

form@re

Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR
Universidade Federal do Piauí - UFPI



v.7, n. 2, jul. / dez. 2019. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*
Universidade Federal do Piauí, v.7, n. 2, jul. / dez. 2019.

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Wilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Adriana Rodrigues de Sousa

CAPA

Mediação Acadêmica

EDITORAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 7, n. 2 (2019). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2019-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

EDUCAÇÃO

- A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO
A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA** 7
Cássio Eduardo Soares Miranda

- EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIOCA/CE** 23
*Antonia Josiane de Sousa
Jáderson Cavalcante da Silva
Nágila Rabelo Lima*

- MÉTODOS DE INCENTIVO AO ENSINO DA MATEMÁTICA
E DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** 39
Luis Gustavo de Nonno

- O FENÔMENO BULLYING: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI** 53
Maurício Pereira Barros

- CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPELAGOGIA NA
FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?** 69
Maria Dolores dos Santos Vieira

EDUCAÇÃO FÍSICA

- HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES – PIAUÍ** 81
*José Thiago Soares Beserra
Ahecio Kleber Araujo Brito
Sergio Luis Galan Ribeiro*

GEOGRAFIA

- ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE
AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO** 91
*Inês Cristina da Silva Nascimento
Bartira Araújo da Silva Viana*

- PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GEOGRAFIA** 108
*Marcos Gomes de Sousa
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque*

LETRAS

- O ETHOS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO
CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DO PARFOR/UFPI** 117
Adriana Rodrigues de Sousa

- TRABALHO E AFETO NA OBRA ALGUÉM PARA AMAR A
VIDA INTEIRA, DE RONIWALTER JATOBÁ** 128
*Ana Lúcia Barbosa Monteiro
Angela Maria Rubel Fanini*

- A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR
A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSSON NUNES** 142
André de Moura Carvalho

- LITERATURA SURDA: OS CONTOS LITERÁRIOS NA
EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS** 156
*Ivan Santos Oliveira
Derilene Pereira da Silva*

**A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO
A ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA ARGUMENTATIVA** **171**

*Patrícia Rodrigues Tomaz
João Benvindo de Moura*

MATEMÁTICA

**OFICINA DE MATERIAL RECICLÁVEL COMO INSTRUMENTO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA** **180**

*Maria Waldiana Sousa Rodrigues
Francílio de Amorim dos Santos*

A CONTINUIDADE DO PARFOR E A CARTA DE SALVADOR

O PARFOR conclui o ano de 2019 com a boa notícia publicada pela CAPES acerca da abertura de novo cadastro para professores que atuam na educação básica da rede pública interessados em cursar uma licenciatura na área em que atuam.

De acordo com a CSS/CAPES, além de mapear em todo o Brasil os professores que precisam adequar sua formação ao exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse processo pretende identificar aqueles que têm real interesse em se especializar. As informações vão nortear o planejamento dos programas de formação inicial de professores da educação básica a serem implementados em 2020.

Os interessados devem cadastrar seus currículos na Plataforma CAPES de Educação Básica e preencher os formulários, que pedem dados sobre sua formação e atuação profissional. Essas informações serão analisadas e validadas pelas Secretarias de Educação às quais os candidatos estão vinculados.

A manifestação de interesse dos professores e a validação pelas Secretarias ainda não garantem a oferta dos cursos, mas a intenção é de que norteiem o atendimento gradativo das demandas. Programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) – que fomentam cursos de licenciatura – já terão seus próximos editais direcionados por essas informações.

A iniciativa contribui para o alcance da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A meta aborda as estratégias que preveem consolidar e ampliar plataformas eletrônicas e implementar cursos e programas especiais, para assegurar formação superior aos professores que estão em exercício, mas que possuem somente formação de nível médio.

Outro importante marco no segundo semestre de 2019 foi a realização do XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais da Educação, XL Encontro Nacional FORUMDIR I Seminário Nacional Forparfor e Forpibid-RP, eventos simultâneos que aconteceram entre os dias 16 e 19 de setembro de 2019, na Universidade Federal da Bahia. O PARFOR/UFPI esteve representado nesta ocasião pelos professores João Benvindo (Letras) e Bartira Viana (Geografia).

Especialistas avaliam que foi o evento que mais reuniu profissionais da educação no país, desde a redemocratização ocorrida em 1984. Foram cerca de 1.300 participantes com mais de 700 trabalhos inscritos. Na “Carta de Salvador”, elaborada ao final do evento e assinada pela ANFOPE, FORUMDIR, FORPARFOR e FORPIBID RP, os educadores presentes se manifestaram, de forma intransigente, em defesa:

- da autonomia didático-científica, administrativa e da gestão financeira e patrimonial da universidade pública e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme consta no artigo 207 da Constituição;
- da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em todas as instituições de ensino, como previsto no Art. 206 da CF e contra o controle ideológico previsto em propostas como do Escola Sem Partido;
- da história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas, nos currículos das escolas e universidades, como prescrito nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como da educação do campo e educação das comunidades tradicionais (indígenas, ribeirinhas, quilombolas e caiçaras) entre outras, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- da manutenção da vinculação mínima constitucional, prevista no Art.212, e ampliação dos recursos públicos exclusivamente para a educação pública;
- do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), e sua implementação com a garantia de recursos para o cumprimento de suas metas e estratégias;
- do Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE) e seu fortalecimento;
- da retomada dos royalties do petróleo e os recursos do pré-sal destinados prioritariamente às áreas de saúde e educação;
- da manutenção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja extinção inviabiliza a oferta da educação básica no país e compromete o acesso as diferentes etapas da escolarização para a maioria da população;
- da manutenção e ampliação das políticas nacionais de assistência estudantil para graduação e pós-graduação, assegurando a permanência dos estudantes menos favorecidos;
- da manutenção das vagas e dos concursos públicos de docentes e técnicos nas universidades públicas, institutos federais e instituições de pesquisa, de forma que o ensino, a pesquisa e a extensão não sejam inviabilizadas;
- da manutenção e fortalecimento das licenciaturas interculturais, indígenas e da educação no campo;
- do respeito à consulta pública para escolha dos reitores das universidades públicas, institutos federais e instituições de pesquisa e que a indicação de dirigentes dessas instituições permaneça como uma decisão democrática de suas comunidades acadêmicas;
- da implementação do Piso Salarial Profissional e dos Planos de Cargos Carreiras e Salários em todas as redes públicas de ensino;
- da manutenção da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de professores para Educação Básica - Resolução CNE 02/2015 e sua imediata materialização nos cursos de Licenciatura, reafirmando a *base comum nacional*, construída historicamente pela ANFOPE, presente na Resolução, para todos os cursos de formação de profissionais de educação;
- da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, caracterizado como uma licenciatura que tem a docência como base da formação; e

- da manutenção de políticas para a formação de professores, considerando sua capilaridade e abrangência nas diferentes regiões do país, sua efetiva aproximação entre as instituições de ensino superior e as unidades escolares dos diferentes sistemas educacionais, com destaque ao Pibid, Residência Pedagógica e Parfor, assegurando seu financiamento.

A revista Form@re endossa todas essas reivindicações. Para tanto, cumpre sua missão de dar visibilidade às experiências exitosas de pesquisas realizadas no Brasil, no âmbito das mais diversas licenciaturas existentes. Nesta edição, publicamos cinco pesquisas na área de Educação, uma de Educação Física, duas de Geografia, cinco de Letras e uma de Matemática. Desejamos boa leitura a todos!

João Benvindo de Moura
Editor executivo da revista Form@re

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

GIFTEDNESS IN ITS INTERFACE WITH PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: THE CIRCUMSCRIPTION OF A PROBLEM

Cássio Eduardo Soares Miranda

Professor permanente do programa de pós-graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí.

E-mail: cassioedu@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8990-1205>

RESUMO

Este ensaio discute a construção do conceito de superdotação nos campos da educação, psicologia e políticas públicas. Apresenta a diversidade de propostas de identificação da superdotação e os riscos segregativos que ser identificado como superdotado pode gerar. Defende a ideia de que ser classificado como superdotado pode produzir um caráter de esvaziamento da subjetividade, derivando-se em uma segregação ainda que a superdotação seja colocada em uma posição idealizada na cultura. Assim, este artigo propõe uma discussão em torno de como escutar sujeitos nomeados como superdotados sem que se reforce sua condição de excluídos e se garanta a presença do sujeito do inconsciente.

Palavras-chave: Superdotação. Políticas Públicas. Segregação. Inconsciente.

ABSTRACT

This essay discusses the construction of the concept of giftedness in the fields of education, psychology and public policy. It presents the diversity of gifted identification proposals and the segregating risks that being identified as gifted can generate. It defends the idea that being classified as gifted can produce a character of emptying subjectivity, resulting in a segregation even if the giftedness is placed in an idealized position in the culture. Thus, this article proposes a discussion about how to listen to subjects named as gifted without reinforcing their condition of excluded and guaranteeing the presence of the subject of the unconscious.

Keywords: *Giftedness. Public Policy. Segregation. Unconscious.*

INTRODUÇÃO

Este ensaio discute a construção do conceito de superdotação e uma possível contribuição da psicanálise à política de inclusão de crianças e adolescentes nomeados como superdotados. Como se sabe, as políticas públicas visam a generalização, levando-se em consideração uma classe ou uma categoria. A psicanálise, por sua vez, centra suas discussões na sua posição como ciência do particular. O ato inaugural de Freud demonstra que a fala, sempre particularizada, é o que define o lugar da verdade e é tal situação que a história de Anna O. demonstra¹.

O ineditismo do caso Anna O., com o uso da hipnose e o método catártico, delineia a “espinha dorsal” de um dos aspectos fundamentais da psicanálise, que é a experiência advinda dos casos clínicos. Ora, como se sabe, a Psicanálise é um dos marcos do século XX. Os séculos XX e XXI, identificados por alguns autores como o século da ciência propriamente dito², aponta para os universais e para as generalizações, enquanto que a psicanálise, ao se constituir a partir da ciência, apresenta-se essencialmente como uma “ciência do particular”, visto que ela se interessa pelo sujeito do inconsciente.

É nestes termos que Lacan introduz a discussão em torno da problemática científica ao sustentar que a empreitada freudiana se baseia no domínio da verdade do sujeito. Segundo ele, “A pesquisa da verdade não é inteiramente redutível à pesquisa objetiva, e mesmo objetivante, do método científico comum. Trata-se da realização da verdade do sujeito, como de uma dimensão própria que deve ser destacada na sua originalidade [...]” (LACAN, 1953- 1954³, p.31). Ora, as discussões Lacanianas prosseguem apontando para a insistência freudiana em sua busca pela verdade e tal fato só se tornou possível a partir das relações que Freud estabeleceu com seus doentes, uma relação de caráter absolutamente singular.

Assim, a questão lacaniana em torno da psicanálise vai pautar-se sempre na perspectiva da análise como uma experiência do particular e que esta, por sua vez, assume em um modo genuinamente singular. Uma importante discussão a esse respeito Lacan faz em seu instigante texto “Ciência e verdade”, um artigo de 1965, no qual ele problematiza as relações entre esses dois campos destacados, como o próprio título de seu escrito acentua. Ao permanecer na ideia de que a psicanálise é uma ciência do particular, Lacan argumenta que a ciência se caracteriza por uma disjunção entre a verdade e o saber, o que fica claro quando ele enfatiza: “a prodigiosa fecundidade de nossa ciência deve ser interrogada em sua relação com o seguinte aspecto, no qual

1 Para quem tiver maior interesse em conhecer os fatos da vida de Anna O., indicamos o instigante estudo de Ellenberger, H.F. (1993) *The story of ‘Anna O.’: a critical review with new data*. In *Beyond the Unconscious*. New Jersey: Princeton University Press.

2 O século XXI é considerado o século da ciência em função dos avanços, fatos e invenções que têm surgido em nossa época e ainda surgirão. De acordo com Pereirinha (2009), o século XXI apresenta-se como um tempo em que houve um triunfo generalizado e universal do discurso da ciência, em que nada mais tem validade caso não passe por seu crivo. Para a psicanálise, a nosso ver, o triunfo do Capitalismo e da ciência produziu novos impasses, sintomas e modos de vida sem que necessariamente tenha gerado novas formas de produção subjetiva. O que interessa à psicanálise, nesses casos, é acompanhar os efeitos que o “triunfo da ciência” causa ao sujeito e à vida social.

3 Todos os textos serão citados, na medida do possível, em sua data original e, nas referências serão colocadas as edições utilizadas.

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

a ciência se sustentaria: que, da verdade como causa, ela não quer-saber-de-nada” (LACAN, 1965, p. 889). Em contraponto, o discurso do analista indica que ambas ocupam o mesmo lugar.

É a partir daí que Lacan sustenta a tese de que a psicanálise só pode ser pensada como uma ciência do particular, ao que ele diz: “[...] a análise como ciência é sempre uma ciência do particular. A realização de uma análise é sempre um caso singular, mesmo que esses casos singulares se prestem não obstante a alguma generalidade [...]” (LACAN, 1954, p.31).

Assim, se a generalidade é possível em psicanálise, isso se deve ao fato de muitos analistas tomarem aquilo que se apresenta como algo particular de um caso para pensar outros, o que o tornaria paradigmático. Se o passo inicial foi dado por Freud, Lacan esforça-se para formalizar o discurso analítico através da produção de matemas que condensariam o real em jogo no inconsciente. É a partir desta formalização que o discurso analítico aposta em uma ciência baseada na dimensão particular, conforme fora dito, não mais aderida a certas construções imaginárias, mensageiras de significações *prêt-à-porter*.

Por esse caminho, este ensaio problematiza a construção do significante superdotação para, em seguida, discutir os riscos que a identificação de superdotados pode levar os sujeitos que recebem tal nomeação ao lugar de sujeitos segregados para, finalmente, apontar proposições psicanalíticas que poderão fazer face à uma política segregacionista crescente.

Um conceito

Há uma série de concepções relativas ao sujeito dito superdotado. É uma noção específica da psicologia e amplamente utilizado pelas Ciências da Educação; trabalhado pela psicologia diferencial, mas também pela psicologia cognitiva e do excepcional, trata-se de um nome que estabelece conexões também com a biologia e a neurologia. Como ponto de partida para uma discussão em torno do conceito, tomaremos as definições oficiais do governo brasileiro para, em seguida, apresentarmos elaborações perpetradas por outros autores.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), são consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Segundo a definição oficialmente adotada no país, a superdotação só pode ser considerada quando os educandos apresentam grande facilidade de aprendizagem, o que acarreta um rápido domínio dos conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1994; 2001).

Nesta concepção, destacam-se duas características: a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes sujeitos se engajam em suas áreas de interesse. Entretanto, já em 1995 uma aceção se esboçava, ao definir a superdotação como uma habilidade especial no aspecto intelectual e/ou cognitivo do aluno, o que não é novo, uma vez que a portaria nº 69/86, de 1986, artigo 3º, já trazia tal definição, com um destaque para a necessidade de atendimento educacional especializado.

De outro modo, de acordo com a pesquisadora portuguesa Margarida Pocinho (2009, p. 6), torna-se importante adotar uma concepção de superdotação que ultrapasse o campo da inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar. Segundo ela, é preciso incluir também, “[...] as habilidades sociais, a liderança ou a criatividade, variáveis mais associadas à personalidade,

à motivação e aos próprios contextos de vida”. Para a autora, existe uma ambiguidade e a falta de consenso no que diz respeito às definições relativas à superdotação e isso, por sua vez, acarreta uma série de dificuldades ao que se refere à identificação das crianças e adolescentes superdotados. Assim, ela defende que o diagnóstico de uma criança superdotada deve se basear em uma perspectiva mais ampla e sua definição aponta para aspectos diferenciados. Declara: “[...] uma criança sobredotada ou talentosa significa uma criança ou um jovem que mostra um potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social” (POCINHO, 2009, p. 7).

Essa autora não desconsidera a dimensão elevada da performance, mas destaca que os ditos superdotados são crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, com liderança acima da média. Para ela, nessas crianças é muito comum observar certos elementos recorrentes e, por isso, as principais características das definições de superdotação devem ser observadas, sendo elencadas como os múltiplos e variados campos nos quais se pode demonstrar a superdotação, tais como o aspecto intelectual, a criatividade, o aspecto artístico, a liderança, a vida acadêmica, mas também “a comparação com outros grupos (POCINHO, 2009).

Como se pode ver, a conceituação de pessoas com altas habilidades tem sido extensa e apresentada de forma distinta (superdotados, bem-dotados, talentosos, crianças precoces, crianças prodígio, quociente intelectual elevado, excepcionalmente dotados ou PAH - portadores de altas habilidades) e a identificação dos sujeitos, delimitada por essas classificações. Cortizas (2000) sustenta que na atualidade existe uma insegurança no momento de se fazer uma definição dos chamados superdotados. Para ela, isso se dá em função de, para um mesmo termo, haver variadas concepções, ou seja, não há unanimidade no conceito, mesmo que haja determinados pontos confluentes nas teorias.

Da mesma maneira, segundo ela, há uma “confusão de conceitos” exatamente por não haver uma “[...]delimitação conceitual do termo para chegar a um melhor entendimento dentro do presente tema”⁴ (CORTIZAS, 2000, p.28). Entretanto, a pesquisadora espanhola entende que a superdotação refere-se ao indivíduo que possui uma inteligência muito acima da média superior a 130, mas sendo vista como um conjunto de capacidades, talentos e habilidades mentais; rapidez na aprendizagem, em função de uma acelerada capacidade cognitiva; habilidade no processamento e uso da informação; grande criatividade e uma motivação elevada.

É certo que, mesmo com o aparecimento de teorias multifatoriais a respeito da superdotação, permanece ainda certa valorização do teste de inteligência, em que o quociente intelectual assume um aspecto preponderante, sendo ainda o critério mais empregado no diagnóstico da superdotação (REIS, 1989). Até os anos 1960, houve uma predominância dos testes de Q.I na classificação da superdotação. Entretanto, com o surgimento de novas concepções a respeito da inteligência, outros aspectos passaram a ser considerados e, de acordo com os professores Leandro Almeida e Ema Oliveira (2000), isso se deu em função de “[...] uma orientação mais cognitivista no estudo da inteligência” (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000, p.45). Todavia, mesmo com a relativa mudança, não houve um abandono total do Q.I como referência para a classificação da superdotação.

4 Livre-tradução nossa de: “delimitación conceptual del término para llegar a un mejor entendimiento dentro del presente tema”.

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

Tendo em vista que o referencial teórico adotado pela maioria dos programas brasileiros de atendimento a alunos superdotados é o proposto por Renzulli, é relevante entender sua concepção de altas habilidades. Na década de 1970, esse autor elaborou o “Modelo dos três anéis da Sobredotação” (1978), no qual demonstrou três grupos de atributos que interatuam para definir se um sujeito é ou não superdotado. São eles: i) capacidade intelectual superior à média (podem ser capacidades gerais; ou mais específicas, relacionadas com determinada área); ii) criatividade (capacidade para resolver problemas de forma original) e; iii) motivação ou envolvimento na tarefa.

Desse modo, conforme sustenta o referido autor, a superdotação é vista como um intercâmbio entre estes três grupos básicos de circunSCRIÇÕES humanas. Constatase assim que um dos marcos da teoria renzulliana foi o desenvolvimento da concepção de superdotação dos *Três Anéis* que, em síntese é: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Mas, é importante salientar que a superdotação se manifesta quando ocorre a interseção dos três anéis, ou seja, um único anel não corresponde a superdotação. A partir de sua caracterização, Renzulli finaliza que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, ou seja, as condutas superdotadas aparecem em determinadas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias, não ocorrendo em todo o tempo.

Como crítica à proposta de Renzulli, surge o modelo de Franz Mönks (2005), classificado como modelo orientado para o psicossocial ou modelo multifatorial. Na perspectiva desse autor holandês, o principal problema da teoria renzulliana reside na negligência da dimensão interativa do desenvolvimento humano associada à reciprocidade dinâmica dos processos de desenvolvimento. Assim, a ideia do pesquisador é ampliar a proposta de Renzulli e não a negar. Em sua perspectiva, a superdotação é uma manifestação intelectual “extraordinária”, resultante da interação entre criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual, associada ao meio social representado pela família, pela escola e pelo relacionamento com os amigos e colegas.

Em sua perspectiva, o “social” funda-se como o maior propiciador da aprendizagem para a criança. Trata-se, assim, de uma abordagem em que não bastam os elementos neurológicos ou ainda os “internos”, como a motivação. Para o professor Mönks (2005), as “características de personalidade” de uma criança superdotada podem ser definidas da seguinte maneira: i) elevado nível de aptidão intelectual, o que provoca uma boa capacidade de aprendizagem; ii) uma elevada capacidade de Memorização; iii) uma destacada capacidade de abstração e elaboração de conceitos; iv) uma habilidade para desempenhar novas tarefas e trabalhos em vários domínios, o que sugere uma capacidade de laboração criativa. Tais características são forjadas a partir de uma ação do fator social.

De acordo com esse autor, o Q.I elevado é importante na determinação da superdotação, mas, este fator não é suficiente, principalmente quando se encontra pessoas com Q.I elevado e baixo rendimento escolar. Assim, além de se avaliar a dimensão quantitativa do valor obtido no teste de inteligência, Mönks defende a necessidade de se realizar uma análise qualitativa dos resultados nos testes. Segundo ele, trata-se de verificar o desempenho do sujeito em cada uma das etapas e como ele manifesta as habilidades individuais de raciocínio lógico, abstrato, capacidade de elaboração e desenvolvimento da linguagem, dentre outros.

A professora Alencar (2007) inicia uma discussão que de algum modo toca à psicanálise. Trata-se de uma problematização em torno do significante superdotação. Para ela, existe um fator complicador no que se trata do entendimento acerca da superdotação. A autora afirma que, “No

caso do Brasil, o prefixo ‘super’ contribui para fortalecer a ideia da presença de um desempenho ou produção excepcional, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria independentemente das condições ambientais” (ALENCAR, 2007, p. 19). Embora seja uma discussão que parta para o campo das relações entre ambiente e hereditariedade, serve para ampliar a reflexão em torno do peso que o significante tem sobre os sujeitos e também para uma determinada cultura.

No que diz respeito às dificuldades escolares, a consequência mais evidente da nomeação de crianças e adolescentes como “fracassados” assenta-se na patologização dos problemas escolares e, em muitos casos, com sua respectiva medicalização⁵. Entretanto, talvez um caráter menos evidente, mas também funesto, é a segregação que tal nomeação pode promover nos sujeitos ditos superdotados. No aspecto pesquisado por nós (MIRANDA, 2014), não se trata de verificar uma segregação⁶ que se assenta em um aspecto social, mas antes, na dimensão implicada no campo da subjetividade, tendo em vista que a inteligência é um bem desejado na vida social. É a ocorrência de tal segregação com suas consequências que brevemente discutiremos neste ensaio.

Identificação da superdotação e os riscos de segregação

Conforme dito anteriormente, o tema da superdotação é pouco estudado pela psicanálise. De modo geral, os profissionais que lidam com essa temática são de uma abordagem proveniente da psicologia cognitiva, inspirados pela neurociência. Em função disso, não é muito comum, no cotidiano da clínica psicanalítica, o aparecimento de crianças ditas superdotadas, mesmo porque a superdotação não aparece como um sintoma clínico que busca na psicanálise um tratamento específico. No entanto, apesar disso, a psicanálise não cessa de alertar que as práticas educativas contemporâneas, de modo geral, ao fazerem uma apreensão do discurso da ciência, acabam por promover um fenômeno marcante na contemporaneidade, que é a segregação, conforme fora dito.

Assim, existe a necessidade de se considerar a subjetividade dos sujeitos nomeados superdotados para se verificar o posicionamento que assumem diante do Outro da Cultura, ou o campo simbólico no qual se encontram inseridos. É oportuno destacar que a elaboração lacaniana sobre o Outro se refere à um lugar repleto de significantes que o sujeito encontra desde sua entrada no mundo, aludindo à “realidade discursiva”; em resumo o Outro é o “tesouro de significantes”, é a própria referência do simbólico. Lacan (1964) declara que “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer (LACAN, 1964, p.193-194). No entanto, antes de prosseguirmos com uma discussão referente aos efeitos que o diagnóstico da superdotação pode ter, cabe-nos descrever a maneira como o sujeito dito superdotado é identificado.

5 Conferir as discussões patrocinadas pelo Conselho Federal de Psicologia em torno da medicalização de crianças e adolescentes na contemporaneidade (Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p), bem como os trabalhos de psicanalistas ligados ao campo freudiano (DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. Ano 7, Col. LEPSI IP/FE – USP, 2009. II Manhã de trabalho CIEN Brasil. A disciplina dos corpos e suas respostas. São Paulo, 19/11/2010).

6 É oportuno verificar no discurso de sujeitos tidos como superdotados, uma queixa em torno da segregação que acontece no espaço escolar. Tal queixa vem marcada por significantes como “falta de compreensão”, “discriminação” e bullying, conforme pode ser visto em Miranda (2015).

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

Segundo Falcão (1992), existe uma infinidade de critérios utilizados para realizar a identificação de superdotados. Para esse autor, o maior problema encontrado nos programas tradicionais de identificação é que eles não levam em consideração os fatores socioeconômicos e outras variáveis no processo de diagnóstico. Entretanto, ele diz também que a tendência atual é realizar uma identificação mais aberta, abrangente e contínua, levando-se em consideração uma variedade de fatores, tais como as dimensões socioculturais, no diagnóstico do superdotado. De modo geral, a identificação circula em torno de oito elementos, a saber: 1) testes de inteligência; 2) testes de realização/desempenho escolar; 3) testes de criatividade e pensamento divergente; 4) informações dos professores; 5) informações dadas pelos pais; 6) testes de aptidões e performance; 7) amostras de trabalhos relevantes; 8) inventário biográfico.

O “Diagnóstico” da superdotação e a exclusão do incluídos

A concepção corrente de segregação baseia-se na ideia de uma exclusão, de separação, fundada em diferenças sociais. Na concepção que destacamos neste ensaio, a mais usual indica a segregação associada diretamente à identificação⁷, com seus respectivos fenômenos de grupo, tais como a paixão e o ódio; quanto mais se identifica a X maior a tendência em odiar (segregar) Y⁸. Desse modo, segregar remete a um efeito de massa em que o outro deverá ser excluído, separado, discriminado. Para Ferrari (2007), “a segregação é uma emergência da verdade que concerne ao gozo, tal como Lacan abordou o sintoma em sua leitura de Marx. Ela é uma solução de compromisso e um erro lógico, maneira de Freud situar o sintoma” (FERRARI, 2007, p.276). Segundo essa autora, trata-se de um compromisso estabelecido entre a dissipação dos ideais e um ambiente crescente de “mais de gozo”; para ela, é possível até mesmo considerar a segregação como um sintoma que permite o saber a tratar o sujeito como objeto de estudo.

Trata-se, assim de um “apagamento” do sujeito frente aos protocolos e modos de pesquisa preconizados pela ciência moderna. Ferrari (2007) concorda que a segregação está associada à identificação. Como se sabe, nos processos identificatórios ocorre o estabelecimento de uma fraternidade a partir de certos traços “[...] e constitui o conjunto dos ‘bons’, dos ‘maus’, dos ‘ricos’, dos ‘pobres’, dos trabalhadores, etc., assegurando certa paz interna à vida em uma comunidade, mas guerra permanente contra os estrangeiros ao conjunto” (FERRARI, 2007, p. 277).

No que tange ao sintoma escolar, por exemplo, ou a algum outro tipo de “problema” presente na infância escolarizada, surge uma insistente medida de exclusão. O uso de classes homogêneas, denominadas também de classes especiais, em que crianças são agrupadas em função das dificuldades escolares, ou a partir de uma constatação de fracasso, ou ainda, em decorrência da defasagem idade/série, a nosso ver, presentifica a segregação em sua forma velada, que é a da insistência em se normatizar a identificação a um tipo de sintoma que não permite a alteridade. Segundo Bastos (2012, p. 24):

7 Segundo Freud (1921) a identificação refere-se ao mais remoto laço afetivo realizado com um objeto, sendo seus efeitos duradouros. Lacan (1961- 1962) vai dizer que a identificação se refere à relação do sujeito com o significante sendo, por isso, uma dimensão simbólica. Trata-se de uma forma de ancoragem do sujeito ao nome que o representa.

8 Para uma discussão mais acurada a respeito do tema, cf: Agamben, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995-2002.

O sintoma analítico não se confunde com o sintoma “socializado”, com a etiqueta tomada de empréstimo ao discurso dominante com a qual o sujeito se faz representar, como no caso do anorético, do portador da síndrome do pânico, do débil com dificuldades de aprendizagem e outros suscetíveis de valerem-se deste tipo de identificação, que na atualidade não é privilégio dos adultos e adolescentes. Não empregamos o termo “socializado” numa referência direta às manifestações coletivas e fenômenos grupais que expressam o mal-estar na cultura. O sintoma “socializado” se nutre dos diagnósticos médicos e psiquiátricos tais como eles se difundem socialmente: TOC (transtorno obsessivo-compulsivo), síndrome do pânico, distúrbio do déficit de atenção e hiperatividade, etc. Uma criança de seis anos diz: “sou um hiperativo”, com muito pouco a agregar a isso, além do silêncio.

Na perspectiva trabalhada por essa autora, o “sintoma socializado” tem seu fundamento em uma nomeação proveniente, ainda que parcialmente, do discurso da ciência, produtora de signos universais que causam efeitos também universais, portanto, sem a presença de uma subjetivação particular. Esse tipo de sintoma provoca um modo de segregação coletiva, em que os sujeitos se identificam, de forma narcísica, a certos significantes que circulam no social sob a égide do discurso da ciência.

Costumeiramente, a segregação recai, na contemporaneidade, sobre os sintomas coletivizados que trazem a marca de um adoecimento: anorexia, bulimia, jogadores compulsivos, obsessivos compulsivos, hiperativos, deprimidos, ansiosos, dentre outros. A nossa proposição é a de que mesmo naquilo que poderia ser visto como um aspecto positivo na vida social, a segregação também se estabelece, pois, é em nome do discurso do mestre na atualidade – o discurso da ciência – que alguns sujeitos identificam-se a uma posição de “mais-de-gozo” do Outro e são colocados no lugar de super: os superdotados.

Como implicação disso, programas e projetos de inclusão, classes especiais, políticas públicas e uma série de interrogações aparecem na inquietação de educadores e gestores, na tentativa de se incluir aquele que também é visto como “diferente”. O sujeito com tal nomeação é visto de modo desigual dos demais, sendo colocado em destaque, ao identificar-se como superdotado ou Portador de Altas Habilidades; com isso, tais sujeitos ocupam certa função a ser exercida no campo do Outro, social ou familiar.

O fracasso escolar pode ser entendido como uma patologia recente, conforme faz-nos crer Cordié (1996); é recente em função da patologização inaugurada no final do século XIX, com o aumento da demanda de produção intelectual e a conseqüente massificação da escola, sob o ideal de “Educação: direito de todos”, sucedâneo da política de escolaridade obrigatória instaurada nos principais países europeus. Mesmo com os avanços alcançados a partir das propostas de intervenção dos governos na tentativa em promover o maior tempo das crianças e adolescentes na escola, reduzir a disparidade existente entre idade e ano (série) escolar, o elevado índice do fracasso escolar permanece e um de seus efeitos é o componente segregativo que ele acarreta (COHEN, 2007; PATTO, 1999; SANTIAGO, 2005).

Todavia, a superdotação não é, do ponto de vista social, tida como um problema, como ela também não é considerada uma patologia⁹. Pelo contrário, a superdotação é vista como um *plus*, um “a mais” que o sujeito porta e o faz destacar-se ante aos demais, mesmo que encontremos diversas queixas por parte dos professores ao dizerem das dificuldades em lidar com as crianças

9 É oportuno destacar, aqui, o modo como os manuais de psiquiatria infantil tratam a superdotação. Em alguns manuais (AJURIAGUERRA, 1983; MARCELLI, 1998), a superdotação aparece como um desajuste ou inadequação no campo escolar.

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

e adolescentes que trazem essa nomeação. É um pouco na perspectiva de um *plus* que o trabalho de Alfred Binet, em 1905, inscreve-se. Com a criação de um método de aferição da inteligência, o teste cunhado por esse psicólogo francês permitiu apontar crianças superdotadas, ou seja, aquelas que apresentavam um quociente de inteligência (Q.I) igual ou superior a 140 pontos¹⁰.

É nesse momento que uma nascente ciência psicológica se apropria dos estudos da inteligência e passa a definir quem são os superdotados, os medianamente dotados ou os infradotados. Nesta perspectiva, podemos dizer que Alfred Binet inventou a inteligência ao garantir uma consistência científica a um tema que até então era tomado como um capítulo dos tratados de filosofia.

Conforme vimos rapidamente, várias são as concepções acerca da superdotação e, da mesma maneira, as formas de identificá-la na atualidade. De algum modo, nossa investigação objetiva averiguar os efeitos que “ser nomeado” superdotado tem para crianças e adolescentes que assim foram identificados. A esse respeito, Miranda (2008) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a “rotulagem” pela qual tais pessoas passarão e ela nos alerta para as “as desvantagens e perigos que traz para as expectativas da criança, família e professores” (MIRANDA, 2008, p.82).

Entretanto, o que chama a atenção é o fato de a superdotação ser colocada como uma proposta de inclusão em função das dificuldades encontradas pelos sujeitos ditos superdotados em se ajustar à escola. Em razão disso, um ideal de adaptação escolar se instaura tendo em vista o melhor desempenho desses sujeitos. É também o que argumenta a investigadora portuguesa, ao discutir os efeitos da “rotulagem”. Segundo ela, vários jovens que frequentavam determinados programas de enriquecimento para superdotado “[...] reagiam negativamente ao rótulo ‘sobredotado’ pois este implicava a perda de amigos, um aumento das expectativas dos professores em relação aos seus desempenhos, maior exigência no seu trabalho e, ainda, uma maior carga de trabalho” (MIRANDA, 2008, p. 86).

Por este caminho, podemos examinar o modo como os programas de inclusão são elaborados e as formas como são colocados em prática. Santiago (2005) argumenta que qualquer programa de enfrentamento do fracasso escolar é falho por não inserir nele a dimensão do sujeito. Segundo ela, tal situação ocorre pela forma como os problemas de aprendizagem são tratados, ou seja, ao se privilegiar o estudo desses distúrbios pelo viés da ciência, o sujeito é ignorado. Para Cohen (2007), o sujeito só pode existir quando sua singularidade é colocada em cena e, de modo geral, nos programas educacionais de atendimento ao fracasso escolar, as soluções são sempre coletivas.

Para essa autora, as soluções deverão ser tratadas no espaço coletivo, mas, no entanto, com respostas sempre particulares que cada sujeito vai construir. A nosso ver, a partir dos documentos e trabalhos científicos produzidos sobre o tema deste ensaio, o modo como a superdotação vem sendo tratada centra-se nos mesmos procedimentos e, como não poderia deixar de ser diferente, forçaram o sujeito em detrimento de categorizações e classificações.

Seguindo esta lógica argumentativa, tentaremos demonstrar como o sujeito dito superdotado é excluído em sua subjetividade e o esforço dos programas que, para incluí-los em uma metodologia de trabalho, acabam fomentando a exclusão; uma exclusão que também é efeito de uma alienação do sujeito ao significante que o nomeia. No que diz respeito ao discurso da ciência, responsável pela maior parte dos estudos acerca da superdotação, a discussão que se segue buscará trazer alguns aspectos importantes sobre a inteligência e suas vicissitudes e as relações que o referido campo discursivo estabelece sobre a superdotação.

10 Ressalta-se que foi Terman, nos Estados Unidos da América, quem primeiro utilizou a proposta de Binet para verificar o Quociente de Inteligência.

A contemporaneidade, de certo modo, fez ressurgir as perspectivas biologistas propostas por Galton. Para pesquisadores atuais (SIMONETTI, 2008; STERNBERG, DETTERMAN, 1986), não há dúvidas que o cérebro seja o grande responsável pela inteligência humana e suas investigações centram-se nas relações das funções cerebrais com o córtex, no metabolismo neural e na atividade elétrica das transmissões neurais. Através do uso das tecnologias de diagnóstico por imagem, a ciência contemporânea centra a problemática da inteligência no cérebro e aposta que suas atividades possam ser todas captadas pelas máquinas de mapeamento cerebral.

Em síntese, segundo Simonetti, existe a descrição do sentido funcional da atividade cerebral, sobretudo as ondas elétricas e sua relação com o processo cognitivo. Ademais, com o incremento das técnicas de neuroimagens, o estudo do cérebro em ação encontra-se mais facilitado e diversas investigações, demonstram que há relação entre o aumento das ramificações dendríticas e maiores possibilidades de conexões sinápticas e circuitos neurais e, segundo essa autora, é um importante caminho para a compreensão da neurofisiologia da superdotação.

A concepção biológica da superdotação centra-se, assim, na hereditariedade, principalmente naqueles estudos realizados com irmãos, sobretudo os gêmeos (FINGELKURTS; FINGELKURTS, 2002). De acordo com essas pesquisas, existe uma forte predisposição biológica para a superdotação intelectual. Andrew Fingelkurts e Alexander Fingelkurts (2002) acreditam que haja uma forte influência dos fatores biológicos, mas, segundo eles, tais fatores devem ser vistos em parceria com a contribuição do meio-ambiente. É esta perspectiva, a interacionista, que tem ganhado maior terreno nos estudos psicológicos sobre a superdotação.

Na perspectiva interacionista, a superdotação deverá ser vista como resultado da inter-relação entre elementos provenientes do cérebro associados ao contexto sociocultural no qual o sujeito encontra-se inserido. Assim, uma criança pode nascer com uma predisposição para a superdotação; no entanto, tal condição só se desenvolverá a partir de uma interação entre organismo e ambiente.

O ponto de partida da abordagem interacionista é a teoria piagetiana da inteligência. Para o pesquisador de Genebra, existe uma “[...] certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio” (PIAGET, 1987, p.13). Segundo esse autor, a inteligência é progressiva, na medida em que ela é uma criação contínua de formas que se complexificam, sendo que tal complexificação se dá na relação entre o organismo e o ambiente muito precocemente, estando integrada em função das “[...] adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relações entre este e o meio [...]”.

A inteligência nada tem de Absoluto Independente, é uma relação entre outras, entre o organismo e as coisas (PIAGET, 1987, p.29). Para esse autor, o funcionamento da inteligência baseia-se na relação do organismo com o meio; seu avanço reside na pressão que o meio exterior exerce sobre o aparelho mental e, pouco a pouco, com o progresso intelectual, os elementos do meio são “gravados” no espírito da criança. Desse modo, podemos dizer que a superdotação não reside nem no ambiente nem no organismo, mas na interação estabelecida entre os dois.

O que encontramos nas descrições a respeito da superdotação, assim como nos relatos de casos dessas abordagens, é que a exclusão da subjetividade fica patente, uma vez em que são descritos aspectos gerais, ambientais ou fenomênicos desses sujeitos, colocando-os em uma condição de meros objetos do discurso universitário ou do discurso da ciência. Para nós, o interesse que a ciência tem em relação a tais sujeitos refere-se apenas pelo nome de superdotado dado a essas pessoas, o que as coloca em uma posição de silenciamento de suas subjetividades.

A PSICANÁLISE FRENTE À SUPERDOTAÇÃO: ENSAIOS DE UMA CLÍNICA ANTI-SEGREGAÇÃO

As diversas abordagens que problematizam a superdotação a tomam pelo viés da cognição, no sentido de que o mais significativo no tema é o modo como a inteligência é empregada por esses sujeitos. Há alguns estudos na psicologia que tratam da dimensão subjetiva da superdotação, tomando-a por uma dimensão em que os aspectos emocionais ou do desenvolvimento moral são colocados em evidência (CHAGAS, 2008; CUNHA, 2003). De modo geral, podemos dizer que em todas as abordagens psicológicas o sujeito dito superdotado é colocado em uma posição idealizada, mesmo em certos estudos em que um aspecto “negativo” de sua emoção é destacado (PEREZ, 1996).

Assim, de maneira geral, a superdotação é colocada como um “plus”, um “a mais” na vida social. É este caráter de ideal no qual a criança é identificada, seja pelos pais, seja pelas instituições, seja, pelo discurso da ciência que, a nosso ver, calam-na como sujeito desejante e a coloca como objeto da cultura e da ciência. A este “silenciar” podemos denominar de segregação.

De acordo com Maria Rita Guimarães (2010), o uso do termo segregação, em psicanálise lacaniana, é mais frequentemente empregado a partir do momento em que surge a inquietação de Lacan com os efeitos dos discursos no laço social, de modo mais preciso a partir de 1967. Nos anos ulteriores, o conceito surge com uma série de indagações às práticas sociais existentes, não se referindo, necessariamente, às concepções de discriminação e exclusão, conceitos caros ao campo das ciências sociais. Sobre esse tema, a leitura lacaniana, irá contribuir tomando como referência a discussão linguística a respeito dos fundamentos da linguagem, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure (1905) e de Roman Jakobson (1965).

Assim, nesse campo do saber, a significação não é uma condição nata da linguagem, mas nasce a partir de um sistema de oposições, fato destacado desde o começo do século XX por F. Saussure (1905). Nesse sistema, um significante só existe como pura diferença, ou seja, por um sistema de exclusão. Melhor dizendo, o significante *homem* só possui uma significação a partir de uma oposição que ele estabelece com o significante *mulher*; *preto* em oposição a *branco*, e assim por diante. Por este caminho, a segregação aparece como princípio, visto que o significante é o fundamento da linguagem e esta, por sua vez, é condição de existência da humanidade. Desta forma, o encontro do vivente com a linguagem o coloca, desde o início, em uma condição de segregação, tendo em vista a exclusão inerente à própria linguagem.

Em uma época em que os “Direitos do Homem” são tomados em seu extremo, o “tudo pelo social”, as políticas públicas do “para todos”, têm um ideal universalizante e isso inclui a superdotação. Os programas governamentais, tomando-a como uma política de excepcionalidade/educação especial, apostam no direito que o sujeito, nomeado como superdotado, tem ao acesso aos meios de caráter universal da estrutura educacional. Isso quer dizer que as políticas públicas voltadas para a Educação Especial – e aqui especificamente falamos da superdotação – preocupam-se em garantir um tratamento diferenciado aos superdotados ao mesmo tempo em que a eles é garantido o acesso à escola comum a todos. Desse modo, concordamos com Guimarães (2010, p.5) ao defender que:

O ideal universalizante (sic) e uniformizante encontrado nos “impasses da época” – época de “todos iguais, e/ou para todos” – tem, como contrapartida, um efeito crescente de segregação. Ou seja, existe uma estrutura pela qual, quanto mais se encaminha para o universal,

mais se segrega o particular. O particular refere-se ao que resta denegado, recalcado, à função estruturante da falta do Outro; é a castração, o mal-entendido que porta cada um dos falantes que somos desde o nascimento.

Ora, ser classificado como superdotado produz um caráter de esvaziamento da subjetividade, derivando-se em uma segregação, mesmo que, conforme fora dito, a superdotação seja colocada em uma posição idealizada, em nossa cultura. Tal fato se deve, para nós, ao caráter de um *a mais* que dá a esses sujeitos uma promessa de terem um lugar de exceção, promessa de gozar de bens que para todos seria impossível, segundo aquilo que tradicionalmente se apresenta no campo da cultura, em relação aos classificados como inteligentes ou muito inteligentes. Paradoxalmente, busca-se incluí-los no universal das classes comuns. Diante da constatação de que a superdotação pode colocar o sujeito em uma condição de segregação operada pelo Outro da cultura, torna-se essencial a discussão em torno de como escutar tais sujeitos sem que se reforce sua condição de excluídos e se garanta a presença do sujeito do inconsciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio apresentou a construção do conceito de superdotação a partir da psicologia, da educação e das políticas públicas. Seu objetivo foi o de discutir como a psicanálise pode contribuir com as políticas públicas de educação especial a partir da concepção lacaniana de que a psicanálise é uma ciência do particular. A noção de segregação foi tomada como orientadora do percurso analítico deste trabalho, ao tentar apresentar a clínica psicanalítica como uma clínica anti-segregação.

Desse modo, discutiu-se a construção do significante superdotação para, em seguida, apresentar os riscos de alienação e segregação que ser identificado como superdotado pode ocasionar. Por fim, apostou na lógica do particular como um modo que a psicanálise encontrou para fazer-face às políticas segregacionistas crescentes e a possibilidade de escuta das crianças e adolescentes nomeados como superdotados tendo em vista o aparecimento do sujeito do inconsciente.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14148931992000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2012.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, Eunice Soriano. 1992. Perspectivas e desafios na educação de superdotados. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, p. 77- 93. out./dez. 1993.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELINI, Vera Lúcia. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**. Porto Alegre, Ano 28, v.55, n. 1, p. 45- 64, jan. /abr. 2005

**A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO:
A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA**

- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. *In*: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (org.). **Alunos sobredotados**: Contributos para a sua identificação e apoio. Braga: ANEIS, 2000, p. 43-53).
- BASTOS, Angélica. Segregação, gozo e sintoma. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 4, n. 2, set. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15181482004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2011.
- BINET, Alfred; SIMON, Theodore. **La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños**. Madrid Hernando, 1928.
- BINET, Alfred; SIMON, Theodore. **Testes para a medida de desenvolvimento da inteligência, nas crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.
- CHAGAS, Jane F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2008. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=artigos+adolescentes+talentosos+caracteristicas+individuais&lr=&as_ylo=&as_vis=1. Acesso em: 20 abr. 2010.
- COHEN, Ruth Helena Pinto. Do universal ao singular: um tratamento possível do fracasso escolar. **Estilos da clínica**. v. 12, n. 23, p. 56- 67, 2007.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de criança com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORTIZAS, Iglesias M. J. En que consiste la superdotación? *In*: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (org.). **Alunos sobredotados**: contributos para a sua identificação e apoio, 2000. p. 28-36.
- ELLENBERGER, H. F. The story of Anna O.: a critical review with new data. *In*: ELLENBERGER, H. F. **Beyond the unconscious**: essays of Henry F. Ellenberger in the history of psychoanalysis. Princeton: Princeton University Press, 1993, p. 254-272. [Trabalho original publicado em 1972].

- FALCÃO, I. J. C. **Crianças sobredotadas**: Que sucesso escolar? Rio Tinto: Asa, 1992.
- FELDHUSEN, J. F. **Talented Identification and Development in Education (TIDE)**. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.
- FERRARI, Ilka Franco. Realidade social: a violência, a segregação e a falta de vergonha. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2013.
- FINGELKURTS, A. Exploring giftedeness. *Advances in psychology research*. **Nova Science publishers**, Inc., v. 9, p. 137- 155, 2002.
- FREUD, S. **Edición española de las obras completas del Sigmund Freud**. Madrid: Casa Real, 1979. Tomos I y II.
- GALTON, Francis. **Hereditary Genius**: an inquiry into its laws and consequences. London Macmillan And Co., 1896.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUIMARÃES, Maria Rita. A psicanálise na era da criança generalizada. **Almanaque On-line**, n.7. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.institutopsicanálise-g.com.br/psicanálise/almanaque/07/Textos/MariaRita.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.
- JAKOBSON, Roman. Quest for the Essence of Language. **Diogenes**. v. 13, Issue 51, p. 21- 37. First Published September 1, 1965.
- LACAN, Jacques (1963- 1964). **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques (1953- 1954). **O Seminário, livro 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, Zahar. 1988.
- LACAN, Jacques (1966). A Ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques (1965-66). A ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

**A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO:
A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA**

LANDAU, Erika; WEISLER, Kineret. Parental Environment in Families with Gifted and Nongifted Children. **Journal of psychology**, v. 127, p. 129-145, 1993.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. **Superdotação, psicanálise e nomeação**: Crianças e Adolescentes Superdotados, suas Famílias e as Instituições de Apoio. Curitiba: Juruá, 2015.

MIRANDA, Lucia do rosário Cerqueira. **A identificação às respostas educativas para alunos sobredotados**: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia e Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

MÖNKS, F. J.; PFLÜGER, R. **Gifted education in European schools**: Inventory and perspective. Bonn: Federal Ministry of Education and Research, 2005.

NOVAES, M. H. **O desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética: problemas de psicologia genética. *In*: **Os pensadores**. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1987.

PINTO-MAIA, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 15, n. 1, Apr. 2009. Available from Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2011.

REIS, S. M. Reflexions on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives. **American Psychologist**, v. 44, n. 2, p.399-408, 1989.

RENZULLI, J. S. What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 5, p.180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. Three-Ring Conception of Giftedness. *In*: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (ed.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT:

Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de (1905). **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1979.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação**: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia e Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. (ed.). **What is Intelligence?** Norwood: Ablex, 1986.

TERMAN, L. M. **Genetic studies of genius**: Mental and physical traits of a thousand gifted children. California: Stanford University Press, 1925. v. 1.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

SPECIAL EDUCATION FOR THE DEAF: WHAT DO TEACHERS SAY IN A CHILD EDUCATION SCHOOL IN ITAPIPOCA /CE

Antonia Josiane de Sousa

Graduada em Pedagogia (UFC).
E-mail: josianesousa07@gmail.com

Jáderson Cavalcante da Silva

Mestre em Educação (UFC). Especialista em metodologia do ensino da matemática (IDJ/Facped). Graduado em matemática (IFCE).
E-mail: jaderson19871jcs@gmail.com

Nágila Rabelo Lima

Doutoranda em Educação (UFC). Mestre em Educação (UFC).
Graduada em Pedagogia (UFC).
E-mail: nagilarabelo@hotmail.com

RESUMO

A educação especial dos surdos no Brasil é processo recente tanto no que tange as legislações como nas ações que foram implantadas sobre a educação escolar. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos surdos em uma escola pública de educação infantil no município de Itapipoca/CE. A fundamentação teórica está centrada, sobretudo, em autores como: Honora (2014), Lobato (2018), Loureiro e Viana (2018), bem como as legislações/resoluções, quais sejam Lei Nº 10.436; Decreto Nº 5.626 dentre outras. Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluem uma abordagem qualitativa

de caráter descritivo, sendo que para a coleta de dados foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de um questionário a 5 professoras da educação infantil. Para a discussão e análise dos dados adotou-se uma análise de conteúdo segundo a concepção de Gomes (2002) a partir da técnica que circunscrevem a organização de categorias a fim de buscar a inferência da realidade. Os resultados mostraram, principalmente, que existem muitas dificuldades no processo de inclusão de crianças surdas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação dos surdos. Educação infantil. Libras.

ABSTRACT

The special education of deaf people in Brazil is a recent process both in terms of legislation and in the actions that were implemented on school education. Thus, this research aims to analyze the conceptions of teachers about the inclusion of deaf students in a public school of early childhood education in the city of Itapipoca/CE. The theoretical foundation is mainly centered on authors such as: Honora (2014), Lobato (2018), Loureiro and Viana (2018), as well as the laws/resolutions, which are Law No. 10,436; Decree No. 5,626 among others. The methodological procedures of the research include a qualitative descriptive approach, and for data collection was conducted a field research, with a questionnaire applied to 5 teachers of early childhood education. For the discussion and analysis of the data we adopted a content analysis according to the conception of Gomes (2002) from the technique that circumscribes the organization of categories in order to seek the inference of reality. The results showed, mainly, that there are many difficulties in the process of inclusion of deaf children in the school environment.

Keywords: Education of the deaf. Child education. Pounds.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua oficial do Brasil reconhecida pela lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Ela foi criada a princípio para garantir e reconhecer o direito de comunicação entre as pessoas surdas (pessoas que nasceram com, ou obtiveram perda auditiva severa), bem como propiciar a inclusão dos mesmos no contexto social brasileiro.

Todavia, verifica-se que o ensino de Libras não é obrigatório como disciplina curricular para alunos da educação infantil brasileira, apenas para os cursos superiores e em áreas específicas como mostra o decreto de Nº 5.626, de 22 de dezembro, de 2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Desse modo, acredita-se que a Libras não sendo estimulada na educação infantil poderá influenciar, negativamente, no processo de propagação da comunicação, sobretudo, na vivência da inclusão dos estudantes que são surdos ou deficientes auditivos, tendo em vista que a comunicação falada é diferente da visual-motora e, conseqüentemente, acredita-se que o estímulo pode ser disseminado já na primeira infância.

Logo, percebe-se que quando essa situação não é construída na educação infantil poderá gerar, possivelmente, no cotidiano escolar, desconfortos, desnordeio e exclusão social entre os alunos surdos-ouvintes-deficientes-surdos. Diante desse contexto, o problema de pesquisa é: Os professores de uma escola de educação infantil do município de Itapipoca/CE possuem uma preparação mínima para trabalhar com crianças surdas no cotidiano escolar?

Segundo Honora (2014, p. 94) “A fase de alfabetização de alunos com Surdez só acontecerá se ele tiver uma língua estruturante de pensamento, neste caso, a Libras”, ou seja, caso o profissional da educação infantil não esteja qualificado para trabalhar com essa especificidade (surdos) poderá provocar impactos no processo de desenvolvimento dessas crianças, pois é nessa fase inicial que as crianças estão aflorando um processo de descobertas.

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo analisar as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos surdos em uma escola pública de educação infantil no município de Itapipoca/CE.

Assim, este artigo está estruturado em cinco (5) partes: na primeira tem-se a introdução; na segunda retrata-se o contexto preliminar da educação de surdos no Brasil, a realidade brasileira para os surdos e a importância da inclusão de libras na educação infantil; na terceira abordam-se os procedimentos metodológicos; na quarta parte apresentam-se as análises dos dados da pesquisa de campo; e quinta e última tem-se as conclusões e as recomendações da pesquisa.

CONTEXTO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação dos surdos apresenta uma pluralidade de acontecimentos que marcam sua evolução no contexto da história da humanidade. Destaca-se a princípio que as pessoas que eram surdas passavam por várias dificuldades e conflitos sociais, pois os seus direitos não estavam reconhecidos e incorporados pela sociedade. Logo, os surdos ou os deficientes eram tratados e rotulados como pessoas incapazes, loucas e doentes e, conseqüentemente, eram trancados em quartos, asilos e prisões, bem como eram massacradas e assassinadas.

Com o passar dos anos, a sociedade começou a perceber que os surdos poderiam ter a possibilidade de se instruir. Portanto, gradativamente, passaram a serem incluídas, lentamente, no meio social. Mas, mesmo assim tal situação demorou a abranger todos os cidadãos, pois aqueles que conseguiam ter algum tipo de educação eram os filhos dos nobres, que tinham à disposição seus pais/familiares que possuíam múltiplas fortunas a serem oferecidas a preceptores que se disponibilizassem a oferecer instrução escolar.

Segundo Honora (2014), a educação dos surdos no Brasil tem como marco histórico a chegada da família real de D. Pedro II. Sua filha, a princesa Isabel, possuía um filho surdo e, conseqüentemente, passou a solicitar um professor francês chamado Hernest Huet para a fundação em 26 de setembro de 1857 do primeiro Instituto de Surdos Mudos, localizado no Rio de Janeiro (HONORA, 2014). Hernest Huet possuía uma ampla experiência com surdos e aplicava em sua prática pedagógica o alfabeto manual, bem como a Língua de Sinais Francesa, sendo

que esse acontecimento possibilitou a criação da Língua Brasileira de Sinais e de vários institutos educacionais que trabalhariam com a instrução dos surdos (HONORA, 2014).

No entanto, em 1911 foi excluída da educação dos surdos, no Brasil, e conseqüentemente a utilização da Língua de Sinais. O II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, ocorrido no ano de 1880, reuniu aproximadamente 54 países, onde se levantou a ideia de que a Libras não contribuía para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Tal situação é considerada um marco de retrocesso na história dos surdos, pois ficou constatado que a oralização era superior à Língua de Sinais, devendo ser priorizada (HONORA, 2014).

Vários foram os institutos para surdos que passariam a serem implantados no Brasil, seguindo as orientações impostas no Congresso mencionado (HONORA, 2014). Dentre eles tem-se: o Instituto Santa Terezinha (1929), Instituto Educacional São Paulo (1954) e outros institutos educacionais (HONORA, 2014) que possibilitavam educação direcionada a pessoas com deficiência auditiva/surdos.

Por outro lado, Macêdo (2017) destaca que no século XX vários acontecimentos surgiram para impulsionar a inclusão dos surdos no Brasil. Na década de 50, começaram a surgir escolas e jardins de infância para crianças surdas (MACÊDO, 2017). Na década de 1960, a abordagem do oralismo começa a enfraquecer, pois o método não apresentava resultados eficientes (MACÊDO, 2017). Na década de 70, já existiam tratamentos direcionados para bebês surdos (MACÊDO, 2017). Em 1980, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) melhora a propagação da Libras, bem como cria o primeiro curso de especialização para os docentes voltados a área dos surdos (MACÊDO, 2017).

Assim, tais acontecimentos passam gradativamente acontecer influenciando para que novas ações fossem construídas para atender a essa especificidade no Brasil. Dentre elas criaram-se, por exemplo, leis que visam o reconhecimento da Libras como língua materna e outras propostas, como mostra-se a seguir.

Realidade contemporânea dos surdos no Brasil

Atualmente, a legislação brasileira que circunscreve a educação de surdos, no Brasil, está regulamentada, sobretudo, pelo (a): Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, validada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso; o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, autenticado pelo presidente da república Luiz Inácio Lula Da Silva; a Lei de Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, sancionada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula Da Silva; a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reconhecida pela presidente Dilma Rouseff.

A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, destaca o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sendo a segunda língua oficial, no Brasil, estabelecendo o dever do poder público e de empresas concessionárias à sua propagação. A partir da aprovação da lei citada, a comunidade surda passa a ter “voz” para buscar seus direitos, sendo amparados agora legalmente, podendo tanto ser incluídas na sociedade como possibilitou propagar a comunicação dos surdos, usando a sua língua materna sem correr risco de sofrer qualquer tipo de represália, conforme aponta, respectivamente, os artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo 7º único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

Quanto ao Decreto de Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 traz um acréscimo da lei que foi estabelecida em 2002 (HONORA, 2014; LOUREIRO; VIANA, 2018). Nesse decreto de Nº 5.626 compreende múltiplos elementos a fim de organizar e melhorar o atendimento a população surda, visando uma inclusão de oportunidades. Contudo, no capítulo VI, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva considera no artigo 22 um suporte significativo às pessoas com deficiência auditiva na educação básica. Logo, nota-se que as escolas e classes de educação básica devem estar equipadas, principalmente, para incluir alunos surdos/deficiente auditivo, garantindo que os mesmos tenham acesso a uma educação de qualidade, possibilitando tradutor e intérprete de libras, bem como equipamentos que propagem a comunicação, oportunizando o desenvolvimento da Língua de Sinais e ao português que deve ser ensinado como segunda língua para as crianças surdas (BRASIL, 2005).

Já a Lei de Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, por sua vez, regulamenta a profissão do Tradutor e do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), apresentando principalmente que ele é uma espécie de ponte entre as pessoas ouvintes e pessoas surdas, pois, é através de suas traduções/interpretações que acontece a troca de informações entre as partes quando os mesmos não dominam a Libras. Daí se dá a importância de que todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, tenham um intérprete para determinadas ocasiões.

Desse modo, percebe-se, nessa lei supracitada, que no artigo 1º, 2º e no 5º, respectivamente uma tentativa que envolve a regulamentação da profissão de tradutor/intérprete (BRASIL, 2010); bem como impulsiona competências específicas que autoriza ao tradutor e intérprete a realizações de traduções tanto da Libras para a Língua Portuguesa ou vice-versa (BRASIL, 2010); e ainda regulamenta a realização do exame anual de proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-língua portuguesa desde dezembro de 2015 (BRASIL, 2010).

Por outro lado, nota-se, no artigo 6º, Lei Nº 12.319, que o intérprete e o tradutor devem possuir 5 atribuições de competências que envolvam: efetuação de comunicação entre surdos/surdos, surdos/surdos-cegos e surdos/ouvintes da libras (BRASIL, 2010); interpretação de atividades culturais e didático-pedagógicas da libras/língua portuguesa em instituições de ensino

nos níveis (fundamental, médio e superior), viabilizando acesso dos conteúdos de cunho curricular (BRASIL, 2010); atuação em processos de seleção nos cursos de instituição de ensino, bem como concursos públicos (BRASIL, 2010); atuação em apoio a acessibilidade (BRASIL, 2010); prestação de serviços em depoimentos em juízo, seja ele em órgão administrativo ou policiais (BRASIL, 2010).

Além disso, verifica-se que no artigo 7º, Lei Nº 12.319, que o intérprete deverá desenvolver a profissão apresentando rigor técnico, possibilitando zelar pelos valores éticos e respeito aos surdos, assim como respeitar a cultura surda (BRASIL, 2010); pela honestidade/discriminação (BRASIL, 2010); pela atuação sem preconceito de origem, racial, religioso, idade, sexo/orientação/gênero (BRASIL, 2010); pela imparcial e fiel em suas traduções dos conteúdos; pela postura/conduita de adequação aos diversos ambientes (BRASIL, 2010); pela solidariedade do direito a expressão; pelas particularidades dos conhecimentos da comunidade surda (BRASIL, 2010).

Em relação à Lei de Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência destaca o direito a educação principalmente por meio dos artigos 27 e 28 que asseguram que o estado juntamente com a família e o sistema educacional devem oferecer a pessoa com deficiência auditiva uma educação inclusiva de qualidade, sem nenhum tipo de preconceito, garantindo assim a permanência do aluno na escola e conseqüentemente a melhoria de sua autonomia.

O artigo 27 diz que a educação é um direito de todos, inclusive dos deficientes, assegurando a eles uma educação inclusiva, possibilitando assim o desenvolvimento dos talentos e habilidades dos mesmos. Esses direitos devem ser assegurados pelo estado em parceria com a família (BRASIL 2015).

Enquanto que o artigo 28 discorre sobre o poder público, entre eles a criação, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação de um sistema educacional inclusivo para todos e em todos os níveis de ensino (BRASIL 2015). Além disso, o poder público deve, sobretudo, um aprimoramento dos sistemas educacionais, zelando pela permanência, participação e aprendizagem dos deficientes auditivos: eliminando as barreiras, promovendo a inclusão plena deles (BRASIL 2015); a instituição deve ter um projeto pedagógico que viabilize a educação especial para atender as crianças com deficiência, ajudando as a alcançar sua autonomia (BRASIL 2015), bem como as instituições devem oferecer uma educação bilíngue, com a libras como a língua materna e o português como segunda língua (BRASIL 2015) e outros.

Nesse sentido, percebe-se que essas leis supracitadas são bem contemporâneas no Brasil e deseja-se que mais mudanças significativas ocorram a fim de possibilitar no meio social a inclusão dos surdos, bem como transcendam os artigos dessas leis, ou seja, as pessoas surdas sejam tratadas com mais respeito, possibilitando que o acesso à informação seja mais disponibilizado significativamente, atingindo a instâncias educacionais, sociais e culturais. Nota-se que esse processo seria bem mais viável se fosse iniciado já na educação infantil, abrangendo a todos e não apenas as pessoas com deficiência auditiva, assim aconteceria à inclusão dos surdos gradativamente na sociedade.

Segundo Lobato (2018) o Brasil destacou no ano de 2010 um censo do IBGE que preveria o número de crianças alfabetizadas com 5 anos ou mais de idade, apresentando que a população no Brasil não alfabetizada chegava a 10,5%, enquanto a população que não era alfabetizada com deficiência auditiva totalizava em 24,5%. No entanto, percebe-se, conforme Lobato (2018, p. 1), que o censo do IBGE de 2010 apresenta fragilidade nesse dado disponibilizado a sociedade, pois a elaboração do item 6.15 (a única do questionário do IBGE a tratar sobre surdos) perguntava

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

a população se “Tem dificuldade permanente de ouvir? (se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)”.

Acredita-se que tal avaliação não implica em garantir se uma pessoa é ou não uma pessoa deficiente, mas portadora, por exemplo, de uma tecnologia que pode minimizar os danos de sua audição e, conseqüentemente, isso não avalia se realmente esse grupo de pessoas apresenta qual nível de deficiência auditiva (mínimo, moderado e grave). Desse modo, Lobato (2018, p. 9) afirma que “[...] o Censo de 2010 NÃO serviu para esclarecer detalhes sobre a deficiência auditiva. Resta torcer para que o Censo de 2020 seja útil nesse sentido”.

Por outro lado, o Brasil possui um Plano Nacional de Educação de 25 de junho de 2014 que prever como meta 4, isto é, para os próximos 10 anos (2014 a 2024) a universalização de pessoas com deficiências entre a faixa etária de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, no acesso, a educação básica, possibilitando um atendimento especializado a seres humanos que possuam algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e superdotação (BRASIL, PNE/MEC, 2014).

Desse modo, o observatório do PNE, por sua vez, que foi lançado no ano de 2013 com o propósito de fornecer a sociedade um monitoramento sobre as 20 metas estipuladas pelo PNE destaca que atualmente não existe dados fidedignos que confirmem o monitoramento da meta 4, entretanto criou-se um indicador chamado auxiliar a partir dos microdados do Censo Escolar fornecidos pelo INEP que previamente mostram que nos últimos anos houveram aumento no ano de 2016 de 82% na matrícula de estudantes com deficiência, transtorno globais superdotação em classes comuns (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Diante desse contexto, nota-se que a sociedade brasileira apesar de ter avançado nas legislações e políticas públicas para incluir crianças e jovens surdos na educação escolar percebe-se que atualmente não temos a disposição um dado fidedigno que possibilite verificar se de fato uma pessoa se enquadra como deficiente auditivo, pois os dados estatísticos existentes não particularizam, mas fixa todos em um único grupo, dificultando com isso o acesso a essa informação.

No entanto, percebe-se que compreender no País a quantidade que envolve as especificidades da educação inclusiva é muito relevante, pois saber em números exatos a magnitude da realidade do País quanto a esse segmento educacional é possibilitar que um planejamento estratégico possa ser utilizado para que se construam políticas públicas efetivas que atendam a tais fins e assim oportunizar que tomadas de decisões sejam realizadas de maneira consciente e organizadas nos espaços educacionais, disponibilizando de maneira mais intencional recursos financeiros a fim de haver uma melhor acessibilidade para os surdos. Logo, é necessário um interesse e investimento maior por parte do governo federal para que as leis sejam colocadas em ações práticas, criando-se, programas e meios para que os surdos possam ser assistidos de forma mais eficaz, promovendo a construção do conhecimento, bem como possibilitando suas autonomias no meio social.

A inclusão de Libras na educação infantil

A educação infantil escolar é a base inicial para o aprendizado, isto é, o começo de todo um processo da educação básica brasileira (BRASIL, 1996). Entende-se que nessa modalidade é necessário que seja desenvolvida significativamente para que no futuro o estudante não apresente fragilidades e dificuldades de aprendizagem. No entanto, tal contexto não se diferencia da Língua

Brasileira de Sinais (Libras), pois é necessário que um estímulo inicial seja já oferecido na primeira infância.

Logo, entende-se, por exemplo, que quanto mais cedo for o contato da criança com a utilização da Libras, mais fácil será a sua familiarização e o desenvolvimento dos gestos nessa linguagem, e as expressões faciais se tornarão espontâneas. Tal situação é muito importante na hora da comunicação, pois conforme Honora (2014, p. 95) “[...] os alunos com Surdez chegam à escola com um conhecimento linguístico muito reduzido em comparação com alunos sem deficiência”. Tal situação acaba provocando sua exclusão e, conseqüentemente, provocará um baixo rendimento, caso não seja trabalhada de maneira significativa suas aprendizagens e sua socialização no cotidiano escolar.

Além disso, compreende-se que a inserção de um currículo que oferte a Libras não só para as crianças surdas, mas para todos os alunos, iniciando na educação infantil e se estendendo em toda a educação básica brasileira poderá obter uma melhoria no ingresso e na permanência na educação escolar, visando à inclusão social. Tal ação não estará ajudando apenas a comunidade surda, mas a comunidade em geral, pois, os ouvintes também ficam bastante apreensivos na hora de tentar se aproximar de um colega surdo.

Nesse sentido, vê-se a importância do reconhecimento da necessidade que a comunidade ouvinte precisa perceber sobre a dimensão que a Libras tem na sociedade. Assim nota-se a importância tanto do professor quanto uma assistência significativa no processo escolar dos estudantes. Nota-se que o docente é um dos responsáveis por mediar as dificuldades e trabalhar as ações a serem potencializadas pelos alunos, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas, bem como sua permanência na escola, e a sua inclusão, visando uma diversidade de qualidade entre as pessoas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tipo de pesquisa

A pesquisa de campo possui uma finalidade pura, caráter descritivo e uma abordagem qualitativa (GIL, 2016) o qual busca analisar as concepções dos docentes sobre a inclusão dos alunos surdos em uma escola pública de educação infantil no município de Itapipoca/CE.

Lócus, participantes e instrumento da pesquisa

A pesquisa foi aplicada no dia 26 de setembro de 2018 em uma escola pública de educação infantil que oferta a creche e a pré-escola, sendo que sua autorização foi concedida pela diretora. A escola fica localizada no bairro da Fazendinha no município de Itapipoca/CE. A escolha desse local para pesquisa aconteceu, pois, seu objetivo segundo o projeto político pedagógico é:

A Educação Infantil tem por finalidade criar condições para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, faz-se necessária uma prática educativa que propicie o desenvolvimento de cada capacidade: física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, devendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender. Assim, os objetivos deverão explicitar as intenções educativas, bem como as capacidades que as crianças poderão desenvolver, como conseqüência de ações do professor e do meio social (PPP, p. 16).

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Por isso, percebe-se que o objetivo dessa escola é ofertar uma educação de qualidade e igualitária para todos, fazendo uma articulação com o tema desta pesquisa que trata uma das especificidades da educação inclusiva dos surdos.

Nesse sentido, essa escola possui um total de 24 docentes da educação infantil. No entanto, participaram dessa pesquisa apenas 5 (cinco) professoras, pois a aplicação do questionário ocorreu de acordo com a disponibilidade das mesmas. Contudo, para preservar a identidade das cinco participantes da pesquisa, adotaram-se as seguintes nomenclaturas ao longo do corpo do texto: (P1) professora 1; (P2) professora 2, (P3) professora 3, (P4) professora 4 e (P5) professora 5. Ademais, ressalta-se ainda que as 5 (cinco) professoras que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) de acordo com as exigências da UFC.

Ao observar as respostas dos dados coletados pelo questionário, identificou-se que as cinco entrevistadas eram mulheres e possuíam os seguintes graus de instrução: P1 é formada em pedagogia e possui Pós-graduação em educação infantil; P2 é formada em pedagogia e possui Pós-graduação em educação infantil; P3 é formada em pedagogia e possui Pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica; P4 é formada em pedagogia e possui Pós-graduação em Educação infantil; P5 é formada em pedagogia e possui Pós-graduação em gestão escolar.

No que diz respeito à idade das participantes da pesquisa, nota-se que a idade variou entre 28 (vinte e cinco) a 51 anos (cinquenta e cinco). Já em relação aos anos de experiência das docentes em sala de aula, observa-se que variou entre 9 a 25 anos.

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa foi aplicado um questionário com 4 (quatro) itens objetivos (sexo, idade, grau de instrução e tempo de experiência docente) e 4 (quatro) itens subjetivos que são eles: 1- Na sua concepção, essa escola que você trabalha está preparada para receber um aluno surdo? 2- Na sua concepção como os alunos surdos são incluídos nessa escola? 3 - Você se formou em nível superior em que ano? Na sua concepção essa formação docente que você escolheu lhe possibilitou aprender a trabalhar com pessoas surdas? 4 - Qual o tipo de sugestão você forneceria para futuros professores que terão que trabalhar com alunos surdos? Todos esses itens (objetivos/subjetivos) foram respondidos pelas 5 (cinco) professoras da educação infantil a fim de clarificar o fenômeno que circunscrevem a educação dos surdos por meio dessa realidade.

Técnica para o tratamento dos dados

Os dados coletados foram tratados qualitativamente a partir da análise de conteúdo, tendo como princípio norteador as categorias, conforme orienta as ideias de Gomes (2002, p. 69) que aponta três fins “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado [...]”. Sendo assim, percebe-se que a importância desse tipo de análise nos dados coletados para estabelecer um vínculo com os objetivos da pesquisa.

ANÁLISE E DISCURSÃO DOS DADOS

Após a coleta dos dados a partir das respostas das 5 docentes da educação infantil, o tratamento ocorreu por intermédio de 4 categorias, são elas: acessibilidade no ambiente escolar para os surdos; processo de socialização dos surdos; formação inicial docente; e sugestão para futuros professores.

Desse modo, olhou-se para os dados coletados com um senso crítico-reflexivo a partir da técnica de organização de categorias a fim de buscar a inferência da realidade (GIL, 2016; GOMES, 2002).

Categoria 1 – Acessibilidade no ambiente escolar para os surdos

Na pergunta de número 1 (Na sua concepção, essa escola que você trabalha está preparada para receber um aluno surdo?), tem-se duas formas de opiniões distintas: não apresenta acessibilidade (P1 e P4) e possivelmente apresenta acessibilidade (P2, P3 e P5), conforme mostra o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Acessibilidade no ambiente escolar para incluir os alunos surdos

NÃO APRESENTA
“(P1) Não. Há uma grande boa vontade por parte dos profissionais para esse fim. Contudo, na prática, essa preparação ainda não se deu, pois não são oferecidas formações que atinja os docentes na sua totalidade a esse respeito”.
“(P4) Não. Pois não temos profissionais com formação suficiente para atender este público”.
POSSIVELMENTE APRESENTA
“(P2) Possivelmente. Minha escola não possui profissionais preparados para receber o aluno, porém, temos boa vontade de recebê-lo [...]”.
“(P3) Possivelmente. Os educadores podem não estar preparados para receber o aluno, porém tem boa vontade em aprender para tentar instruí-los.”
“(P5) Possivelmente. Levando em conta a formação específica dos educadores, essa preparação ainda não está desejável, porém a boa vontade e a prática docente com a diversidade da clientela é o que podemos apresentar [...]”.

Fonte: Autores (2019).

O Quadro 1 retrata de maneira geral que todos os discursos das 5 professoras, mesmo as que afirmam concordar possivelmente (P2, P3 e P5), demonstram que a escola não possui uma acessibilidade adequada para receber o aluno surdo, sendo que o principal motivo é que os professores dessa escola não estão preparados para trabalhar com alunos surdos uma vez que a formação inicial dos docentes são insuficientes para trabalhar essa especificidade. Todavia, nota-se que caso a escola venha a possuir alunos surdos existirá boa vontade desses profissionais em receber esses alunos, ou seja, a escola não os excluirá de suas ações.

Tem-se aqui um embate entre as opiniões das professoras. Enquanto, P1 e a P4 concordam que a escola em que ambas trabalham não está apta a receber alunos surdos por não haver profissionais preparados para atendê-los. Já a P2, a P3 e a P5, por sua vez, concordam possivelmente que se houver um maior interesse por parte dos profissionais daria sim para trabalhar com alunos surdos.

Assim, percebe-se que a concepção das 5 docentes confirmam o que a presente literatura supracitada destaca sobre a dificuldade em incluir os alunos surdos no processo de socialização no ambiente escolar (HONORA, 2014; MARQUES, 2007; LOUREIRO; VIANA, 2018), ou seja,

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAÍPOCA/CE

não basta apenas a escola possibilitar ao aluno surdo o direito a matrícula, mas o local deve estar apropriado, bem como os profissionais devem estar capacitados para atender com qualidade os estudantes surdos, tendo em vista que os mesmos fazem parte do público escolar.

Categoria 2 – Processo de socialização dos surdos

Na pergunta de número 2 (Na sua concepção como os alunos surdos são incluídos nessa escola?), identifica-se, inicialmente que os alunos surdos podem ser incluídos na escola regular segundo? (P1) “[...] de forma que a criança não se sinta com tratamento diferenciado [...]”, bem como (P5) aponta que “[...] tendo apenas a boa vontade de profissional que irá atuar com o aluno. Pesquisando e tentando meios para isso”, sendo que não foi encontrado no discurso das professoras (P2), (P3) e (P4) outras possibilidades.

Honora (2014, p. 120) aconselha que o professor ao receber um aluno que apresenta surdez no contexto de sala de aula “Devemos nos esforçar para nos comunicar com nosso aluno com surdez: [...] é importante tentar se comunicar com ele, mesmo que não seja inicialmente em Libras. Pode ser articulando palavras, [...] mímica e tentando [...] em Libras”. Já Marques (2017, p. 12684) orienta que “Para ensinar numa proposta inclusiva, é preciso se capacitar, pesquisar, buscar meios eficazes para uma aprendizagem comum a todos [...]”.

Portanto, percebe-se que é importante que haja um reconhecimento mais efetivo da Libras no ambiente escolar, e o quanto se faz necessária sua inclusão já na educação infantil, buscando já na primeira infância a construção da igualdade e reconhecimento. Logo, infere-se que incluir a Libras na educação infantil se faz necessário que a escola ofereça uma estrutura de qualidade, professores qualificados com domínio da Língua Brasileira de Sinais e materiais adequados para uso do professor e alunos no processo de inclusão.

Categoria 3 – Formação inicial docente

Na pergunta de número 3 (Você se formou em nível superior em que ano? Na sua concepção essa formação docente que você escolheu lhe possibilitou aprender a trabalhar com pessoas surdas?), nota-se, por um lado, que o ano da formação variou em um intervalo de [2005; 2012], sendo que P1, P4, P5 se formaram no ano de 2005; P2 no ano de 2010; e P3 no ano de 2012. Por outro lado, verifica-se, portanto, que existem dois processos formativos distintos alcançados durante a formação inicial das 5 docente, tais como: formação simplificada e não contemplou na formação, segundo aponta o Quadro 2.

Quadro 2 – Formação docente para se trabalhar com surdos

FORMAÇÃO SIMPLIFICADA
“(P1) 2005. De modo bem simplório, já que tive uma disciplina, em pouco tempo e simplesmente teórica. Quando o ideal seria participar, visitar e/ou conviver com pessoas com tal deficiência para vivenciar a prática e assim contribuir mais para a ação pedagógica.”
“(P4) Concluí em 2005 (Pedagogia). Me auxiliou em partes, mas nunca houve um aprofundamento para pudéssemos trabalhar com estas pessoas.”
“(P5) 2005 Tive uma disciplina (Educação especial), porém por um período curto, que não permitiu adquirir uma prática mais detalhada e satisfatória nessa necessidade citada.”

NÃO CONTEMPLOU NA FORMAÇÃO

“(P2) Em 2010. Não tive prazer na minha formação, no entanto foi um curso maravilhoso sobre educação especial.”

“(P3) Em 2012. Não, minha formação foi boa, no entanto não fui agraciada com nenhuma disciplina/curso sobre educação especial.”

Fonte: Autores (2019).

O Quadro 2 destaca que em relação a P1, P4 e P5 obtiveram uma “formação simplificada” na preparação docente para se trabalhar com surdos já que a P1 e a P5 afirmaram ter tido uma disciplina e a P4 destaca pouco aprofundamento. Esse contexto, revela que a preparação docente na formação inicial de 2005 dessas 3 docentes possibilitou alcançar aprendizagens mínimas que a reformulação das componentes curriculares que trata sobre a educação especial deve oferecer ao magistério, respeitando tanto as mudanças que a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 destaca de maneira implícita quanto o que o Decreto de Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 ratifica de maneira explícita, isto é, existe na preparação desses 3 docente indícios simplificados na formação inicial.

Marques (2017, p. 12687) afirma que: “Ainda encontramos barreiras no âmbito educacional, ainda perdura a forma de “empurrar com a barriga”, achando que o aluno com deficiência estando na escola ele já faça parte da inclusão, sabemos que não é dessa forma incluir”. Já Loureiro e Viana (2018, p. 183) apontam que “Apesar desses avanços significativos em nossa legislação, à sociedade em geral está longe de apresentar-se acessível para surdos, que encontram obstáculos linguísticos em diversos serviços, mesmo em escolas denominadas bilíngues”. Enquanto que Honora (2014, p. 94), por sua vez, afirma e particulariza que: “Quanto à alfabetização de alunos com Surdez, sabe-se que é um processo mais difícil do que a alfabetização de alunos considerados normais devido ao fato de alfabetização ocorrer em língua diferente da língua usual, ou seja, a língua materna”.

No que diz respeito a P2 que se formou em 2010 e a P3 que se formou em 2012, como mostrou o quadro 3 supracitado, “não contemplou na formação” em pedagogia. Entretanto, a P2 chama atenção pelo fato de ter tido uma disciplina de educação especial e, conseqüentemente, não foi abordado nenhuma temática sobre os surdos. Nesses dois casos, constata-se que apesar das mudanças que a legislação potencializou durante o século XXI para a comunidade surda com as legislações de 2002 (Lei Nº 10.436), 2005 (decreto Nº 5.626), 2010 (Lei Nº 12.319) e 2015 (Lei Nº 13.146) o alcance curricular ainda é dificultoso na preparação inicial para o magistério, no qual englobe a Libras como componente curricular e seu alcance formativo é, na maioria das vezes, apenas teórico (exemplo: leis, educação especial, história dos surdos, e outros) nos cursos de licenciatura no Brasil.

Categoria 4 – Sugestão para futuros professores

Na pergunta de número 4 (Qual o tipo de sugestão você forneceria para futuros professores que terão que trabalhar com alunos surdos?), como retrata o Quadro 3, evidencia-se dois aspectos nos discursos das 5 participantes, tais como: formação específica e formação continuada.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA/CE

Quadro 3 – Sugestões para futuros professores que irão trabalhar com alunos surdos

FORMAÇÃO ESPECÍFICA
“(P1) Para efetuar um trabalho com resultados positivos com espontaneidade, todo profissional deve procurar uma formação específica, que fortaleça a prática em conjunto com a teoria”.
“(P4) Antes de tudo procurar se formar especificamente nesta área”.
“(P5) Buscar sempre uma formação específica que lhe proporcione maior facilidade de atingir uma prática docente mais voltada para a inclusão real e não só teórica”.
FORMAÇÃO CONTINUADA
“(P2) Que busquem conhecimento através de formação continuadas”
“(P3) Que busquem conhecimentos por meio de formações continuadas para de fato trabalharem com esses alunos.”

Fonte: Autores (2019).

Entende-se que a sugestão apontada pelas professoras P1, P2, P3, P4 e P5 como mostra o quadro 4 é que as professores recém-formados deverão procurar tanto uma formação específica quanto uma formação continuada a fim de possibilitar um trabalho mais efetivo durante a prática pedagógica, isto é, capacitando mais a formação.

Loureiro e Viana (2018, p. 184) consideram que “O Brasil tem acompanhado, mesmo que tardiamente, as tendências mundiais de educação de surdos. [...] O que se deseja é a defesa do acesso a libras, considerada como prioritária para o conhecimento e o desenvolvimento do surdo”. Já Marques (2017, p. 12685) destaca que:

Os sistemas de ensino devem organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva oferecendo instrutor, tradutor/intérprete de Libras, tecnologia assistiva como estratégia cotidiana. É necessário passar por modificações para atender seu público, pois é a escola que precisa ser capaz de atender as necessidades de todos os alunos e não o oposto, a integração é a oposição do atual movimento de inclusão (MARQUES, 2017, p. 12685).

Assim, nota-se que caso as docentes busquem uma capacitação em Libras a ação docente de sala de aula poderá melhorar e conseqüentemente haverá uma melhor interação sobre o contexto escolar.

CONCLUSÃO

O artigo buscou analisar as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos surdos em uma escola pública de educação infantil no município de Itapipoca/CE. Logo, verifica-se a partir dos resultados da pesquisa de campo, na concepção das 5 professoras pesquisadas que: 1) a escola não está preparada para receber crianças surdas; 2) o processo de socialização é dificultoso das crianças surdas; 3) a formação docente é tanto simplificada como fragilizada para trabalhar efetivamente com surdos; 4) os futuros professores devem investir em uma formação específica e continuada.

Desse modo, percebem-se muitas fragilidades no processo de inclusão dos surdos na educação escolar. Por um lado, a escola pesquisada, na concepção dos docentes, não está preparada efetivamente para trabalhar com surdos, garantindo a permanência efetiva desses estudantes na educação infantil, por outro lado, os profissionais não estão qualificados/preparados para trabalhar com essa especificidade da educação inclusiva.

No entanto, verifica-se que essa escola pesquisada falta o preparo efetivo tanto do ambiente como de profissionais. Isso passa a prejudicar o processo educativo dos estudantes surdos, pois o aluno não terá amparo efetivo, transformando em uma ação gradativa de exclusão e sua socialização será prejudicada mesmo a escola garantindo a matrícula, conforme preveem as leis supracitadas.

Entende-se que o processo de inclusão vem sendo uma constante luta da comunidade surda, e as dificuldades já foram, muitas vezes, uma tentativa de exclusão da Língua de Sinais e a aprendizagem da língua oral, pois Honora (2014) informa, por exemplo, que a abordagem oralista defendia que os alunos surdos deveriam aprender somente pela língua oral, sendo que isso passou a prejudicar o desenvolvimento dos surdos, sobretudo, a propagação da Libras, impactando o aprendizado dos mesmos.

Tal situação nos permite refletir que os surdos sempre tiveram uma grande dificuldade de serem incluídos efetivamente na sociedade por não conseguirem se comunicar com os ouvintes. Essa situação gerava/gera um grande preconceito negativo para os surdos, como se eles fossem seres humanos inferiores socialmente. Todavia, acredita-se que mudar essa realidade é gerar uma educação inclusiva de qualidade, possibilitando que haja mais pessoas qualificadas e preparadas para trabalhar com os surdos, bem como haver, principalmente, uma disseminação da libras nas escolas, tanto para os surdos como para os ouvintes. Logo, percebe-se que a capacitação de qualidade do profissional para atender a pessoas surdas é muito importante. Marques (2017, p. 2111) afirma que:

É de responsabilidade do Estado, proporcionar capacitação para os professores, mas na prática encontramos alguns problemas para continuidade da formação profissional, a falta de recursos humanos ou materiais, e quando acontece falta acompanhamento da relação teoria e prática. [...] (MARQUES, 2017, p. 2111).

Nota-se que os professores dessa escola devem buscar, por exemplo, uma formação continuada e especializada na área de educação especial para conseguir oferecer uma educação inclusiva de qualidade, além da escola se adequar a fim de gerar um ambiente acolhedor, garantindo a permanência dos estudantes na escola.

Nesse sentido, sabe-se que a nossa realidade educacional não é fácil, e quando se trata de educação inclusiva é ainda mais preocupante, seja ela em qualquer nível, ainda temos enormes dificuldades, seja no prédio da escola, ou nos profissionais que nela trabalham, por exemplo. No entanto, o estado está gradativamente impulsionando reconhecimento dos surdos na nossa sociedade, mas o que falta é uma iniciativa prática para que as leis sejam melhores respeitadas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAÍPOCA/CE

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 1-24. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldeb.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, abr. 2002. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 05 out. 2019.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dez. de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2005. p. 1-6. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 08 out. 2019.
- BRASIL. Lei n. 12319, de 01 de set. de 2010. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, set. 2010, p. 1-4. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de jun. de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, jun. 2014. p. 1-15, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 set. 2019.
- BRASIL. Lei n. 13146, de 6 de jun. de 2015. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, jun. 2015. p. 1-62. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S.A., 2016.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80. (Cap. IV).
- HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LOBATO, Lak. **Afinal, quantos surdos existem no Brasil?** (spoiler: ninguém sabe). 2018. Disponível em: <https://desculpenaooovi.com.br/afinal-quantos-surdos-existem-no-brasil-spoiler-ninguem-sabe/>. Acesso em: 06 out. 2019.

LOUREIRO, Marta Cavalcante Benevides; VIANA, Tania Vicente. A educação de surdos no Brasil e os marcos legais que influenciam no atendimento educacional: o lugar conferido ao surdo na escola e na sociedade. *In*: ANDRADE, Francisco Ari de; MUNIZ, Rita de Fátima; RICARTE, Erbenia Maria Girão (org.). **Educação Dilemas e Perspectivas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. cap. 16, p. 177-185. (v. 1).

MACÊDO, Alberto Jefferson da Silva. **História da educação dos surdos**: história da educação dos surdos no mundo. 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/historia-da-educacao-dos-surdos/149818>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MARQUES, Marcley da Luz. **A prática pedagógica no ensino de libras**. 2017. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=Marcley+da+Luz+Marques&area>. Acesso em: 08 out. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 10 out. 2019.

MÉTODOS DE INCENTIVO AO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

METHODS OF INCENTIVE TO TEACHING MATHEMATICS AND PHYSICS IN BASIC EDUCATION

Luiz Gustavo de Nonno

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Luís.
E-mail: ignonno@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo visa apresentar métodos para incentivar o ensino da matemática e da física na educação básica, face a dificuldade que os alunos enfrentam nestas disciplinas. A matemática e a física, ainda que consideradas disciplinas importantes para a formação do aluno, são vistas por estes como disciplinas “monstruosas” e com um alto grau de dificuldade, as consequências desse preconceito advém de crenças negativas que foram apresentadas aos alunos por pessoas influentes em seu meio, ou através de pré-conclusões diante das suas experiências escolares, que disseminam em dificuldades de aprendizagem na matéria, e que é apresentada ausente de ludicidade através de uma metodologia tradicional, que por muitas vezes falha. Assim, o presente estudo tem como objetivo apresentar métodos que podem contribuir com a aprendizagem destas disciplinas, através de propostas pedagógicas baseadas na ludicidade, na afetividade, na construção de um espaço interdisciplinar e da inserção de jogos e brincadeiras, podendo também ter auxílio na tecnologia. Assim, para atingir o objetivo, o presente artigo baseou-se numa metodologia dedutiva e qualitativa, através de uma investigação bibliográfica em materiais pertinentes sobre o assunto, como livros, artigos, estudos de caso, pesquisas participativas, entre outros. Neste sentido, a proposta conclusiva é a reflexão aos educadores quanto às propostas pedagógicas apresentadas, como métodos para incentivar o ensino-aprendizagem das disciplinas de matemática e física na educação básica.

Palavras-chaves: Matemática. Física. Métodos Incentivadores. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The present article aims to present methods to encourage the teaching of mathematics and physics in basic education, given the difficulty that students face in these disciplines. Mathematics and physics, although considered important disciplines for the formation of the student, are seen by these as “monstrous” disciplines and with a high degree of difficulty, the consequences of this prejudice come from negative beliefs that were presented to students by influential people in their midst, or through pre-conclusions about their school experiences, which disseminate in learning difficulties in the subject, and which is presented lacking in playfulness through a traditional methodology, which often fails. Thus, the present study aims to present methods that can contribute to the learning of these disciplines, through pedagogical proposals based on playfulness, affectivity, the construction of an interdisciplinary space and the insertion of games and games, and may also have aid in technology. Thus, in order to achieve the objective, the present article was based on a deductive and qualitative methodology, through bibliographical research in relevant materials on the subject, such as books, articles, case studies, participatory research, among others. In this sense, the conclusive proposal is the reflection to the educators on the presented pedagogical proposals, as methods to encourage the teaching-learning of the subjects of mathematics and physics in the basic education.

Keywords: *Mathematics and Physics. Methods Incentivators. Teaching-Learning.*

INTRODUÇÃO

Atualmente, ainda que considerada disciplinas importantes para o desenvolvimento pleno dos alunos da educação básica, as disciplinas de matemática e física advêm de um longo caminho de preconceito e crenças negativas, aduzindo a estas um grau de dificuldade superior as demais disciplinas, sendo temida pelos alunos, e que como consequência impõe obstáculos ao seu aprendizado. Essas dificuldades também são frutos de uma metodologia tradicional, que desencadeia em uma postura preguiçosa, medrosa e desmotivada dos alunos e uma postura exigente dos professores, proliferando as ideias negativas e criando impedimentos de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Neste sentido, a partir de tal problematização, o presente trabalho visa apresentar métodos de incentivo para o ensino das disciplinas de matemática e física na educação básica, através de algumas propostas pedagógicas, sendo assim, o objetivo pretende alcançar uma reflexão pelos educadores em geral, para propor práticas pedagógicas como métodos incentivadores para que o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de matemática e física tenham resultados plenamente eficazes.

A justificativa do trabalho busca atender relevâncias no âmbito pessoal, acadêmico, profissional e social. No âmbito pessoal, o autor como um futuro professor, compreende a relevância do tema para sua própria aplicação pessoal e profissional, desenvolvendo um interesse pelo assunto e pela busca de melhores conhecimentos, bem como a intenção de propagar sua busca para outros, assim, a pesquisa também atinge uma relevância acadêmica e profissional, podendo contribuir como trabalho acadêmico para outros graduandos que tenham interesse pelo tema, e não somente, para também professores que busquem refletir sobre as propostas pedagógicas apresentadas para incentivar seus alunos a aprender as disciplinas de matemática e física, a fim de reunir métodos para contribuir para a sua inserção. Quanto a relevância social, pode ser justificada pela forma que as disciplinas são vistas diante da sociedade como um todo,

MÉTODOS DE INCENTIVO AO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

o grau de dificuldade destas disciplinas, não são somente atribuídos pelos alunos da educação básica, mas também por alunos acadêmicos de outros cursos, e por adultos que por muito tempo já passaram pela escola.

Desta forma, a estrutura do trabalho apresenta-se inicialmente, demonstrando as dificuldades que os alunos e professores enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, em relação as disciplinas de matemática e física, como o preconceito e as crenças negativas, bem como as metodologias utilizadas pelos professores. Posteriormente, pretende discorrer sobre as propostas pedagógicas como a ludicidade, a afetividade, construção de um espaço interdisciplinar e a inserção de jogos e brincadeiras, também através da influência da tecnologia, como métodos incentivadores no processo do ensino-aprendizagem.

Para atingir a reflexão pretendida, o trabalho utilizou-se uma metodologia dedutiva e qualitativa, através de uma investigação bibliográfica, através da contribuição de Almeida (1999), Assola e Santos (2010), Batista (2012), Benitez (2006), Cabral (2012), Chacon (2003), Fazenda (1997), Ferraciolli (2001), Fiorentini (1995), Holden (2001), Piaget (1973 e 1998), Mota (2009), Steneir e Perry (2001), Tardif (2012), Vygotsky (1994), entre outros, para o referencial teórico.

DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM

As dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, partem bilateralmente, ou seja, tanto do lado dos professores diante da tentativa de ensino da disciplina, quanto do lado dos alunos perante as suas tentativas de absorver o conteúdo. Muitas dessas dificuldades partem de um preconceito frente aos alunos, diante de crenças negativas sobre as disciplinas de matemática e de física, que insistem em permear a sociedade. Ainda, outras dificuldades também são encontradas pelas metodologias que são utilizadas pelos professores para aplicar o conteúdo.

Preconceito e Crenças

De uma maneira geral, existem muitas ideias negativas em relação as disciplinas de matemática e física, não somente pelos alunos da educação básica, mas pela sociedade que tem a visão de uma complexibilidade superior, como um “bicho de sete cabeças”, sendo apenas entendida por “gênios”. Uma das crenças, equivocadas, é que pessoas com um “conhecimento básico” ou popularmente “humildes”, não conseguiriam aprender tais disciplinas, seja pelo fato de demandar uma atenção e raciocínio, bem como tempo e dedicação para a compreensão e resolução de exercícios. Assim, esses pré-conceitos são expostos aos estudantes por terceiros influenciadores, como a família, amigos, programas de TV ou através da sua própria experiência escolar.

Segundo Chacon (2003), as crenças são fatores de grande importância para a compreensão do ensino da matemática e da física, porque quando o método utilizado pelo professor não é suficiente para satisfazer a pretensão do aluno, este passa a crer que a matemática e a física são disciplinas extremamente difíceis e até consideradas impossíveis, sentindo-se desmotivados e incapazes.

Ainda, é importante destacar que cada indivíduo possui uma particularidade sobre a percepção de tais disciplinas, dependendo do seu contexto cultural, assim Chacon (2003, p. 70) disserta que:

[...] entre os jovens existem aqueles que concebem a aprendizagem como memorização. Entender e assimilar os conhecimentos que vem do exterior. Outros veem como métodos, como procedimentos rotineiros necessários para aprender a fazer, para saber aplicar, para realizar determinados algoritmos e rotinas [...]. Ou aqueles que a concebem como um meio de alcançar uma meta: a comunicação com outros como estratégia de negociação de sua identidade (como habilidade social), de um meio para progredir na vida e se sentir importante, inteligente, diante dos outros.

Analisando tal assertiva, é possível compreender que alguns alunos veem as disciplinas de matemática e física como um campo complexo, de modo que o seu aprendizado pode ser um fator determinante para o seu futuro, e que o êxito em conseguir domina-la implica em pressupor ser alguém inteligente, com vantagens frente a outros alunos, e que ainda posteriormente pode significar melhores oportunidades de conseguir um emprego e sucesso profissional.

Ainda, diante de uma perspectiva do mundo de exatas, muitos alunos correlacionam tais disciplinas com a sua identidade social, de forma a construir um autoconceito baseado em conhecimentos subjetivos (crenças, emoções, cognições, deduções e etc.) sobre si mesmo frente a matemática e a física. Assim, o seu sucesso ou o seu fracasso nestas disciplinas, envolvem valores sociais, dependendo do ambiente em que vive e da dimensão afetiva e do posicionamento que possui, de forma a construir um motivo interno incontrolável.

Sendo assim, muitos alunos não conseguem controlar suas crenças, de modo que, se em algum momento fracassou ou que tenha ouvido de pessoas próximas, o quão complexo é entender seus conceitos, o indivíduo passa a acreditar que não irá conseguir aprender, possuindo ainda imensas dificuldades em conseguir mudar suas concepções.

Neste sentido, alguns alunos não conseguem compreender a importância da matemática e da física na sua vida escolar, e como estes podem contribuir para o seu desenvolvimento, muito menos para a sua vida “fora da escola”, crendo que ao seguirem carreiras que não exigem um conhecimento mais extenso e aprofundado de exatas, não precisam aprender sobre esses assuntos, recusando assim seu ensinamento, mesmo que de forma inconsciente.

Essas crenças, geram preconceitos sobre as disciplinas pelos alunos, e podem ser adquiridas pelas suas próprias experiências escolares, ou resultados emocionais, que geraram sentimentos de desmotivação e incapacidade. Assim, a postura do aluno mostra-se “preguiçosa”, num sentido de desmotivação para prestar atenção na aula e participar, para a realização de exercícios ou atividades e conseqüentemente não se dedicando às avaliações.

Destaca-se que, alguns alunos até possuem uma facilidade de raciocínio e não apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem, porém diante das disciplinas de matemática e física se sente incapaz e fracassado, e ao se deparar com resultados negativos se sente frustrado. Assim, a frustração e o fracasso trazem aos alunos um sentimento de impotência, que bloqueia a sua tentativa de realizar tarefas com medo de errar novamente, desenvolvendo ainda outros sentimentos como medo, incerteza, aborrecimento e por fim, desistência.

Salientando ainda, que durante a infância e a adolescência, esses sentimentos são mais aflorados do que em adultos, de modo que ao não conseguir realizar uma questão implica em não conseguir tirar uma boa nota na avaliação, não ter um aproveitamento anual, não conseguir classificar no vestibular, fracassando em sua vida profissional, todos esses pensamentos advêm de sentimentos mais intensos característicos nessa etapa da vida, visto que é uma fase determinante com pressões e expectativas de si próprio e da sociedade.

METODOLOGIA

Insta salientar, que a educação da matemática e da física perante uma valorização de memorizações, regras e fórmulas, sem a realização de problemas e atividades que envolvam o dia-a-dia do aluno, contribuem para a descrença da importância da aprendizagem destas disciplinas para a sua vida. Assim, muitos alunos não conseguem estabelecer uma conexão lógica com os conteúdos ensinados de forma abstrata e a “vida real”, desenvolvendo uma visão de insignificância sobre as disciplinas.

Durante muitos, no âmbito educacional fora defendido o método formal e tradicional, no qual pauta-se no professor como a única fonte de conhecimento e o aluno como o sujeito passivo, considerado um mero reprodutor de atividades, sendo “valorizado” (com méritos) apenas quando se destacava.

[...] em relação ao papel dos professores na aprendizagem como mediação essencial destacam-se suas características pessoais positivas ou negativas, sua metodologia e sua interação em sala de aula. Destacam-se sua capacidade de relacionamento pessoal e sua capacidade de levar em consideração a diversidade de estudantes, exigindo deles suporte cognitivo e afetivo para o progresso do aluno em sua aprendizagem (CHACON, 2003, p. 75).

Assim, as características pessoais dos professores, a sua metodologia e a interação dentro da sala de aula, podem trazer diferenças para o aprendizado, pois os alunos têm uma percepção diferente quando um professor é divertido e consegue transmitir o conteúdo de forma natural. Sendo assim, professores que se utilizam de métodos tradicionais, de forma maçante e repetidamente, forçando os alunos a memorizarem o conteúdo, sem ser realmente analisado e refletido, tem como consequências a desmotivação e o não aproveitamento da turma nas disciplinas.

Essa dificuldade de propor práticas pedagógicas eficazes pode ser explicada pela ausência de preparo acadêmico perante as instituições superiores que não concedem aos seus formandos um preparo para lidar com alunos de diferentes particularidades e fazê-los compreender também sobre a educação inclusiva.

Ainda, outros fatores como a ausência de valor devido aos professores frente a sociedade e a sua importância para a formação dos cidadãos, o baixo investimento monetário do Estado para a educação e aos salários dos professores, bem como a precariedade da infraestrutura da escola e dos materiais, desencadeando em péssimas condições de trabalho, que também desmotivam os professores.

A jornada pela dificuldade inicia-se desde o início do processo de ensino-aprendizagem, sendo perceptível nas primeiras aulas, pelo fato dos alunos já possuírem crenças e preconceitos sobre a matemática e a física, contudo, a maneira que o professor transmite o conhecimento pode ser mais uma pedra nessa construção negativa, ou um martelo a fim de derrubar esse muro de obstáculos.

Neste sentido, a ausência de incentivo a reflexão das disciplinas para adapta-las ao dia-a-dia, é uma metodologia falha de ensino, pois por mais que o aluno possa gravar as fórmulas e as regras, sua absorção do conteúdo não é plena porque o seu único intuito é obter uma boa nota na avaliação, assim ao se deparar com outros exercícios ou conceitos diversos daquele memorizado, o aluno fracassa.

Ainda, insta destacar uma outra dificuldade permeada nas escolas, onde muitos professores consideram a matemática e a física, disciplinas de caráter eliminatório, selecionando alunos ao invés de trilhar um caminho de compreensão do conteúdo. Essa atitude advém do preconceito – que os professores também possuem, que se um aluno é bom em exatas, ele é um gênio, um novo Einstein, ignorando e diminuindo as outras disciplinas, valorizando apenas a matemática e a física como complexas, impossíveis e inatingíveis.

Aparentemente, premiar um aluno por desempenho pode ser uma medida, contudo essas atitudes apenas criam obstáculos de aprendizagem e contribuem para a exclusão escolar, pois de acordo com Piaget (1973) durante o desenvolvimento do aluno, é muito difícil para este, inclusive numa fase de construção social, separar a cognição das emoções.

Assim, é necessário compreender que cada indivíduo é único e possui particularidades, de forma que todos devem receber méritos por seus desempenhos que não podem ser concedidos apenas aos seus conhecimentos, pois o ser humano é um ser completo e indissolúvel, de forma que suas habilidades, vocações, talentos, seja quais forem, constituem o seu ser.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Para Piaget (1964 *apud* FERRACIOLI, 2001) existem quatro fatores que podem ser levados em consideração para a construção do conhecimento, são eles: a maturação, a experiência, a transmissão social e a equilíbrio. Insta salientar, que a maturação está relacionada ao desenvolvimento físico do ser humano, enquanto a experiência em relação ao meio em que vive e as suas relações sociais, para a transmissão social que engloba a linguagem e conseqüentemente a educação, e por último a equilíbrio que refere-se a auto regulação destes conhecimentos e a sua aplicação durante a sua vida.

Neste sentido, visando refletir sobre os métodos incentivadores do conhecimento das disciplinas de matemática e física, e a partir da citação de Piaget (1964 *apud* FERRACIOLI, 2001) em relação a construção do conhecimento, podemos citar alguns métodos como a ludicidade e o seu conceito, para uma absorção eficaz do conteúdo, compreendendo a maturação do aluno em relação a sua idade e séries, bem como devendo o professor analisar as condições de cada aluno frente as suas dificuldades, contribuindo com a experiência, através da afetividade, e construindo um espaço interdisciplinar e de uma metodologia através de jogos e brincadeiras, utilizando-se também da tecnologia, como a transmissão social. Estes métodos tem a finalidade de propor que o aluno atinja a equilíbrio, se desenvolvendo plenamente e conseguindo absorver os conhecimentos em relação às disciplinas de matemática e física, e aplicando-os em sua vida.

Ludicidade

A palavra lúdico tem origem latina derivada de “*ludere*”, que denota um sentido de “ilusão, simulação”, ou seja, pressupõe de atos que envolvem a imaginação, o sonho e as capacidades de compreensão e desenvolvimento da criança. A ludicidade está interligada a um contexto de plenitude e prazer, podendo estar presente em diferentes situações da vida, inclusive na educação e pode ser proposto pedagogicamente como um método incentivador para o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de matemática e física.

MÉTODOS DE INCENTIVO AO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim, as atividades lúdicas podem ser compreendidas como formas de ensinar claramente, lucidando o conteúdo ao aluno, tornando-o transparente para a sua absorção. Essas atividades podem ser propostas de diversas formas, como através de apresentações de trabalhos, seminários, projetos, visitas exteriores, aulas de campo e jogos e brincadeiras, conforme será abordado mais adiante, de forma específica.

A atividade lúdica pode ser considerada como o berço de todas as atividades intelectuais da criança e do adolescente, indispensável como prática pedagógica, pois contribuem para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual (PIEGET, 1998) A utilização do lúdico na escola é um recurso enriquecido para a valorização das relações sociais, e a diversidade cultural.

Destaca-se que através de atividades lúdicas, o indivíduo constrói conceitos, se aperfeiçoa em algumas ideias, estabelecendo relações de forma lógica, interagindo socialmente. Assim, as atividades lúdicas proporcionam uma aprendizagem cognitiva através do prazer e do ambiente espontâneo.

O autor Batista (2012) realizou uma pesquisa sobre o ensino da matemática na educação básica usando atividades lúdicas, com a finalidade de demonstrar como o ensino da matemática é imprescindível para a formação da educação da criança ou do adolescente, tendo em vista que esse processo tem a capacidade de auxiliar o desenvolvimento da inteligência dos indivíduos. Para o autor, as atividades lúdicas auxiliam o desenvolvimento das habilidades sociais e intelectuais, pois é a partir das brincadeiras que estas integram-se com os colegas e expressam seus sentimentos (BATISTA, 2012).

Afetividade

A afetividade é conceituada como experiências dos indivíduos e as maneiras de se expressar puramente humanas. Ainda, é um estado psicológico do ser humano de grande influência de aprendizado das pessoas, juntamente com o desenvolvimento cognitivo. A afetividade se faz presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida (CABRAL, 2012).

Sendo assim, é possível analisar a partir do ponto de vista de Cabral (2012), que a afetividade tem a capacidade de influenciar o psicológico do ser humano e conseqüentemente a sua cognição. Para Marchand (1985), é de suma relevância que o professor busque uma expressão de afetividade e de senso de humor, adequando em suas aulas uma manifestação de afeto, podendo esta atitude exercer uma influência na relação existente entre professor e aluno, e na compreensão do conhecimento.

Para Almeida (1999), as emoções unem a criança ao meio social, e é por meio delas que o raciocínio pode ser antecipado. Isto porque os seres humanos são emocionais, desde o seu nascimento expressam seus sentimentos através do choro, sendo desenvolvido um controle emocional durante a infância e a adolescência, sendo somente concretizado na vida adulta. Ainda para o autor (ALMEIDA, 1999), a afetividade é construída através da evolução destes estágios, permitindo o desenvolvimento de certas capacidades revelando maturação dos sistemas mentais.

Vygotsky (1994) afirma que a construção do conhecimento se dá através das relações sociais, e com as interações com as pessoas e a cultura que estão inseridas. Neste sentido, a afetividade inerente as relações sociais, são consideradas pelo autor (VYSGOTSKY, 1994) como um elemento no processo de construção do conhecimento, isto porque permeia ao psíquico da criança ou do

adolescente lhe proporcionando um interesse para aquilo que se aprende, de forma que passa a interagir e construir seu conhecimento e o seu desenvolvimento plenamente.

Para que este método seja aplicado pelos professores, é importante salientar sobre o perfil do professor, frisando que cada ser humano tem suas particularidades e personalidades, não havendo uma exigência de personalidade (no caso afetiva) como um padrão. A proposta apenas ressalta uma reflexão sobre a postura do professor ao transmitir os conhecimentos, visando garantir um bom rendimento dos alunos, não somente em relação às notas obtidas nas avaliações, mas realmente propor conhecimentos que os alunos possam absorver para o resto da vida.

Os autores Tassoni e Leite (2011) realizaram uma pesquisa sobre as manifestações afetivas de forma dinâmica e interativa na sala de aula durante o ensino da matemática e concluíram que o desempenho do professor e a maneira como este se relaciona, e ainda seus modos de agir e falar, produzem sentimentos e emoções que interferem na produção do conhecimento de seus alunos. E em uma pesquisa semelhante, Veras e Ferreira (2010) instigaram como a postura do professor influencia na aprendizagem dos alunos, observando as aulas e entrevistando professores e alunos, concluindo que a postura do professor pode afetar positivamente ou negativamente a experiência de aprendizagem do aluno, e sendo destacado pelos alunos que os professores que adotam uma postura de comprometimento, atenção, aceitação e valorização, possibilitam uma experiência positiva de aprendizagem.

Insta salientar que haverá conflitos em sala de aula, e que estes poderão ser considerados desafios para a afetividade e o relacionamento entre o professor e o aluno, contudo, Mercado (2008) afirma que o professor é a peça principal para evitar qualquer conflito. Quando se fala em conflito pode ser citado: conflitos verbais e físicos, porém, de qualquer forma a afetividade pode influenciar situações como estas de forma positiva (HOLDEN; ROGERS, 2001).

De acordo com os referenciais teóricos expostos, é inegável que a personalidade do professor pode interferir de modo positivo ou negativo no processo de ensino-aprendizagem, assim, de acordo com Steiner e Perry (2001, p. 23), para que o professor possa aplicar a afetividade em sala de aula, é necessário desenvolver algumas aptidões como: “capacidade de entender as emoções; ouvir as outras pessoas e ter empatia com suas emoções; e expressar as emoções produtivamente”.

A capacidade de entender emoções, refere-se tanto as próprias emoções do professor quanto as dos seus alunos. Enquanto a capacidade de ouvir os alunos e analisar a situação de um modo particular, compreendendo que cada criança ou adolescente tem suas dificuldades em relação ao aprendizado, criando assim um elo de confiança com esses indivíduos através da empatia pelos seus sentimentos. Já em relação à expressão das emoções de forma produtiva, isto significa ter um equilíbrio de afeto, pois ser um professor totalmente envolvido na vida pessoal dos alunos não é uma atitude sensata, por isso deve-se usar o bom senso para utilizar a afetividade em momentos oportunos para auxiliar os alunos. O autor Tardif (2012, p. 132) aduz que

O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos, deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso como que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Assim, através dessa proposta pedagógica, o aluno tem a possibilidade de ter uma reflexão e construção sobre as disciplinas de matemática e física, onde a postura do professor pode ser considerada um fator determinante para a qualidade da relação com os seus alunos e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem.

Espaço Interdisciplinar

O autor Fiorentini (1995) realizou um estudo sobre a educação da matemática brasileira, identificando as principais tendências de ensino desta disciplina, sendo estas: tendência formalista-clássica e formalista-moderna; tendência ativa (empírico-ativa e construtiva), tendência tecnista e tendência socioetnocultural.

A tendência formalista-clássica, predominante até o fim da década de 1950, tinha o objetivo de desenvolver a “disciplina mental”, ou seja, o pensamento lógico dedutivo, considerando as matérias exatas como uma forma de elevação espiritual e mental. A transmissão do conhecimento era centrada no professor como a única fonte de saber, baseando-se em definições, teoremas, axiomas e postulados, proposto apenas para a burguesia, ou seja, uma classe social elitizada (FIORANTINI, 1995).

A tendência formalista moderna, iniciou-se por volta da década de 1950, por influência de vários congressos de ensino no país, gerando um movimento educacional, reformando o ensino da matemática através do Movimento Matemática Moderna (MMM). Contudo, por mais que detenha a denominação “moderna”, essa tendência permaneceu nos mesmos moldes que a tendência clássica (FIORANTINI, 1995).

A tendência ativa, surge em oposição às escolas formalistas, consoante a duas principais correntes: empírico-ativista baseada em Dewey, Decroly e Montessori e a construtivista, baseada em Piaget e Dienes. A corrente empírico-ativista, acreditava que o conhecimento não se dá através da descoberta, mas em ações, como manipulações ou experimentos para que a aprendizagem aconteça, ou seja, os correntistas detinham a opinião de que “aprende-se fazendo”, enquanto na corrente construtivista prevalecia a concepção de construção de conhecimento pelo aluno, onde o professor é apenas um orientador, sendo aluno o centro da aprendizagem.

A tendência tecnista, possuía dois desdobramentos: tecnismo-formalista, com influência da MMM, com técnicas repetitivas e tecnismo-pragmático, que descartava a fundamentação teórica. Sendo assim, a finalidade desta tendência baseava-se no ensino da matemática através de habilidades manipulativas na resolução de exercícios ou problemas padrão, centrando o aprendizado no conteúdo.

A tendência socioetnocultural surge diante da compreensão da diversidade social, étnica e cultural presente nas instituições escolares, apresentando duas correntes: policista, que afasta a necessidade do ensino dos conceitos e focaliza no desenvolvimento de pensamentos e habilidades matemáticas, e a etnomatemática, que se distancia do conceito de ciência pronta e acabada, desconectada do mundo real, para um saber prático, relativo e dinâmico.

Em análise às tendências do ensino da matemática, segundo Fiorantini (1995), é possível analisar que ainda hoje em algumas instituições escolares essas tendências são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, não distanciando dos seus conceitos, tanto numa forma tradicional e formal, como nas formas modernas e dinâmicas, assim

[...] verificamos que a educação matemática brasileira, enquanto campo de produção de conhecimento, apresenta, por um lado, uma vitalidade e volume expressivo de tentativas de estudo/pesquisas, mas, por outro, essas iniciativas e esforços de produção de conhecimento parecem não passar de iniciativas isoladas que, via de regra, não são socializadas e nem avaliadas pela comunidade nacional de educação matemática. Essa realidade evidencia que esses esforços efetivamente pouco contribuem para a melhoria da prática pedagógica relativa ao ensino de matemática (FIORANTINI, 1995, p. 26).

Fiorentini (1995), ao fim da pesquisa, concluiu que a educação da matemática no Brasil é deficiente em sua metodologia, e ainda que durante ao longo dos anos, houveram diversas tentativas de modificar este quadro, o sistema educacional muitas das vezes apresenta-se de forma ineficaz, isto inclui a disciplina de física.

A proposta pedagógica de construir um espaço interdisciplinar para as disciplinas de matemática e física, tem como finalidade romper com esses paradigmas tradicionais e formais que permeiam a educação, propondo um espaço dinâmico além da sala de aula, diante de uma nova concepção de educação, frente a modernidade e a diversidade da sociedade, rompendo assim com os métodos já estabelecidos, propondo um conhecimento de múltiplas disciplinas, como a matemática e a física conjuntamente, a fim de entendê-las paralelamente, visto que são complementares, desenvolvendo um conhecimento de mundo.

O termo “interdisciplinar” parte do pressuposto de disciplina que é uma das formas de organizar, delimitar e representar estratégias organizacionais, selecionando conhecimentos ordenados para apresentar ao aluno com o apoio de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e avaliação da aprendizagem (BENITEZ, 2012).

Desta forma, o espaço interdisciplinar como uma proposta de estratégia metodológica, admitem um processo de conhecimento dinâmico, criativo e inclusivo, que incentiva os alunos a refletirem sobre as disciplinas e a pensarem, chegarem a uma conclusão por si, criticando. Essa prática, contribui diretamente para o desenvolvimento do aluno, valorizando suas ideias, habilidades, opiniões, inclusive sua diversidade, diante dos seus conhecimentos e das suas experiências.

Assim, a proposta da prática pedagógica interdisciplinar engloba diversas disciplinas neste fundamento, podendo ser concretizada através de atividades seminaristas, com visitas a museus e locais históricos, entrevistas com pessoas relevantes, estudo de casos, podendo ser observatórios de forma individual ou em grupo, sempre proporcionando ao aluno um desenvolvimento pleno das suas habilidades e da sua reflexão sobre o mundo, e também lhe capacitando em transmitir esses conhecimentos adquiridos através de palavras, expressões, escritas, painéis ou exposições.

O espaço interdisciplinar se concretiza através de sentimentos, estímulos e reflexões que a criança ou o adolescente experimenta durante o conhecimento, aceitando desafios, ao sair da sua “zona de conforto”, investigando os conteúdos, descobrindo e construindo o seu saber. Sendo assim, esse ambiente propõe um diálogo com o conhecimento, articulando teorias, conceitos e ideias, além de colocá-las em prática e observá-las em seus mais variados contextos (FAZENDA, 1997).

Ressalta-se que essas experiências criam vários significados, e constituem-se como referenciais do conhecimento, alargando o campo da consciência, mudando suas ideias e pensamentos, com criatividade e de forma autônoma. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem incentivar experiências para desenvolver o espaço interdisciplinar.

Desta forma, ampliando as perspectivas, o professor pode construir um espaço interdisciplinar como um método de influência no desenvolvimento do aluno, tanto quanto aos seus conhecimentos referente as disciplinas de matemática e física, correlacionando-os com o seu conhecimento de mundo, de experiências e vivências, interagindo socialmente, pensando, criticando, refletindo, expondo suas próprias ideias, trabalhando com criatividade, humor, arte e trabalhos manuais, unindo a teoria com a prática.

Jogos e Brincadeiras

Conforme exposto no ponto anterior, a educação moderna espera que a escola seja um ambiente para o desenvolvimento do indivíduo para o mundo e a vida em sociedade, assumindo assim a responsabilidade de educar e formar, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que declara como uma das finalidades da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.

Desta forma, a vivência escolar é um preparo social mediada por elementos culturais, produzindo um novo olhar para as práticas pedagógicas, devendo estas proporcionar meios para a formação da capacidade cognitiva e operativa, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico e a criatividade.

Neste sentido, os jogos e brincadeiras podem ser considerados métodos influenciadores do processo de ensino-aprendizagem, incluindo das disciplinas de matemática e física, sendo reconhecido como uma prática pedagógica pelas Diretrizes Curriculares, como uma contribuição para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.

Os autores Assola e Santos (2010) desenvolveram uma pesquisa através de um jogo denominado Mancala, abordando as noções da matemática como: contagem, lateralidade, espaço e forma, dentre outras, em que as crianças ou adolescentes poderiam aprender brincando. Os resultados demonstraram que os jogos influenciavam os alunos a desenvolver noções de matemática e que propunham um caráter inclusivo.

Destaca-se que os jogos trazem benefícios para o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos em diversos contextos, proporcionando ainda uma aprendizagem diferente e divertida, afastando os métodos mecânicos e tradicionais, que apenas tornam as aulas maçantes e conseqüentemente desmotivam e desinteressam os alunos. Segundo Guimarães, Souza e Resende (2011 p. 10):

Os jogos devem ser utilizados como ferramentas de apoio ao ensino e que esta opção de prática pedagógica conduz o aluno a explorar sua criatividade. Sendo assim, dentro de um contexto educacional que o lúdico em sala de aula visa a finalidade de contribuir e auxiliar o educador no processo de ensino aprendizagem com o objetivo de desenvolver métodos de ensino que despertem na criança o interesse pela matemática.

Desta forma, os jogos permitem que os alunos possam trabalhar a matemática e a física de forma exploratória, afirmando categoricamente que não se trata de uma ciência pronta e acabada, resumindo-se somente a regras e fórmulas. Sendo assim, a finalidade da introdução dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de matemática e física, é apresentar um lado dinâmico do conteúdo de forma a despertar o interesse no aluno, e ainda demonstrar a importância da cooperação, da coletividade, do respeito às regras e as suas conseqüências, e o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, psicomotoras e físicas, através de atividades que envolvem o corpo e a mente, o raciocínio e a imprevisibilidade.

Os jogos por serem instrumentos, quando orientados, lúdicos e prazerosos vêm realmente contribuir enquanto recurso utilizado pelo professor para o desenvolvimento de noções matemáticas na educação infantil, pois a criança aprende enquanto brinca e isto é fato presente durante qualquer infância. Com o jogo, o aluno além da interação com o colega, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a reflexão para a ação (AZOLA, SANTOS, 2010, p.47).

Assim, os jogos preferivelmente devem conter alguns conceitos matemáticos e físicos, e segundo Mota (2009, p. 129), estes conceitos podem ser desenvolvidos durante a própria sala de aula, com atividades que proponham as aplicações dos conhecimentos em problemas do dia-a-dia como por exemplo, descobrir a área de um quarto para a compra de um piso, ou em calcular a velocidade de um automóvel através da distância e do tempo, por exemplo.

Ainda, as brincadeiras, assim como os jogos tem um condão de prazer e espontaneidade, estando presente em todas as fases de crescimento da criança. Através da brincadeira, diferentes formas de convivência e socialização manifestam-se na medida em que a criança interage com o outro e com o ambiente.

[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas 24 capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, v.2, p.22).

Neste sentido, os jogos e as brincadeiras são meios lúdicos que atuam como facilitadores da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das crianças e adolescentes de forma dinâmica e descontraída, causando estímulo e interesse nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de matemática e física enfrentam diversos desafios, permeados pelo preconceito que os alunos possuem em relação a disciplina e as crenças que as crianças e os adolescentes, equivocadamente tem dos conteúdos de exatas. Ainda, essas dificuldades também contém a contribuição das escolas e dos professores, que tendem a insistir em uma metodologia tradicional, metódica, repetitiva e com exigências de memorização que produz um aluno apenas para a realização de avaliações, não absorvendo totalmente o seu conteúdo, sendo o processo de ensino-aprendizagem totalmente ineficaz.

Insta salientar que uma das finalidades da escola é formar cidadãos, contribuindo com o desenvolvimento do ser humano como um ser social, envolvendo mais do que seu intelecto, mas também o cognitivo, o psicológico, o emocional e o social. De forma que, quando um aluno não consegue absorver o conteúdo plenamente, esta ausência interfere diretamente em seu desenvolvimento, demonstrando a falha na construção da educação.

Sendo assim, o presente trabalho pretendeu refletir sobre métodos que podem ser considerados influenciadores e incentivadores para o processo de ensino-aprendizagem,

correlacionando-os com as dificuldades apresentadas pelos alunos e pelos professores a fim de atingir a finalidade da educação.

Neste sentido, foram propostas algumas práticas pedagógicas que podem ser consideradas importantes para que o aluno desperte o interesse pelas disciplinas de matemática e física e que isto os auxilie no seu processo de conhecimento e desenvolvimento.

A ludicidade, a afetividade, a construção de um espaço interdisciplinar e a implementação de jogos e brincadeiras, de alguma maneira se unem a fim de um só propósito, sendo consideradas apenas algumas das mais diversas propostas pedagógicas que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A lucidade tem como condão permitir ao aluno um processo de aprendizagem de forma clara, objetiva e que pode ser realizado através de várias práticas pedagógicas como trabalhos, seminários, aulas de campo, jogos e brincadeiras, visando atingir uma reflexão através do dinamismo.

A afetividade pode ser colocada em questão como um fator que pode contribuir para o intelecto do aluno, despertando um interesse pelas disciplinas face aos laços afetivos e a sua relação com o professor, distanciando os seus preconceitos com as disciplinas e conseqüentemente as crenças equivocadas. Salientando que a postura do professor ao mesmo tempo que pode contribuir positivamente, também tem condão para uma contribuição negativa, afastando o aluno.

Para a construção de um espaço interdisciplinar, visando uma experiência fora da sala de aula, através de atividades práticas e experimentos, envolvendo não somente uma disciplina, mas baseando-se na multiplicidade de relações que a eficácia da educação necessita para ser atingida, correlacionando as disciplinas de matemática e física com outras disciplinas, num mesmo espaço. Essa proposta tem como necessidade a desconstrução de paradigmas da educação brasileira.

Sendo assim, frente a uma modernização da sociedade e da educação, e da sua nova concepção ao longo dos anos, os jogos e as brincadeiras, principalmente pautadas na tecnologia, também podem ser consideradas um método influenciador, ainda que tenha condão através das atividades lúdicas, os jogos e brincadeiras podem ser considerados os principais meios lúdicos para a transmissão de conhecimentos e despertar o interesse do aluno pelo conteúdo.

Desta forma, ainda que o processo ensino-aprendizagem detenha de alguns desafios, há diversas propostas pedagógicas que podem ser implementadas pelos professores e educadores aos seus alunos, a fim de lhes proporcionar não somente um amplo conhecimento das disciplinas de matemática e física, mas também um pleno desenvolvimento como um cidadão.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. **Jogos na Educação Infantil**. 2010. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2010.

BATISTA, Nailson dos Anjos. **O Ensino da Matemática na Educação Infantil através das Atividades Lúdicas**. 2012. Grupo Educacional Uninter, Macapá, 2012.

- BENITEZ, Iara M. S. **Interdisciplinariedade, Educação e Prática Pedagógica**. Disponível em <https://www.coladaweb.com/pedagogia/interdisciplinaridade-educacao-e-pratica-pedagogica>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CABRAL, Gabriela. **Afetividade**. 2012. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/psicologia/afetividade.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CHACON, Inês Maria Gomez. **Matemática Emocional – Os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, Desenvolvimento e Conhecimento na Obra de Jean Piaget: Uma análise do Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, p. 5-18, 2001.
- FIORENTINI, Dário. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação**. 1995. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.
- HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da Língua Inglesa**. São Paulo: SBS Editora, 2001.
- GUIMARÃES, Edina; SOUZA, Monica Regina de; RESENDE, Valdelucia Daniel. **A importância dos jogos matemáticos na aprendizagem nas séries iniciais**. 2011. Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Colíder, 2011.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Práticas de formação de professores na Educação à Distância**. Maceió: Edufal, 2008.
- MOTA, P. C. C. L. M. **Jogos no Ensino da Matemática**. 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- STEINER, C.; PERRY, P. **Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O FENÔMENO BULLYING: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

THE PHENOMENON BULLYING: A CASE STUDY IN A CERTAIN MUNICIPAL SCHOOL SITUATED IN PICOS CITY - PI

Maurício Pereira Barros

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2014.1), com ênfase em Gestão Escolar. Graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2011.2) Graduado em Gestão e Recursos Humanos - RH pela Faculdade Três Marias - FTM. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica Cristo Rei - FECR. Pós-Graduado em Educação Especial e Libras pelo KURIOS. Pós-Graduado em Ciências da Religião pela UPROMINAS.
E-mail: posgraduado2011@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo possui como temática o fenômeno *bullying*, originado de um estudo de caso em uma determinada escola da rede municipal na cidade de Picos-PI. O objetivo desta pesquisa é analisar a violência no ambiente escolar e identificar as principais características e os motivos que levam os indivíduos a praticarem o fenômeno *bullying*, assim como apresentar o perfil daqueles que são atormentados, constatando como ocorre essa ação na referida instituição anteriormente citada. A violência é um problema de saúde pública importante e crescente no mundo, com sérias consequências individuais e sociais, particularmente para jovens, que aparecem nas estatísticas como os que mais morrem e os que mais matam. A violência e as condutas agressivas estão mais constantes no meio social. A imprensa nacional e internacional dos últimos anos tem trazido, com relativa frequência, notícias de agressões, brigas, assassinatos, torturas dentre outras ações, sobretudo, no ambiente escolar, um fenômeno denominado *bullying*. O *bullying* sempre existiu

no meio social e nas escolas, no entanto, as informações sobre este fenômeno eram distantes aos olhos e aos ouvidos dos indivíduos. O que considerávamos engraçado enquanto crianças e adolescentes nas aplicações de apelidos e outras formas de chamar a atenção de outras pessoas, com a finalidade de sorrir e de se distrair, era a prática do *bullying*. Mesmo que, sem nenhuma intenção, não percebíamos quando estávamos magoando alguém, no entanto, essas brincadeiras se tornaram agressivas no momento em que tomaram proporções maiores e rotineiras. É um tipo de violência capaz de promover uma série de consequências a todos os envolvidos, principalmente ao agredido, que pode tomar atitudes capazes de modificar a vida e a rotina de outras pessoas.

Palavras-chaves: *Bullying*. Violência. Fenômeno.

ABSTRACT

The present study has as its theme the bullying phenomenon originated from a case study in a particular municipal school in the city of Picos-PI. Its main objective is to analyze violence in the school environment, identifying the main characteristics and reasons that lead individuals to practice the bullying phenomenon, as well as presenting the profile of those who are tormented, noting how this action occurs in the aforementioned institution. Violence is a major and growing public health problem in the world, with serious individual and social consequences, particularly for young people, who appear in statistics as the most dying and the deadliest. Violence and aggressive behavior are more constant in the social environment, the national and international press of recent years has brought relatively frequently news of aggression, fights, murders, torture among others, especially in the school environment called bullying. bullying has always existed in the social environment and in schools, only the information on this aspect was distant to the eyes and ears of individuals. What we thought was funny as children and adolescent in nickname applications and other ways that get other people's attention in order to smile and get distracted was the practice of, even if unintentionally, we don't realize when we are hurting someone. However, these games become aggressive when they become larger, routine proportions, it is a type of violence that can promote a series of consequences to all involved, especially the aggressed, that can take actions that can change life and life. other people's routine.

Keywords: *Violence. Play. Phenomenon.*

INTRODUÇÃO

Com a globalização, as informações chegam mais rápidas e praticamente em tempo real para todos. Seja através da televisão, do rádio ou pela internet, podemos observar através de programas e outros meios, que a violência vem crescendo de forma assustadora e que vemos poucas atitudes tomadas em meio a esse problema mundial que afeta a todos, mesmo que de forma direta ou indireta.

A palavra ainda é pouco conhecida do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto meninas.

Apenas com a realização de pesquisa em 1972 e 1973, na Escandinávia, as famílias puderam perceber o grau de complexidade dos problemas gerados pela violência escolar, assim, tal fenômeno percorreu a Noruega e a Suécia, alastrando-se por toda a Europa. Em 1982, na Noruega, um jornal publicou o suicídio de (três) crianças, com idade entre 10 e 14 anos, que foi provocado por situações graves de *bullying*. Esse fato, gerou grande repercussão nos meios de comunicação

O FENÔMENO *BULLYING*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

fazendo com que, em 1983, o Ministério da Educação da Noruega criasse uma campanha em escala nacional contra os problemas de violência entre agressores e vítimas.

Cléo Fante (2003, p. 45), ao descrever o histórico do fenômeno, diz que foi o professor Dan Olweus pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, que relatou os “primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo”

No Brasil, como afirma Fante, o *bullying* é pouco estudado, por isso não é possível comparar os índices da prática de *bullying* no âmbito escolar com outros países. A falta de estudos e pesquisas em relação ao fenômeno mencionado faz com que o Brasil apresente 15 (quinze) anos de atraso em relação à Europa. Uma das primeiras investigações registradas sobre o *bullying* no Brasil data de 1997. Marta Canfield, professora da Universidade Federal de Santa Maria, observou o comportamento agressivo em crianças de quatro escolas públicas na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Para o desenvolvimento do trabalho, ela adaptou e aplicou o questionário de Olweus.

Outros estudos semelhantes foram realizados por todo o território brasileiro. Em 2000 e 2001, por exemplo, Israel Figueira e Carlos Neto adequaram e aplicaram o questionário empregado num projeto internacional europeu, com o objetivo de diagnosticar o *bullying* em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. É possível estimar que o *bullying* praticado por crianças e jovens já atinja 45% dos estudantes brasileiros de ensino fundamental (Centro de Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *bullying* escolar). A pesquisadora Cléo Fante, nos anos de 2002 e 2003, envolveu cerca de 2 mil alunos em sua pesquisa, em oito escolas da rede pública e particular e revelou que 49% dos estudantes estavam envolvidos com o *bullying*, assim distribuídos: 22% figuravam como vítimas, 15%, agressores, e 12%, vítimas-agressores.

No mesmo ano houve também um grande interesse do estado do Pernambuco em debater as questões relacionadas à violência na escola. Aconteceu o primeiro seminário de Valores Humanos, que contou com a participação de 350 educadores de Pernambuco, dando espaço para o tema “O fenômeno *bullying* em Pernambuco”.

A falta de acompanhamento da escola ou dos familiares que muitas vezes achava as ofensas bobas demais para terem maiores consequências, condicionavam o jovem a recorrer a medidas desesperadas e com isso ia crescendo cada vez mais o número de suicídios, atentados e massacres. Na década de 90, os Estados Unidos sofriam de uma grande epidemia de tiroteios em escolas e muitas dessas crianças eram vítimas de *bullying*, e que tomaram essas atitudes depois de sentir que a administração da escola havia falhado no tocante à punição dos agressores.

O objetivo focal deste trabalho é identificar quais as principais características dos educados que praticam ou são alvos do fenômeno *bullying*, traçando o perfil daqueles que são atormentados por esta violência. Objetiva-se ainda investigar quais os motivos que levam os discentes a sofrerem essa violência, bem como o que caracterizar o *bullying* nas escolas.

Este trabalho apresenta-se em três capítulos, onde o primeiro é a parte introdutória que apresenta a fase dos conceitos, o surgimento, os tipos e como ocorre esse fenômeno dentro das escolas. No segundo capítulo está a fundamentação teórica, a fim de obter informações necessárias para o bom desenvolvimento do tema, abordando de forma expansiva a íntegra do assunto, objetivando as causas, as formas e os malefícios que o *bullying* pode causar e as medidas contra a violência escolar. O terceiro capítulo é voltado ao estudo da pesquisa de coleta de dados

através de gráficos, onde irá abordar as agressões físicas e verbais causadas a alunos, a frequência das agressões e o comportamento dos professores diante de um conflito entre estes educandos, bem como identificar e combater a violência entre eles.

REFERENCIAL TEÓRICO

O *bullying* define todo e qualquer tipo de comportamento agressivo, individual ou de um grupo que é exercido contra uma ou outra pessoa sem motivação, por um tempo prolongado, causando sofrimento e angústia às vítimas, existente uma relação desigual de poder. Para Fante (2005, p.28- 29):

[...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do “comportamento *bullying*”.

Na escola, quem nunca foi “zoadado” ou “zooado” alguém? risadinhas, piadinhas, fofocas, apelidos. Todos nós, em algum momento de nossas vidas, testemunhamos essas brincadeiras de mau gosto, ou fomos autores ou vítimas. Contudo, essa rotina de xingamentos e ofensas, considerada normal por muitos pais, alunos e até educadores, está longe de ser inocente. O *Bullying* é um comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos (CHALITA 2008, p.82).

O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra pessoa mais poderosa.

Classificação do *bullying*

O *bullying* é classificado como: *Direto*, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando estão ausentes, porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maltrato. Normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos *bullies* costumam vir em “bando”. Essa versatilidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar.

As atitudes mais frequentes identificadas nessa modalidade são as agressões verbais como: insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas repetitivas, zoar. Agressões físicas como: bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas.

Indiretas

É a forma mais comum entre o sexo feminino e crianças menores. Caracteriza-se basicamente por ações que levam a vítima ao isolamento social. As estratégias utilizadas são as agressões

O FENÔMENO *BULLYING*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

psicológicas e morais como: irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear, intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos; e agressões sexuais como: abusar, violentar, assediar e insinuar.

Nos dias atuais, a forma indireta de praticar os atos violentos ganhou um espaço maior com o surgimento e avanço dos meios de comunicação. Independentemente da idade das vítimas, o envio de mensagens maldosas desponta como um dos tipos de violência mais frequente, atualmente configurado como *cyberbullying* ou crime virtual.

Cyberbullying

Os avanços tecnológicos também influenciam esse fenômeno típico das interações humanas. Com isso novas formas de *bullying* surgiram através da utilização de aparelhos e equipamentos de comunicação, que são capazes de difundir, de maneira avassaladora, calúnias e maledicências. Essa forma de *bullying* é conhecida como *cyberbullying*.

Os maiores praticantes de *cyberbullying* são os adolescentes, e não é por acaso. Em termos científicos, a adolescência corresponde a uma fase da vida humana compreendida, aproximadamente, entre 11 e 18 anos. Nesse curto, porém intenso, espaço de tempo, sofremos uma verdadeira revolução neuroquímica que é desencadeada pelo nosso cérebro. É ele quem dá o “*start*” para que ocorram todas as transformações físicas e psicológicas que observamos nos adolescentes. Em outras palavras, durante a adolescência, o cérebro, ainda infantil, sofre uma série de mudanças químicas e estruturais para se transformar em um cérebro adulto. Para Silva (2010, p.134):

Esta é uma fase delicada. O cérebro, o nosso comandante maior, passa por uma profunda reformulação, pela qual é lapidado e amadurecido. Este processo ocasiona as repentinas mudanças de humor dos adolescentes, os infindáveis questionamentos sobre regras e limites, os sentimentos de insegurança e insatisfação constantes, as distorções da autoimagem, a necessidade de pertencer a algum grupo, a sede insaciável de novidades, a irresponsabilidade e a inconsequência. E, para completar esse “tsunami” existencial, ainda temos que levar em conta o despertar da sexualidade e da necessidade de desenvolver e aplicar os rituais da sedução em relação a seus pares, que provocam desejo sexual, prazer e paixão.

As crianças e adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com a sua atitude diante de situações de *bullying*. Essa nova modalidade de *bullying* vem preocupando especialistas em comportamento humano, pais e professores em todo o mundo. E isso se deve ao fato de ser imensurável o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas. Os ataques do *ciberbullying* extrapolam, em muito, os muros das escolas e de alguns pontos de encontros reais, onde os estudantes se reúnem em território extraclasse (festas, baladas, praças de alimentação em shoppings, cinemas, lanchonetes etc.).

Segundo Manzotti (2012, p. 54), atualmente, com o avanço da tecnologia e o advento da chamada era virtual, o problema ganhou nova dimensão. Refiro-me a e-mails e mensagens ameaçadoras postadas em sites, geralmente, com fotos e palavras constrangedoras a respeito da vítima, dando origem a uma variante desses tipos de práticas agressivas denominadas de *cyberbullying*.

A grande diferença se encontra na forma e nos meios que são utilizados pelos praticantes de *cyberbullying*. Eles se utilizam de todas as possibilidades que o recurso da moderna tecnologia lhes oferecem: e-mails, blogs, fotoblogs, MSN, Orkut, Youtube, Skype, Twitter, Myspace, Facebook, Fotoshop, Torpedos.

Consequentemente, existe uma forma de diferenciar uma coisa da outra: no *bullying* a ação sempre tem um caráter definitivo. Há pais que erram por ignorância. Esses, entre os que erram, são a maioria. Mas, há aqueles que o fazem por não gostar dessa tarefa na vida. Os pais que erram por ignorância esforçam-se para fazer o melhor. Marinheiros de primeira, de segunda ou de terceira viagem, não importa, não sabem lidar com o novo, pois, temem não atender às expectativas do filho. Insistem para que alguns comportamentos surjam antes do tempo. Temem quando a criança demora a falar, a andar ou quando apresenta alguma diferença em relação a outras crianças que eles têm como modelo de perfeição.

De igual ordem, não são raros os primeiros professores que também se assustam, frequentemente, e muitas vezes não têm a humanidade de consultar outros educadores para entender o novo. O comportamento de uma criança não é necessariamente igual ao de outras, e nem por isso ela pode ser considerada inapta, incapaz de aprender. O tempo de aprendizagem não é o mesmo para todos – não há pessoas iguais. É impressionante a quantidade de adultos bem-sucedidos que quando crianças receberam avaliações negativas dos professores.

Cabe aos adultos desenvolver um olhar mais atento para todas as suas atitudes que possam exprimir um comportamento defensivo em relação às dificuldades psicológicas vividas no dia a dia. Tanto os adolescentes que se expressam de forma reativa (com frequentes atitudes agressivas) quanto os que agem passivamente (com comportamentos submissos), apresentam problemas disfuncionais que podem gerar sofrimentos para si mesmo ou para os que fazem parte de seu círculo de convivência.

Somente de posse e domínio de todo o conhecimento que envolva a engrenagem juvenil é que poderemos ser capazes de auxiliá-los no árduo e fascinante processo de se construir um adulto ético e solidário. Este, antes de ser cidadão de um determinado país ou estado, deve ser um cidadão da humanidade e do nosso planeta.

Os pais precisam estar muito atentos para perceber a utilização que os filhos fazem da internet. Eles costumam ver os filhos como vítimas e não como agressores, no entanto, é importante que entendam que suas crianças podem assumir esses dois papéis. Os pais devem deixar claro a seus filhos, que sempre que se sentirem incomodados ou desconfortáveis com algo, eles podem e devem compartilhar isso com os seus responsáveis. Para Silva (2010, p. 137) “É importante reparar o comportamento dos filhos, especialmente em relação ao uso do computador: quantas horas eles ficam “navegando”.

A participação da escola no *bullying* virtual

Os alunos devem ser orientados a nunca fornecer, pela internet, senhas, números de contas bancárias e de cartões de crédito ou débito, endereço residencial e escolar, telefones residenciais, celulares pessoais e familiares, profissão e cargos dos pais, local onde irão passear as férias ou festas, onde estarão em determinada data. Para obterem esses dados os *bullies* virtuais se passam por “verdadeiros amigos” das crianças e dos adolescentes, que são facilmente ludibriados. Amigos de verdade não fazem tantas perguntas, eles gostam de conversar ou estar com a pessoa.

O FENÔMENO *BULLYING*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

É indispensável que se estabeleça uma parceria entre a escola e a família. Sobretudo, é preciso que pais e educadores tenham um olhar atento, amoroso e sensível, que propicie atitudes de acompanhamento no acolhimento das angústias e dos medos. É fundamental que os adultos não neguem os fatos, nem se coloquem à parte dos acontecimentos, arriscando diagnósticos precipitados ou naturalizando tais “brincadeiras de mau gosto”. Os alunos também devem ser alertados sobre os tipos de crimes que são praticados de forma virtual. Devem saber que anonimato e a menoridade não os isentam de responsabilidades e de punições, caso cometam esses atos ilícitos.

Os protagonistas do *bullying*

A perversidade virtual é conhecida como *cyberbullying* e realiza-se por meio de mensagens de correio eletrônico, torpedos, blogs, fotoblogs, e sites de relacionamento, sempre anonimamente. Os maiores praticantes de *cyberbullying* são os adolescentes, e não é por acaso. Em termos científicos, a adolescência corresponde a uma fase da vida humana compreendida, aproximadamente, entre 11 e 18 anos. As crianças e adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com a sua atitude diante de situações de *bullying*.

A forma de classificação utilizada pela ABRAPIA teve o cuidado de não rotular os estudantes, evitando que estes fossem estigmatizados pela comunidade escolar. Adotaram-se, então, os termos autor de *bullying* (agressor), alvo de *bullying* (vítima), alvo/autor de *bullying* (agressor/vítima) e testemunhas de *bullying*.

Vítima típica

Em geral, não dispõe de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou acessar o *bullying*. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua autoestima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus tratos sofridos.

O tempo e a regularidade das agressões contribuem fortemente para o agravamento dos efeitos. O medo, a tensão e a preocupação com sua imagem, podem comprometer o desenvolvimento acadêmico, além de aumentar a ansiedade, insegurança e o conceito negativo de si mesmo. Pode evitar a escola e o convívio social, prevenindo-se contra novas agressões. Mais raramente, pode apresentar atitudes de autodestruição, intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar armas ou cometer suicídio.

Vítima provocadora

É aquela que atrai e provoca reações agressivas com as quais não consegue lidar. Elas tentam responder e brigar quando são atacadas ou insultadas, mas não conseguem bons resultados. Geralmente são hiperativas, inquietas, dispersivas e ofensivas, são imaturas, de costumes irritantes

e quase sempre são as responsáveis por causar tensões no ambiente em que se encontra, sem sequer perceber que está trazendo para si a atenção dos agressores.

Vítima agressora

É aquela que reproduz os maus tratos sofridos. Ela procura uma vítima mais fraca do que ela, e como uma forma de compensação, reproduz todas as agressões sofridas na escola. A tendência com isso é que os casos de *bullying* se transformem em um expansivo número, aumentando assim o número de vítimas.

Para ABRAPAI (2005) e Fante (2005) são os alunos que, ora sofrem, ora praticam o *Bullying*. Habitualmente, esses alunos que passam por situações de sofrimento na escola, tendem a encontrar indivíduos mais vulneráveis que eles para os quais transferem as agressões sofridas.

Shaffer (*apud* COIE; DODGE, 1998), agressividade é uma forma de comportamento designada a machucar ou causar dano a outro ser vivo, que, por sua vez, é motivado a evitar tal tipo de tratamento.

O agressor

Os agentes escolhem sempre os alvos com baixo poder físico, e têm a capacidade de persuadir os demais colegas a atuarem a seu favor na prática de maus tratos contra o colega fragilizado. Essa atitude serve para “diluir a responsabilidade por todos ou a transfere para seus liderados, que são identificados como assistentes ou seguidores” (LOPES NETO, 2005).

Segundo Fante (2005, p. 73), o agressor normalmente se apresenta mais forte que seus companheiros de classe e que sua vítima em particular; pode ter a mesma idade ou ser um pouco mais velho que suas vítimas; pode ser fisicamente superior nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas, sobretudo nos casos dos meninos. Ele sente uma vontade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe.

O agressor identifica a vítima pelas características psicológicas de ansiedade, insegurança, passividade, timidez, de aparente fragilidade e sem recurso físico. Para que um comportamento seja caracterizado como *bullying*, é necessário distinguir os maus-tratos não graves dos habituais e graves, já que são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima e, que apresentam uma relação de desequilíbrio de poder, dificultando a defesa dela. Ocorrem sem motivos evidentes, por isso são classificados como comportamentos deliberados e danosos.

O agressor dispõe, ainda, de um caráter violento e perverso, lidera através da força e da agressividade. Ele pode agir sozinho ou em grupo, pode ser de ambos os sexos, tem aversão às normas, não aceita ser contrariado, possui um desempenho escolar deficitário (porém sem dificuldade de aprendizagem) e, geralmente, está envolvido em atos de pequenos delitos como roubo e/ou vandalismo.

Testemunhas

A maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e, geralmente, as testemunhas que assistem e convivem com esse tipo de violência entre colegas ficam em silêncio sob pena de serem as próximas vítimas porque não acreditam na capacidade da escola para

O FENÔMENO *BULLYING*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

intervir e, apesar de não sofrerem diretamente as agressões, podem sentir-se incomodadas e inseguras perante o sofrimento dos seus colegas, o que também pode ser motivo de transtornos psicológicos. Esse clima de silêncio pode ser interpretado pelos autores como afirmação de seu poder, o que ajuda a acobertar a prevalência desses atos. Grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não os culpar pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente. Cerca de 80% dos alunos não aprovam os atos de *bullying*.

A forma como reagem ao *bullying* permite classificá-los como auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam), ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão). De acordo com Pedra (2008, p. 61):

Muitas das testemunhas “repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para impedir”. Entretanto alguns alunos usam estratégias para se defender e não serem a próxima vítima, através de risadas, permitindo as agressões, ou fingem se divertir com o sofrimento das vítimas. Quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas ações são efetivas na maioria dos casos. Portanto, é importante incentivar o uso desse poder advindo do grupo, fazendo com que os autores se sintam sem apoio social necessário.

De alguma forma esse tipo de violência passa despercebido aos olhos dos pais e professores e da sociedade em geral. A vítima pode sofrer desse tipo de maltrato há muito tempo sem que ninguém perceba. Do outro lado, o agressor impõe uma enorme pressão psicológica sobre ela.

O envolvimento de professores, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral: o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro.

O *bullying* ocorre como qualquer outra forma de assédio ou maltrato, o agressor depois de praticar o ato, acusa de forma direta a vítima pela responsabilidade do abuso e maltrato a que foi sujeita. A vítima muitas vezes tende a querer assumir a culpa pelo que aconteceu porque sente-se gorda, feia, fraca e etc... Portanto, é importante que os pais, a escola e a sociedade em geral fiquem atentos aos comportamentos das crianças e dos adolescentes.

De acordo com o pesquisador Dan Olweus (*apud* SILVA, 2010, p.48-49), “Para que um aluno seja identificado como vítima, o professor deve observar se ele apresenta alguns destes comportamentos:”

No ambiente escolar

- No recreio, encontra-se frequentemente isolada do grupo ou perto de algum adulto que possa protegê-la: professor, inspetor, faxineiro, etc.
- Na sala de aula, apresenta postura retraída. Tem extrema dificuldade de perguntar algo ao professor ou emitir sua opinião para os demais alunos. Deixa explícitas suas inseguranças e ansiedades.
- Apresenta faltas frequentes às aulas, com o intuito de fugir das situações de exposição, humilhações e/ ou agressões psicológicas e físicas.
- Mostra-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas.

Nos jogos ou atividades em grupo

- Sempre é a vítima a ser escolhida.
- Aos poucos vai se desinteressando pelas atividades e tarefas escolares.
- Ocasionalmente, nos casos mais dramáticos, apresenta hematomas (contusões), arranhões, cortes, ferimentos, roupas danificadas ou rasgadas.

No ambiente doméstico

- Frequentemente se queixa de dores de cabeça, enjoo, dor de estômago, tonturas, vômitos, perda de apetite, insônia. Todos esses sintomas tendem a ser mais intensos no período que antecede o horário de as vítimas entrarem na escola.
- Mudanças frequentes e intensas de estado de humor. Podem apresentar também explosões repentinas de irritação ou raiva.
- Geralmente, não tem amigos ou bem poucos, que preferem não frequentar sua casa ou compartilhar outras atividades livres. Essa situação fica evidenciada pela escassez de telefonemas, e-mails, torpedos, convites para festa, passeios, excursões, viagens com grupo escolar.
- Passa a gastar mais que o habitual na cantina da escola ou em compras de objetos diversos com o intuito de presentear os outros. Ambas as atitudes são tentativas de agradar os colegas, através de favores materiais para evitar as perseguições.
- As vítimas também podem pedir mais dinheiro aos pais e, em determinados casos, passam a furtar dinheiro ou objetos da família para presentear os colegas, inclusive seus agressores.
- Apresenta-se irritada, ansiosa, triste, ou deprimida, sonolenta durante o dia e com ar de infelicidade permanente; além disso, pode apresentar um aumento ou uma redução acentuada do apetite.
- Torna-se descuidada com tudo que esteja relacionado aos afazeres escolares.

Esse fenômeno é resultado de fatores externos (influências da família, da sociedade e dos meios de comunicação) e internos (ambiente escolar, relações interpessoais, comunidade escolar) à escola, e são caracterizados pelos tipos de interações, sejam elas, familiares, sociais ou sócios educacionais, e pelos comportamentos agressivos que se manifestam nessas relações interpessoais.

Infelizmente nem todas as crianças podem viver no “país da infância”. Existem aquelas que, nascidas e criadas na miséria rodeiam as grandes cidades em busca de migalhas para sobrevivência sua e de seus parentes, descobrem muito cedo que o chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Durante todo o século XX o problema da infância pobre não fez senão piorar, especialmente nas grandes cidades, a despeito das políticas sociais desenvolvidas.

ANÁLISE DOS DADOS (PERCURSO METODOLÓGICO)

Prevenção e combate ao *bullying* no ambiente escolar

A metodologia utilizada para prevenção e combate ao *bullying* nas escolas é sistematizada através de programas. Esses programas apresentam critérios para identificação do *bullying* na escola e mostram os procedimentos adequados para a intervenção de combate e as estratégias de prevenção. A pesquisa realizou-se por meio de coleta de dados, desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica, como livros, artigos, sites e uma pesquisa de campo, no intuito de compreender melhor o termo.

O programa pioneiro desenvolvido em 1983 por Dan Olweus na Noruega, serviu de modelo para os programas contra o *bullying*, elaborados por outros países europeus, servindo, hoje, para o resto do mundo. Infelizmente estamos vivendo uma época em que a violência se torna cada vez mais presente em todas as instituições escolares. A violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que é questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade (FANTE, 2005, p. 20).

A falta de preparação das escolas para estes casos é problemática, os professores assistem muitas vezes, a atos de violência de origem pouco perceptível, que acabam por serem resolvidos com castigos aplicados às partes envolvidas. O aluno, considerado vítima, é marcado/identificado por distúrbios que não causou e sente-se, geralmente, injustiçado, podendo mais tarde vir a ser o causador de novos distúrbios.

O despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos.

O professor deve possuir pleno conhecimento das suas atribuições, bem como da competência de todos os profissionais da escola. Somente de posse desse conhecimento ele será capaz de compreender por que e quando deverá encaminhar um caso de violência entre alunos a outros profissionais e/ou instituições. Inicialmente, o professor deve se dirigir ao diretor do estabelecimento de ensino, uma vez que este é responsável pela vigilância de tudo que ocorre no interior das dependências escolares. Caberá ao diretor, como autoridade máxima desse ambiente, realizar uma sindicância interna e tomar as decisões necessárias sobre as condutas e os procedimentos que devem ser adotados pelos professores e por todos os funcionários da escola.

Todo professor deve proceder de forma que seu comportamento sirva de exemplo para seus alunos. No entanto, por vezes, a escola se depara com circunstâncias em que o professor se destitui de suas obrigações e acaba criando situações que podem ameaçar, constranger ou colocar em risco a integridade física e/ou psicológica de um estudante. Nesses casos, cabe à direção apurar os fatos e, se confirmada a responsabilidade do profissional, deve aplicar-lhe a pena previstas no regimento interno da instituição.

Segundo o diário web (outubro de 2009), na cidade de Fernandópolis a Vara da Infância e Juventude determinaram que dois adolescentes entre quinze e dezesseis anos cumprissem medidas socioeducativa por tempo indeterminado, por ter cometido conduta de *bullying*. Os adolescentes foram punidos por terem agredido fisicamente um estudante de dez anos no pátio da escola. Por não existir o termo *bullying* juridicamente, eles foram punidos por agressão.

No Brasil uma pesquisa do IBGE apontou Brasília como a capital do *bullying*. Segundo o estudo, 35,6% dos estudantes entrevistados disseram serem vítimas constante da agressão. Belo Horizonte, em segundo lugar com 35,3% e Curitiba, em terceiro lugar com 35,2%. Ainda, segundo a pesquisa do IBGE, em Brasília, o maior número de casos ocorreu nas escolas particulares: 35,9%, contra 26,2% dos estudantes nas escolas públicas e que o *bullying* é mais frequente entre os estudantes do sexo masculino (32,6%) do que entre os escolares do sexo feminino (28,3%).

Na cidade de Remanso – BA, Denilton, um adolescente de 17 anos assassinou outro colega de 13 em frente a sua casa. O mesmo foi excluído do círculo de amigos na escola. Revoltado com anos de humilhações submetido no ambiente escolar, resolveu dar um basta àquela sequência de sofrimentos. No seu depoimento, o adolescente deixou claro o grau de sofrimento e trauma que foram criados em seu psiquismo por causa dos anos de humilhações na escola, e sua intenção era cometer uma chacina, tendo planejado matar mais de cem pessoas e seria lembrado como o “terrorista suicida brasileiro”, uma vez que a ideia de suicídio o acompanhava desde os 15 anos (FANTE, 2005, p.41-42).

Com o apelido de Orca, Bertina, passou boa parte da infância e da adolescência sendo humilhada e ridicularizada na escola. Sentia-se culpada e envergonhada por ser gorda, o que a impedia de buscar ajuda. Hoje, Bertina se reconhece como uma pessoa obcecada por regimes, dietas e exercícios físicos. Mesmo com peso e altura ideais, não se sente satisfeita com o corpo. Odiava o apelido embora risse, tentando pertencer ao grupo e passou a odiar a sua forma física. Busca por toda vida, livrar-se do que a fez sofrer por tanto tempo.

A pesquisa foi realizada entre os dias 29 e 30 do mês de novembro de 2018, em uma Escola Pública Municipal, nas turmas do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, localizada na cidade de Picos – PI. Durante a pesquisa, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, questionários com perguntas objetivas e subjetivas destinadas aos alunos, aos professores e ao diretor da escola e algumas observações deixando-os à vontade para expressar suas opiniões no intuito de diagnosticar as principais causas e como acontece esse fenômeno.

Como amostras, foram selecionados alunos de forma aleatória, dos quais 15 alunos, de 9 (nove) a 16 (dezesseis) anos de idade, 4 professores e o diretor da referida instituição. Em seguida, os alunos responderam a 11 perguntas, os professores 10 e o diretor 6, todas fundamentadas na área da pesquisa.

A maioria dos professores já presenciou algum tipo de comportamento agressivo entre alunos, mas se sentem impotentes diante dessa situação. Alguns deles percebem as consequências causadas pelo *bullying*, mas por algum receio o aluno não confirma as agressões sofridas.

Pode-se dizer que a escola não possui programa de acompanhamento às vítimas das agressões, e que são muito grandes as diferenças de opiniões entre professores e a direção da escola quando se fala no fenômeno *bullying*.

Resultados da Pesquisa

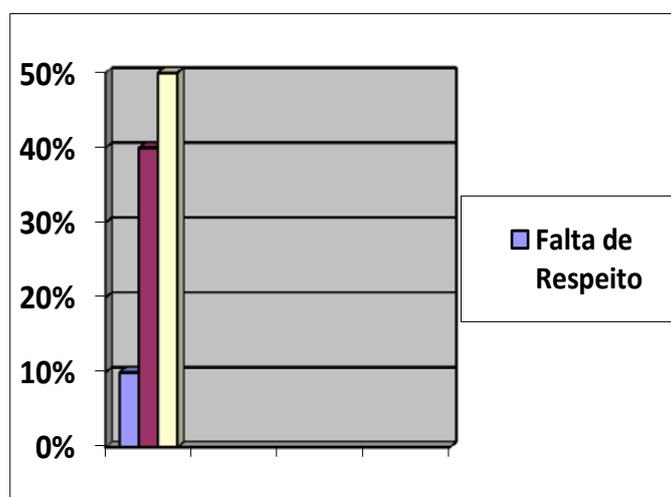
Questionário aplicado aos professores sobre alguma causa de *bullying* na sua sala de aula, obtiveram os seguintes dados. Quanto a pergunta: Já presenciou algum tipo de *bullying* na sua sala de aula? Segundo as professoras entrevistadas, 100% responderam que já presenciaram alguns tipos de *bullying* em sala de aula e que os tipos mais frequentes são as agressões físicas e verbais,

O FENÔMENO *BULLYING*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

onde as formas de violências mais presentes são as ameaças, apelidos, intimidar e chamar de negro e de obesos.

Percebemos no Gráfico 1 que 50% dos professores entrevistados responderam que tanto a causa quanto o aumento do fenômeno *bullying* nas escolas, se dá, devido à falta de limites em relação à educação familiar. Acreditam, ainda, que em alguns ambientes familiares os pais se atentam apenas a referência material e financeira, esquecendo-se dos valores que devem ser repassados aos filhos, valores esses, que só se aprende em casa. No entanto, essa omissão atrapalha o desenvolvimento da criança e do adolescente na escola.

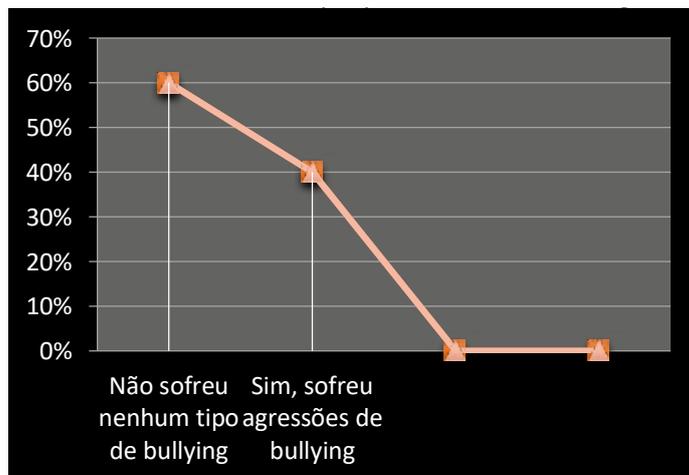
Gráfico 1 - Qual a maior causa do *Bullying* e porque está aumentando nas escolas



Fonte: Autor (2018).

Conforme Gráfico 2, dos alunos entrevistados, 60% responderam que não, já os outros 40% disseram que já sofreram agressões dos tipos: humilhação, intimidação, agressão e exclusão e que essas ações lhes causaram muitos problemas, como trauma, timidez e desinteresse em continuar frequentando a escola. Neste cenário, identificamos que a maioria dos alunos não sofreu nenhum tipo de agressão considerada *bullying*, e menos da metade sofreu algum tipo de agressão do tipo: humilhação, intimidação, e demais ações fortes de exclusão o que lhes causariam muitos problemas como, timidez, desinteresse, dentre outros.

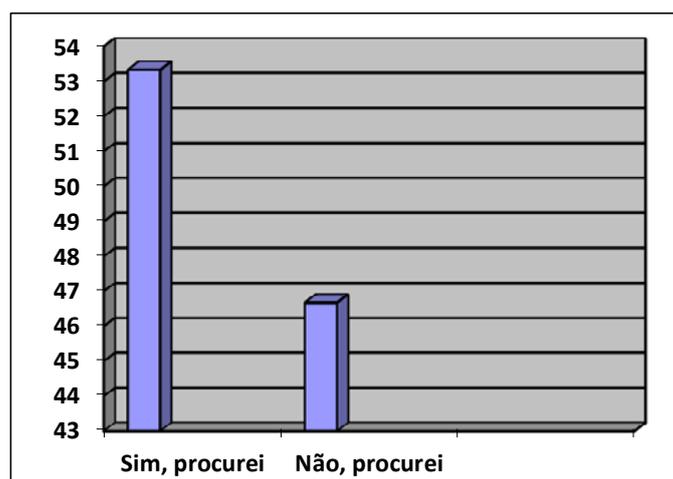
Gráfico 2 - Relato de alunos evidenciando que já teriam sofrido algum tipo de *bullying*



Fonte: Autor (2018).

De acordo com o Gráfico 3, dentre os entrevistados, 53,33% dos alunos afirmaram que já procuraram ajuda dos professores e dos pais. E ainda 46,67% disseram que não contaram a ninguém. Nota-se que a relação de aluno com o professor supera mais da metade, alguns se sentem à vontade de procurar ajuda e resolver o problema, antes que ele se torna mais complicado. No entanto, ainda tem que se trabalhar no combate a violência escolar. Em nota, computamos ainda a minoria, que por muitas vezes se sente coagida pelos agressores a não contarem o que aconteceu.

Gráfico 3 - Diante de violência vivenciada você procurou alguma ajuda



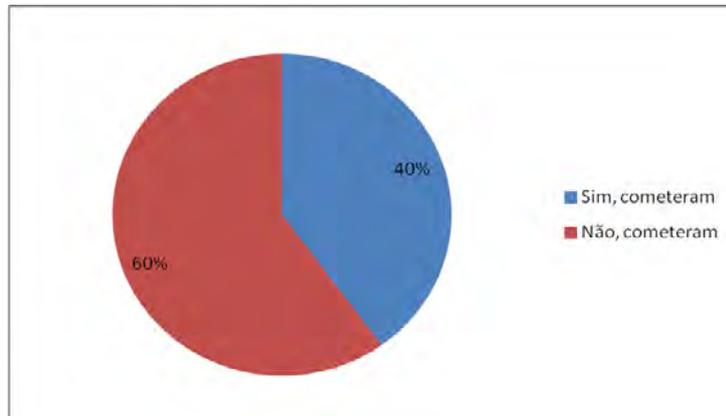
Fonte: Autor (2018).

O Gráfico 4 mostra que dos alunos entrevistados, 40% responderam que sim, por terem sido excluídos das brincadeiras, e que algumas vezes por procurarem conversa. E 60% deles afirmaram nunca terem cometido nenhum tipo de *bullying*. Nota-se, que o cenário da violência escolar permanece de forma assídua, ou seja, o mesmo aluno que foi vítima da agressão também

O FENÔMENO *BULLYING*: UM ESTUDO DE CASO EM UMA DETERMINADA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL SITUADA NA CIDADE DE PICOS/PI

foi o agressor. Essas alterações de condutas por parte das vítimas se dão em decorrência dos maus tratos sofridos por outros grupos, dessa forma a vítima se torna agressora, ao ponto de procurar os mais fracos para compensar a agressão sofrida anteriormente.

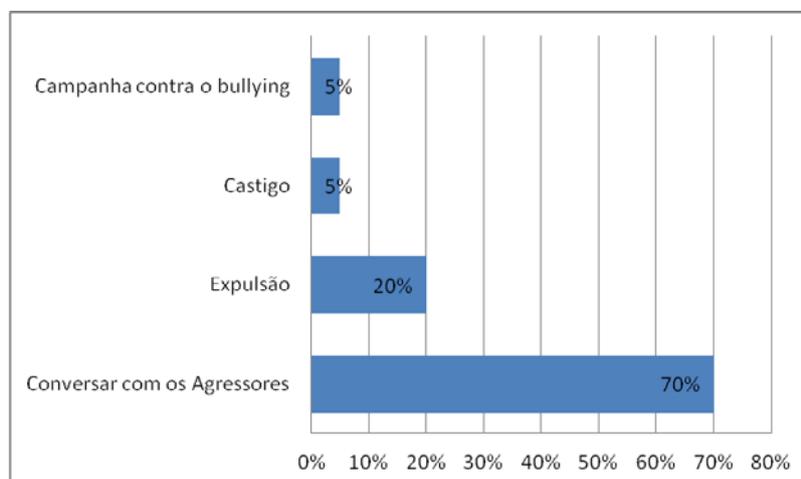
Gráfico 4 - Se já havia cometido algum tipo de *bullying*



Fonte: Autor (2018).

O Gráfico 5 indica que, diante dos entrevistados, 70% responderam que deveriam falar com os agressores, 20% deles que a deveriam expulsá-los da escola, 5% gostariam que os colocassem de castigo e os outros 5% que a escola deveria fazer campanha contra o *bullying*.

Gráfico 5 - O que você sugere que a escola faça para resolver o problema com o *bullying*



Fonte: Autor (2018).

Em ambas as respostas, podemos observar que os entrevistados optam pela resolução da violência escolar, sendo que a maioria deles prefere resolver as situações conversando diretamente com os agressores. Essa é uma forma de não entrar em conflito diretamente com o agressor, gerando menos problemas na família e na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo sobre o tema abordado, pode-se concluir que o *bullying* sempre existiu nas escolas e no meio social em que vivemos. As características desse fenômeno são antigas e podem ser denominadas como “atitudes agressivas praticadas por uma ou por um grupo de pessoas contra umas ou outras pessoas sem nenhuma justificativa e por um longo período de tempo, causando sofrimentos às vítimas”.

Os envolvidos são crianças e adolescentes em fase de crescimento e que necessitam de acompanhamento familiar e educacional para evitar transtornos no seu desenvolvimento e formação, pois independentemente da forma de *bullying* sofreram com essa violência. Portanto, é necessário que pais e professores saibam identificar os comportamentos dos jovens e adolescentes, não devendo confundir qualquer palavra como algo ofensivo, e com comportamentos repetitivos e ocasionais contra uma mesma pessoa.

Percebe-se que a falta de educação familiar como, esclarecimento, união entre pais, filhos e educadores, o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos e a falta de iniciativa da escola em fazer um trabalho com seus funcionários e com a família no combate ao *bullying*, explica em grande parte o aumento dessas agressões no meio social e escolar. Com a rotina de trabalho excessiva, os pais deixam seus filhos na escola e depositam toda confiança em relação aos cuidados com eles. Muitos confundem a relação educacional com os valores que os filhos devem aprender no ambiente familiar.

Referências

ABRAPAI, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: Mentres perigosas nas escolas. São Paulo: Globo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Viva**: vigilância de violências e acidentes, 2005. Brasília: Ministério da Saúde. 2009. (Série G. Estatística e Informação em Saúde).

CHALITTA, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo**: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. SP: Itália Nova editora, 2008.

FANTE, Cleo. **Pedagogia da Amizade – bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: editora Gente, 2003.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying IBGE/CF 1988**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

MANZOTTI, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale. 2012.

PEDRA, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.

SILVA, Neto A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria (Rio de Janeiro)**. 81 (5 Supl.): S164-S172, 2010.

CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?

SOCIOPOETIC CULTURE CIRCLE: WHAT CAN ECOPEDAGOGY IN THE INITIAL FORMATION OF THE PEDAGOGY / PARFOR COURSE

Maria Dolores dos Santos Vieira

Professora da área de Fundamentos Psicológicos da Educação da UFPI e professora formadora do Parfor. Pesquisadora de gênero, formação de professoras/es, cultura de paz e práticas educativas

E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é parte do Círculo de Cultura Sociopoética que ocorreu durante as aulas do componente curricular Ecopedagogia, no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no período de 01 a 09/07/2019, em Parnaíba-Piauí. O círculo, em questão, foi desenvolvido com 18 (dezoito) mulheres discentes do Curso de Pedagogia, oriundas de territórios diversos que deixaram emergir seus saberes, sentires, fazeres e viveres na condição de habitantes do Planeta Terra e de professoras e pedagogas em formação. Teve como objetivo: conceituar ecopedagogia, identificando seus saberes e poderes na formação inicial em pedagogia/PARFOR. As discussões foram sustentadas pelas ideias de autoras e autores como Arendt (2004), Barbier (2007), Freire (2011), Gadotti (1998) dentre outras e outros. A metodologia se deu através dos Círculos de Cultura Sociopoética tendo como tema-gerador: O que pode a Ecopedagogia na formação inicial do Curso de Pedagogia/PARFOR? A técnica artística que utilizamos para o desenvolvimento do conhecimento foi esta: Os lugares geomíticos de Jacques Gauthier, criador da Sociopoética. Desse modo, as produções plásticas e os relatos produzidos durante a oficina revelam as ideias e multifaces das discentes do Curso de Pedagogia que reivindicam uma ecopedagogia-ponte que ligue os saberes das pessoas que são diferentes, mas que fazem a mesma travessia formativa. Revelam que as pessoas estão em

uma ecopedagogia-labirinto, vivem perdidas dentro de si mesmas e não conseguem enxergar que a única saída é a preservação e o cuidado com a natureza. No lugar ecopedagogia-falha, o grupo-pesquisador, aponta que é preciso pensar diferente, mostrando que é necessário comprometer-se com a transformação. Por fim, propõe uma ecopedagogia-caminho que tire as pessoas do lugar e as faça trilhar outros rumos e rotas.

Palavras-chave: Círculo de cultura Sociopoética. Pedagogia/PARFOR. Ecopedagogia.

ABSTRACT

This article is part of the Sociopoetic Culture Circle that took place during Ecopedagogy component classes, in the Pedagogy course, Federal University of Piauí - UFPI, in the Basic Education Teacher Training Program - PARFOR, from 01 to 09 / 07/2019, in Parnaíba-Piauí. The circle in question was developed with 18 (eighteen) women students of the Pedagogy Course, coming from diverse territories that allowed their knowledge, feelings, practices and living to emerge as inhabitants of Planet Earth and teachers and educators in formation. It aimed to: conceptualize ecopedagogy, identifying its knowledge and powers in the initial formation in pedagogy / PARFOR. The discussions were supported by the ideas of authors and authors such as Arendt (2004), Barbier (2007), Freire (2011), Gadotti (1998) and others. The methodology was given through the Circles of Sociopoetic Culture having as its generating theme: What can Ecopedagogy in the initial formation of the Pedagogy Course / PARFOR? The artistic technique we used for the development of knowledge was this: The geometric places of Jacques Gauthier, creator of Sociopoetics. Thus, the plastic productions and the reports produced during the workshop reveal the ideas and multifacted of the students of the Pedagogy course who claim a bridge ecopedagogy that connects the knowledge of people who are different, but who make the same formative crossing. They reveal that people are in a labyrinth-ecopedagogy, live lost within themselves and fail to see that the only way out is to preserve and care for nature. In the place of failing-pedagogy, the researcher group points out that it is necessary to think differently, showing that it is necessary to commit to the transformation. Finally, it proposes an eco-pedagogy path that takes people out of place and makes them follow other routes and routes.

Keywords: Sociopoetic culture circle. Pedagogy / PARFOR. Ecopedagogy.

INICIANDO O CÍRCULO: NO MEIO DE VAZIOS E CHEIOS

 círculo, do latim *circulus* é *circus* e significa “redondeza”. Nessa experiência é a metodologia que indica a forma como se desenvolveu o conhecimento e os arranjos espaciais na sala de aula, tem a ver com a prática docente que permitiu a circulação das discentes, 18 (dezoito) mulheres, do Curso de Pedagogia, oriundas de territórios diversos e que deixaram emergir seus saberes, sentires, fazeres e viveres na condição de habitantes do Planeta Terra e de professoras e pedagogas em formação.

Foi no/do Círculo que veio o choro, a dor, a mudança e a coragem para o enfrentamento aos contextos de degradação da vida quando causa a morte dos rios, a contaminação dos mares, dos mangues, da poluição do solo, do ar e do adoecimento cada vez mais grave da população em decorrência do consumo de alimentos envenenados, da água imprópria para o uso humano. “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas

CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?

também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980, p. 28).

Nessa perspectiva, Freire propõe a formação de um grupo pesquisador constituído por especialistas e pessoas comuns que juntos investigam um tema gerador. Consentindo com essa postura, na Sociopoética é utilizado o dispositivo do grupo-pesquisador no qual o/a pesquisador/a oficial é chamado/a de facilitador/a e o público alvo da pesquisa copesquisadores e copesquisadoras de um tema-gerador (COSTA, 2019).

O Círculo de Cultura, em questão, ocorreu durante as aulas do componente curricular Ecopedagogia, no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no período de 01 a 09/07/2019, em Parnaíba-Piauí. Considerou-se o fato de que as discentes eram mulheres adultas, faziam um curso de formação no período de férias, muitas delas, saíram diretamente da sala de aula na qual são professoras para desempenharem mais um papel, o de alunas. Essa contextualização prévia, construída a partir do conhecimento que se tem sobre o perfil discente desse programa que nasceu para atender uma demanda que requer outro formato de curso de formação, que atenda, particularmente, docentes que não conseguiriam frequentar a universidade, se não fosse, nos moldes do PARFOR. Esse saber exigiu um cuidado especial com a metodologia das aulas que seriam propostas. Desencadeou, iluminou em nós, desejos de oportunizar vivências formativas que as desterritorializassem e reterritorializassem, também, com proposições vivas do desenvolvimento do conhecimento.

O Círculo de Cultura estava o tempo todo latejando em nossos corpos, mas precisava ser gestado como um Círculo de Cultura híbrido, no meio de Paulo Freire e da Sociopoética, potências misturadas. Mesmo assim, necessitava ser recheado de táticas, astúcias, mas do que de estratégias. Quando fosse parido esperávamos que ele pudesse ser forte, alegre, significativo, do lugar de cada uma das mulheres discentes, com a cultura que as alimentava e que fosse capaz de problematizar e apontar caminhos para outros modos de ser e viver no mundo a ecopedagogia. Assim, ele se construía embrião no querer-fazer da nossa docência.

Creditamos a nossa formação em Sociopoética, hoje, esses corpos de professoras inquietos, flexíveis e dispostos a se despir dos medos, vivendo-os. Nós não afugentamos mais os medos, nós os fazemos energia pulsante. Então, arriscamos desde a primeira aula, a partir da prática inicial, quando buscávamos os saberes que o grupo já trazia em si, acerca da ecopedagogia, uma prática diferente segundo a avaliação da turma: desenhar o conceito de ecopedagogia, dizer como ela chega a você e a relação que você faz entre/com a ecopedagogia e sua formação em pedagogia. Foi tenso no começo, causou grande estranhamento. Parece que não há o lugar da criação nas práticas docentes, essa foi a nossa interpretação.

Há travas e limites que impedem a imaginação fluir. É como se existissem acordos tácitos do que é o ensinar e o aprender acadêmicos e nesses não coubessem certas práticas, porque elas não se configuram em aulas. O caos veio através de algumas vozes que se levantaram para dizer, que “se falar era difícil, imagine desenhar o que nós pedíamos”. Depois desse impasse, a atividade fluiu e os corpos vibraram de outros modos: sorrindo, reconhecendo a sua potência, admirando a sua capacidade artística e dando vazão aos seus afetos ao liberar seus saberes em desenhos coloridos, traços e expressões poéticas com uma naturalidade que imprimia a incerteza de que em determinado momento tivesse havido conflito para aquele fazer arte-vida.

A socialização da produção se deu de forma muito participativa e foi de grande valia para que pudéssemos conhecer o grupo e escutar um pouco da história de formação de cada pessoa. O Círculo já estava formado e precisava daquele momento em diante ser ocupado e operado como lugar e estratégia de aprendizagem. As discentes socializaram seus saberes, revelaram e descreveram suas realidades. Esse momento de escuta sensível na perspectiva de Barbier (2007, p. 100), “[...], é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento”.

Essa escuta foi fundamental para a escolha do tema-gerador e para o debate e novas construções nas aulas seguintes. Assim, desempenhando o papel de coordenadoras do Círculo que desde esse momento já se anunciava, além de sermos professoras do componente curricular Ecopedagogia, pautamos as orientações na certeza de que o diálogo era condição essencial da ação de coordenar, sem a intenção de influir ou impor (FREIRE, 2011). Não há um/a professor/a detentor/a do saber, nem um/a aluno/a que nada sabe e necessita apenas memorizar conteúdos. Na esteira dessas ideias, o Círculo de Cultura Sociopoético atendia a esses princípios e possibilitava des/costuras discursivas, o que de fato nos interessava como tecido da ecopedagogia na relação com a formação em pedagogia.

O Círculo de Cultura entrou nessa experiência de ensino e aprendizagem como uma escolha político-pedagógica, que possibilitou às alunas do Curso de Pedagogia e conseqüentemente às suas comunidades, pois o conhecimento foi devolvido e multiplicado em seus lugares, como conhecimento ativo que revoluciona o pensamento arraigado e adormecido na cultura do trato com a natureza, praticado como norma, mesmo mediante aos prejuízos causados a ela. Nisso residiu uma das mais importantes des/costuras conceituais oportunizadas pelo Círculo de Cultura Sociopoética.

Depois dessa experiência que sinalizou a entrada do grupo no Círculo, negociamos com as mulheres discentes a instituição do grupo-pesquisador, esclarecendo que dali em diante a turma era esse grupo e como tal seria corresponsável pelo conhecimento gerado entre nós e por nós mesmas. Consultamos se poderíamos fazer imagens, gravar as suas falas e se futuramente houvesse oportunidade, se nos dariam autorização para utilizar o material produzido na escritura de textos com o objetivo de ser publicado, o que nos foi, prontamente, autorizado.

Para melhor situar a leitora e o leitor organizamos esse texto em duas seções, quais sejam: na primeira seção apresentamos o círculo como estratégia de ensino, aprendizagem e formação e na segunda descrevemos as vivências e confrontamos as invenções do grupo-pesquisador com autoras e autores que discutem a ecopedagogia e a ecoformação de professoras e professores na perspectiva da sustentabilidade da vida na Terra, a saber: Freire (2011), Gadotti (1999), Capra (2006), Vieira e Abreu (2015), Gutiérrez (1996), Guattari (2009) entre outros e outras.

O CIRCULO DE CULTURA: METODOLOGIA DE CIRCULARIDADES-AFETOS

O Círculo de Cultura Sociopoética começou às 14h30 da tarde do dia 02/07/2019, era o segundo encontro com o grupo-pesquisador, vínhamos de acaloradas discussões sobre a educação ambiental e o seu lugar na educação e na formação de professoras e professores. O Círculo como estratégia de ensino, aprendizagem e formação já fora anunciado e hibridizado desde a primeira aula, mas dessa vez ele seguiu outros círculos que tiveram início com um trabalho

CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?

corporal que consistiu em cada pessoa levantar, manter-se em pé, expirar aquilo que é gatilho para suas dificuldades na vida e inspirar aquilo que lhe dar equilíbrio, força, fé e coragem para enfrentar essas dificuldades. Pedimos que enquanto fossem respirando, também, buscassem o relaxamento e emanassem as suas energias no grupo-pesquisador.

Este foi um momento muito potente, principalmente para as mulheres discentes que atravessavam problemas de doença, de separação no casamento, de morte na família. Informamos que essa vivência significava a entrada no Círculo e que as considerávamos pertencentes a ele e sugerimos uma salva de palmas para marcar esse compromisso de caminhar de mãos dadas, abraçando-se, acolhendo-se no Círculo de Cultura: que pode a ecopedagogia na formação do Curso de Pedagogia/PARFOR?

Inspiramo-nos da técnica artística Lugares Geométricos de Jacques Gauthier para o grupo-pesquisador pensar, visualizar e explicitar conceitos, saberes e poderes da ecopedagogia na relação com o tema gerador, assim, objetivamos com esse círculo: conceituar ecopedagogia, identificando seus saberes e poderes na formação inicial em pedagogia/PARFOR. Com esse propósito organizamos o Círculo de Cultura Sociopoética dividindo o grupo das 18 mulheres discentes em 4 subgrupos, sendo dois com 4 componentes e 2 com com 5. Cada uma delas recebeu uma orientação diferente, mas todas relacionadas ao mesmo tema-gerador já negociado e apresentado nesse texto. Assim, ao subgrupo 1, solicitamos que pensasse e desenvolvesse a ecopedagogia-ponte. Depois descrevesse a ecopedagogia-ponte registrando em papel sua descrição e depois destacasse e também registrasse o/s saber/es e poder/es da ecopedagogia-ponte na formação do Curso de Pedagogia.

Ao subgrupo 2 solicitamos que ele pensasse e desenvolvesse a ecopedagogia-labirinto. Depois descrevesse a ecopedagogia-labirinto registrando em papel sua descrição e depois destacasse e também registrasse o/s saber/es e poder/es da ecopedagogia-labirinto na formação do Curso de Pedagogia.

Ao subgrupo 3 solicitamos que ele pensasse e desenvolvesse a ecopedagogia-falha. Depois descrevesse a ecopedagogia-falha registrando em papel sua descrição e depois destacasse e também registrasse o/s saber/es e poder/es da ecopedagogia-falha na formação do Curso de Pedagogia.

Ao subgrupo 4 solicitamos que ele pensasse e desenvolvesse a ecopedagogia-caminho. Depois descrevesse a ecopedagogia-caminho registrando em papel sua descrição e depois destacasse e também registrasse o/s saber/es e poder/es da ecopedagogia-caminho na formação do Curso de Pedagogia.

Dando sequência ao que estamos chamando nesse Círculo de Cultura Sociopoética de Momento de Desenvolvimento dos Saberes e problematizações, uma vez que os subgrupos já estavam orientados sobre as atividades de criação, discussão e problematização que deveriam empreender dentro do seu subgrupo. Apresentamos os materiais que estávamos disponibilizando para que, de acordo com o pensamento do grupo-pesquisador pudesse escolher aqueles que o auxiliariam na materialidade de sua criação/invenção.

Os materiais foram dispostos sobre uma mesa, de forma visível, atraente, chamando a atenção dos subgrupos. Entre esses materiais continha: papel colorido, cola, tesoura sem ponta, tesoura de picotar, revistas, TNT de várias cores, copos descartáveis, cola, balões, fita crepe, tesoura, papel A3 e A4, papel madeira, papel crepom, flores, galhos de plantas, areia, pedra, lápis de cor, giz de cera, pincéis hidrocor e outros.

Aos poucos, no tempo de cada um, os subgrupos foram se aproximando, fazendo escolhas e voltando para o lugar onde estavam sentados. Delimitamos o tempo de 15 minutos para a invenção das ecopedagogias e para os registros escritos. Houve algumas discordâncias alegando o pouco tempo, mas percebemos o interesse e a inventividade à flor da pele dos subgrupos. Alguns conseguiram terminar no tempo acordado, outros, não, o que nos fez prorrogar em mais 10 minutos o tempo para essa atividade.

Para dar ritmo ao Círculo, orientamos aos subgrupos que ao terminar, fotografassem a sua ecopedagogia sem os registros escritos e podiam sair por um tempinho da sala de aula para lanchar enquanto os outros encerravam essa etapa do desenvolvimento do saber. Houve um pouco de desencontro, pois uns retornaram para a sala, enquanto outros saíram. Precisamos ter paciência para reorganizar o Círculo e iniciar o próximo momento, um dos mais importantes, que é a socialização dos saberes desenvolvidos no Círculo.

CIRCULANDO SABERES ENTRE CONCEITOS E PROBLEMAS

Para recomeçar a atividade, foi necessário acalmar o corpo e para isso pedimos que fosse restabelecido o Círculo e depois de novamente formado, buscamos a oxigenação do corpo pedindo que o grupo-pesquisador ficasse em pé, com as pernas levemente afastadas e que devagar, respeitando o que o seu corpo podia fazer, dobrasse o tronco para frente até o seu limite. Em seguida, solicitamos que soltasse os braços, deixando-os cair relaxadamente do lado do corpo dobrado. Então, orientamos que esvaziasse o ar de dentro de si, soprando até sentir-se vazio.

Em seguida propusemos a troca desse ar colocando em cada uma, imaginariamente, o pipo de uma bomba de ar e começamos a enchê-las enquanto elas se movimentavam ao ritmo do sopro da bomba, no caso, nós que fazíamos esse som, com a boca (muitos risos). A ação de encher os corpos com a bomba de ar era, também, a ação para levantar os corpos, que cheios deveriam tremular ao vento, de braços abertos como bonecas de ar, daquelas que vemos em postos de gasolina. Quando estavam bem contentes e relaxadas no balançar ao vento, nós comunicamos que iríamos retirar o pipo de cada uma e elas fariam o movimento de tornarem-se vazias rodopiando até ficarem murchas e voltarem à posição inicial de curvatura. (mais risadas).

Ao término, sem que nós solicitássemos, o grupo-pesquisador falou sobre essa experiência entre risos. Foi a hora de sentar ao Círculo e de começar a socialização dos saberes desenvolvidos. Solicitamos que as apresentações iniciassem e orientamos que essa fosse a sequência: Dizer o nome de sua ecopedagogia, conceituá-la e revelar seu/s saber/es e poder/es. Comunicamos que primeiro faríamos a escuta ao grupo e só depois faríamos perguntas, problemataríamos, enfim daríamos as nossas contribuições.

CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?

Fotografia 1 - Ecopedagogia-ponte



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras

O primeiro subgrupo a se apresentar foi o da Ecopedagogia-ponte que é a ecopedagogia que liga os saberes das pessoas que são diferentes de modo que eles se misturam, se encontram e fazem a travessia na formação do Curso de Pedagogia, por que a gente aprende muito quando se encontra com as outras e aqui na sala de aula, nessa experiência da disciplina ecopedagogia, a gente percebeu que todo mundo sabe alguma coisa diferente que vem somar ao que a gente já sabe. Escutando as outras colegas, a gente pensa na nossa forma de viver e se sente motivada para fazer coisas diferentes daquelas que aprendemos ao longo da vida como: queimar para adubar a terra. Isso é cultural, mas com a ecopedagogia-ponte a gente pode mudar isso a partir de nossa nova consciência ecológica, do nosso sentimento de pertença. Eles vão nos levar por outros caminhos a partir de nossa relação com o meio ambiente e com as pessoas. Na esteira dessas ideias firmamos diálogo com Félix Guattari (2009, p. 8) quando afirma o seguinte:

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia* – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões.

O autorevidencia com essa afirmação a importância do saberviver nesses tempos do descarte do cuidar do outro, do meio ambiente quando é visível a fragilidade de uma consciência planetária que se importa com a vida na Terra, que não percebe a gravidade dos avanços tecnológicos e o considerável crescimento demográfico, duas realidades opostas, pois se a primeira é progresso, a segunda nem sempre o alcança. A solidão, a depressão, o desemprego, a ociosidade precisam dar lugar para outras relações nas quais comportem a reinvenção de si e do meio ambiente. Nominamos a ecopedagogia do viver, a que torna possível viver em harmonia consigo, com os outros e com o planeta.

A ecopedagogia-ponte tem o saber-ligar que é o saber que aproxima as pessoas fazendo com que elas pensem sobre os seus atos e o que estão fazendo à natureza que está gritando por ser tão maltratada. Esse saber-ligar é muito importante por que junta as diferenças e elas tem que dialogar para se tornarem atitudes e posturas sustentáveis para vida na Terra. O poder da ecopedagogia-ponte é o poder-transformar, porque ela só pode usar o saber-ligar se puder enxergar a transformação das pessoas em suas relações com as outras e com o Planeta. Está tudo ligado, sem uma ecopedagogia-ponte não podemos transformar o que é cultural, o que está posto como natural mesmo sendo a morte para quem habita a Terra.

Fotografia 2 - Ecopedagogia-labirinto



Fonte: Arquivo particular das pesquisadoras.

O segundo grupo, na ordem acordada, foi da ecopedagogia-labirinto que é a ecopedagogia das pessoas que não respeitam a natureza, não cuidam, só degradam, acham que ela é inesgotável, que nunca vai acabar, estão perdidas dentro de si mesmas, não conseguem enxergar que a única saída é a preservação, é o cuidado. A autora Hanna Arendt (2004, p. 10) contribui com o sentido impresso no conceito ecopedagogia-labirinto quando afirma que “A Terra é a própria quintessência da condição humana e, ao que sabemos, sua natureza pode ser singular no universo, a única capaz de oferecer aos seres humanos um habitat no qual eles podem mover-se e respirar sem esforço nem artifício”. A ecopedagogia-labirinto é esse habitat no qual as pessoas se movem, porém essa mobilidade precisa ser racional, afetiva e consciente de que a Terra supre a vida de tudo o que é indispensável para a vida humana, mas sem cuidado, também, responde agressivamente aos maus-tratos.

A ecopedagogia-labirinto está cheia de saberes-oportunidades para as pessoas andarem de outros modos, sem poluir, sem desmatar, sem a ganância que não pensa na conservação da vida, mas no enriquecimento desmedido. Elas estão buscando saídas que só fazem com que se percam mais ainda, por que é o saber-ecoformação que possibilita a relação mais humana com outras pessoas e a natureza. O poder da ecopedagogia-labirinto é o poder-labirintar que é aquele que anda, anda e não se acha enquanto não sabe aonde quer chegar. Percorre muitos caminhos, mas não percebe as marcas que deixa, logo não aprende a mudança com o seu labirintar, por isso tem dificuldade de encontrar saídas. O labirinto é um lugar que alimenta a sua ganância e a sua

CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?

ignorância, então, se é rentável a pessoa se preocupa apenas com o lucro e não percebe que está perdida e que coloca a vida do planeta em risco.

Fotografia 3 - Ecopedagogia-falha



Fonte: Arquivo particular das pesquisadoras

O terceiro subgrupo trouxe a ecopedagogia-falha que é aquela que diz o que falta, o que a pessoa deixou de fazer e fez de modo que não zela a natureza, mas é, também, o ponto de partida, o que faz a pessoa mudar seus hábitos, repensar a sua postura diante do mundo e viver uma vida sustentável. “[...] Costuma-se definir uma comunidade sustentável como aquela capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 2006, p.13). A ecopedagogia-falha é esse viver para além do que se faz problema, porque ele é a força motriz que dispara a mudança.

A ecopedagogia-falha acorda a gente, aponta em nós o vazio, o que precisa ser pensado diferente. Essa ecopedagogia-falha tem o saber-transformar que possibilita o fazer para a preservação, ou seja, se eu já fiz do jeito errado, posso fazer do certo. Esse saber-transformar é muito importante e deve começar na própria pessoa. Junto com esse saber-transformar está o poder-compromisso, porque é necessário comprometer-se com a transformação. Do contrário, ela não será duradoura. Dizemos que somos contra a queimada, mas continuamos queimando o lixo do nosso quintal, por que não entendemos isso como tal e nem como prática que falha quando polui o ar, queima o solo e o enfraquece ao longo do tempo. Importa essa mutação em reconhecimentos de si, em sensibilidade e agenciamentos de outros aprendizados ecopedagógicos como ser humano que vive nesse Planeta e como tal deveria ter o compromisso e a “consciência planetária” (Gutiérrez, 1996, p.3) de cuidar do habitat-mundo. Não se trata aqui, todavia, de uma discussão acerca da Educação Ambiental, mas sobre como ela atravessa a vida das professoras para além da formação.

A transformação deve começar com a reeducação das pessoas e também dos cursos de formação de professoras e professores, de modo que não sejam cristalizados princípios e valores insustentáveis e predatórios, mas ao contrário, em seu lugar sejam introduzidas a cultura sustentável e da paz nesses cursos, e não somente neles, mas também em toda forma de educação e reflexão.

Fotografia 4 - Ecopedagogia-caminho



Fonte: Arquivo particular das pesquisadoras

O quarto subgrupo vem na sequência com a ecopedagogia-caminho que é aquela que nos tira do lugar, que nos faz trilhar outros rumos, outras rotas. A ecopedagogia-caminho conta a nossa história, os percursos que fizemos para ser o que somos e viver como vivemos. Ela imprime as nossas experiências, o nosso jeito de viver. Se as pessoas agridem a Terra consciente ou inconscientemente é por que muitas vezes estão apenas reproduzindo o que nos foi ensinado, então, precisamos nos aproximar da Cidadania Planetária que no dizer de Gadotti (1999), é a enunciação que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e que apresenta uma nova percepção da Terra, firmando-a como única comunidade.

Nesse sentido, o saber da ecopedagogia-caminho é o saber-caminhar, pois com ele é possível mudar de rota, evitar trajetos de desastres ecológicos iminentes e caminhar de modos diferentes daqueles que aprendemos, porque durante a caminhada vamos mudando com o caminho, vamos deixando de ser eu para sermos nós. É quando passamos a refletir sobre as nossas ações.

Essa nova consciência coletiva permite um caminhar em bando e isso fortalece a caminhada. Esse saber-caminhar invoca questões sobre o lugar do ser humano no mundo e qual deve ser o sentimento de pertença a partir do pensamento de que não é estrangeira a pessoa que pertence a um único lugar, a Terra e, que ser cidadã e cidadão do mundo é proclamar, dialogar com as diferenças culturais, de gênero, geográficas, raciais e outras que se fortalecem diante do sentimento de pertença à Humanidade (GADOTTI, 1999).

O poder da ecopedagogia-caminho é o poder fazer-escolhas, isso quer dizer que está em nossas mãos o mundo que desejamos deixar para os nossos filhos. É no hoje que se planta a

CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICA: QUE PODE A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR?

mente do amanhã. Sem o investimento da sustentabilidade nessa era planetária não é possível harmonizar as relações ecológicas necessárias para a manutenção da vida no planeta Terra. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2011, p. 55).

Ao experienciar o compartilhamento da realidade de modo crítico, assumindo a sua responsabilidade diante dos acontecimentos que devem ser pauta de preocupação acerca da existência humana faz ser possível pensar a vida com o outro e com ele buscar a mudança, que transforme o mundo no lugar para todas as pessoas, Isso exige relações provedoras de práticas edificadoras advindas de uma ecoformação que bem pode ser construção da ecopedagogia-caminho.

Vieira e Alves (2015), no texto: Educação Ambiental na Escrita de Cartas para o Planeta Terra: vivências de professores/as do ensino fundamental apresentado no II Congresso Nacional de Educação - CONEDU realizado em Campina Grande e publicado nos Anais do evento se colocam favoráveis quanto à intervenção através de experimentações como essa na formação docente. Assim, elas acreditam que pequenas intervenções formativas como esta podem ser de grande valia para despertar interesses genuínos sobre a causa ambiental, principalmente quando ela enseja a mudança de paradigmas, de conceitos, de atitudes de professores/as responsáveis pela educação das novas gerações.

O Círculo de Cultura Sociopoética teve esse efeito de intervenção e se estendeu até as comunidades das professoras deslocando ideias, construindo novos olhares e emergindo desejos de transformação nos modos de ser, fazer e viver na Terra. Na condição de círculo reverberou em redondezas atitudinais e transformadoras entre as pessoas próximas dessas que o fizeram se deslocar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NO CÍRCULO

A proposta desse artigo foi responder ao disparador “que pode a ecopedagogia na formação do Curso de Pedagogia/PARFOR?” Tivemos como objetivo conceituar ecopedagogia, identificando seus saberes e poderes na formação inicial em pedagogia/PARFOR.

Desse modo, as produções plásticas: as ecopedagogias dos lugares geométricos e os relatos produzidos durante o Círculo revelam as ideias e multifaces das discentes do Curso de Pedagogia. São produções e narrativas que reivindicam uma ecopedagogia-ponte que ligue os saberes das pessoas que são diferentes, mas que fazem a mesma travessia formativa.

Suas falas revelam que as pessoas estão em uma ecopedagogia-labirinto vivem perdidas dentro de si mesmas e não conseguem enxergar que a única saída é a preservação e o cuidado com a natureza. No que tange à ecopedagogia-falha, o grupo-pesquisador aponta que é preciso pensar diferente, mostrando que é necessário comprometer-se com a transformação. Por fim, propõe uma ecopedagogia-caminho que tire as pessoas do lugar e as faça trilhar outros rumos e rotas que promovam outras vivências ecopedagógicas.

Em meio às circularidades vivenciadas nessa experiência, voltamos ao ponto de partida e asseveramos que o objetivo proposto neste trabalho foi alcançado e que a produção dos dados se deu para além da finalidade deste. Através dos cheios e vazios que nos acompanharam,

aprendemos a escutar, perceber as falas e o ritmo do corpo das mulheres discentes do Curso de Pedagogia que produziram conhecimento, movimentação e transformação nos modos de ser, pensar e agir em relação à conservação do Planeta Terra no Curso de Pedagogia.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CAPRA, F. *et al.* STONE. M. K.; BARLOW. Z. (org.). **Alfabetização ecológica**: a alfabetização das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

COSTA, S. L. da R. **Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade**: experiências juvenis em uma escola pública de Teresina. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina-PI, 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GADOTTI, M. Cidadania Planetária. *In*: GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUTIÉRREZ, F. **Ciudadania planetaria**. Heredia, mimeo, 1996.

VIEIRA, M. D. dos S.; ALVES, A. R. dos S. Educação Ambiental na Escrita de Cartas para o Planeta Terra: vivências de professores/as do ensino fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.. 2015. Campina Grande – PB. **Anais [...]**, Campina Grande – PB, 2015.

HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES - PIAUÍ

HOMOPHOBIA IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A CHALLENGE FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF BURITI DOS MONTES - PIAUÍ

José Thiago Soares Beserra

Graduado em Educação Física pelo PARFOR/UFPI
E-mail: thiago-soares.18@hotmail.com

Ahecio Kleber Araujo Brito

Doutorem Educação Física. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí. Professor de Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física PARFOR/UFPI.
E-mail: ahecio@ig.com.br

Sergio Luis Galan Ribeiro

Doutor em Educação. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí. Professor do Curso de Educação Física PARFOR/UFPI.
E-mail: sergiogalan@ufpi.edu.br

RESUMO

Atitudes discriminatórias contra Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT's) acontecem na sociedade diariamente e o ambiente escolar, mais especificamente, nas aulas de educação física, estas atitudes ficam ainda mais evidentes devido a uma maior interação social, assim como a pouca maturidade dos alunos. O presente trabalho teve como objetivo identificar a ocorrência de atitudes homofóbicas em aulas de educação física escolar, assim como a postura adotada pelos professores de educação física. Este estudo corresponde a uma pesquisa de carácter descritivo,

qualitativo, realizado por meio da aplicação de dois questionários objetivos contendo entre 10 e 13 questões sobre a ocorrência de atitudes homofóbicas em sala de aula e o papel do professor de educação física frente a isto, em três escolas da zona urbana de Buriti dos Montes – Piauí, tendo como participantes quatro professores de educação física e quarenta alunos do 3º ano do ensino médio. Os dados obtidos apresentaram conhecimento moderado sobre a homossexualidade, ainda assim esperava-se que a homossexualidade pudesse ser considerada manifestação tão banal do desejo quanto à heterossexualidade e, como tal, fosse aceita pela sociedade. Quanto à postura adotada pelos professores, notou-se que os mesmos apresentam uma postura correta frente a estes eventos, utilizando de palestras e conversas em formato de roda em sala de aula para a correção do problema, porém a adoção desta postura ainda não é suficiente para reduzir a ocorrência de atitudes homofóbicas entre os alunos.

Palavras-chave: Homofobia. Escola. Educação Física.

ABSTRACT

Discriminatory attitudes towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) occur in society on a daily basis and the school environment, more specifically, in physical education classes, these attitudes become even more evident due to greater social interaction as well as the poor maturity of students. The present work aimed to identify the occurrence of homophobic attitudes in physical education classes, as well as the attitude adopted by physical education teachers. This study corresponds to a descriptive, qualitative research conducted through the application of two objective questionnaires containing between 10 and 13 questions about the occurrence of homophobic attitudes in the classroom and the role of the physical education teacher in this regard. three schools in the urban area of Buriti dos Montes - Piauí, with four physical education teachers and forty third year high school students. The data obtained showed moderate knowledge about homosexuality, yet it was hoped that homosexuality could be considered as banal manifestation of desire as heterosexuality and as such accepted by society. Regarding the attitude adopted by the teachers, it was noted that they have a correct posture in front of these events, using lectures and conversations in the shape of a wheel in the classroom to correct the problem, but the adoption of this posture is not enough yet. to reduce the occurrence of homophobic attitudes among students.

Keywords: Homophobia. School. Physical Education.

INTRODUÇÃO

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a *gays* e *lésbicas*, a homofobia não pode ser reduzida a isso (BORRILLO, 2010).

Ela pode ter causas culturais e religiosas, mas apesar disso, existem pessoas e grupos que defendem e apoia o direito dos *gays*, *lésbicas* e simpatizantes (GLS), um exemplo disso é a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) que reconhece o dia 17 de maio como o dia internacional contra a homofobia, incluindo a exclusão da homossexualidade na classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde (CID) da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018).

HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES – PIAUÍ

No Brasil a homofobia ainda é um problema presente e constante, de acordo com Grupo Gay da Bahia (GGB), um LGBT é morto a cada 25 horas no país e cerca de 70% dos casos dos assassinatos de pessoas LGBTs ficam impunes. (GGB, 2016).

Voltando-se para o âmbito estadual, em 2013 foram registrados 14 assassinatos de LGBT's no Piauí, ficando em quarto lugar no *ranking* nacional. Atingindo uma proporção aproximadamente de quatro assassinatos de homossexuais para cada um milhão de habitantes, enquanto o Brasil atinge 1, 6 (BRASIL, 2013).

Infelizmente esses casos estão interligados a cultura do *bullying* homofóbico que muitas vezes estão presentes no ambiente escolar, principalmente nas aulas de educação física, pois nela os alunos de certa forma ficam ligados aos esportes segmentando o que é para menino e o que é para menina, destaca-se também que pessoas que possuem orientação sexual diferenciada das consideradas “normais” são vistas como imorais e de risco para uma sociedade saudável desta maneira contribui para uma cultura de preconceito e violência.

Atualmente a escola recebe uma diversidade de alunos de diferentes classes sociais, grupos sociais, etnia, gênero, com deficiências, e, também, com diferentes orientações sexuais, dentre elas podemos destacar os LGBT's, que também estão presentes na escola, e muitas vezes sofrem preconceito e discriminação por não se enquadrarem nos padrões exigidos pelos meios sociais. A função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço público para a promoção da cidadania. O Estado democrático de direito assegura o reconhecimento da diversidade de valores morais e culturais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a garantia universal dos direitos humanos e sociais. A vivência escolar permite a apresentação da realidade social em sua diversidade. (LIONÇO; DINIZ, 2009).

Os professores são responsáveis por manter a ordem dentro de sua sala de aula e ficarem atentos sobre os assuntos que estão sendo discutidos na mesma. Os estereótipos acerca das “brincadeiras” praticadas pelos colegas de classes não se justifica, pois se apresentam em um quadro mais complexo. Pois não é o homossexual que não gosta de praticar as atividades físicas, mas existe uma série de fatores que o impede e o afasta dessas atividades.

Silva (2002), ao analisar a ciência e o currículo escolar, é possível perceber que os mesmos valorizam características que refletem as experiências e os saberes do gênero masculino. Quanto às práticas corporais e esportivas observa-se que as atividades que envolvem força muscular, contato físico e competição em equipes são considerados, socialmente, pelo sexo masculino e as que envolvem flexibilidade, ritmo e não exigem contato físico são considerados para o sexo feminino (AZEVEDO, 1988).

Assim a diversidade sexual e a homofobia estão estreitamente relacionadas. Um problema social que em suas vertentes desencadeia estudos e pesquisas para o combate do preconceito, ao racismo e ao sexismo revela-se em estágio diverso daquele experimentado pela homofobia. Examinar mais detidamente as dinâmicas da homofobia e sua relação mencionar expressões discriminatórias, portanto, é um caminho que necessita ser percorrido, objetivando compreender o porquê desta realidade.

Desta maneira esse estudo analisou as escolas municipais e estaduais na sede de Buriti dos Montes, cidade do estado do Piauí, referente ao tema homofobia, analisou também as principais consequências da mesma no ambiente escolar; descrevendo as atividades desenvolvidas pelos professores de educação física para abordagem desse tema; observando a atitude dos mesmos

frente a práticas homofóbicas no ambiente escolar e identificando os desafios e problemas enfrentados, já que o mesmo se enquadra dentro dos temas transversais: ética, orientação sexual e saúde, constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997).

Essa pesquisa foi realizada no município de Buriti dos Montes - Piauí que possui uma população de aproximadamente 7.974 pessoas de acordo com dados obtidos do IBGE, a cidade dispõe de duas escolas municipais e uma escola estadual na zona urbana, tendo 4 professores atuando em educação física.

Assim a homofobia é uma questão que vem se agravando cada vez mais dentro do ambiente escolar, proporcionando desconforto para pessoas que não se enquadram nos padrões considerados normais para a sociedade (gênero: masculino e feminino) isso faz com que muitos alunos desistam da escola, ou acabem obtendo situações mais graves como depressão. O papel da escola é proporcionar o aprendizado e formar cidadãos capazes de intervir no meio social em que estão inseridos. Assim a intenção foi realizar uma pesquisa relacionada aos preconceitos sofridos pelos os alunos causados pela homofobia tendo como perguntas chaves: os professores estão trabalhando ou não o combate à homofobia? as escolas não estão preparadas para debater sobre o tema homofobia com seus alunos dentro do ambiente escolar? destacando a visão dos professores de educação física sobre o tema.

Os objetivos traçados para a construção do trabalho foram os seguintes: o objetivo geral visou analisar a existência e as causas da homofobia nas escolas municipais e estaduais de Buriti dos Montes, no estado do Piauí. Além dos objetivos específicos que foram: analisar as principais consequências da homofobia no ambiente escolar, descrever as atividades desenvolvidas pelos professores para a abordagem do tema e identificar os desafios enfrentados pelos professores frente à homofobia.

Assim, o presente projeto teve como finalidade específica abordar o tema “homofobia” para a discussão entre alunos e professores a fim de evidenciar a diversidade como um evento natural, sendo, portanto capaz e digno de respeito.

Observando no âmbito do estado do Piauí vê-se que só no primeiro semestre de 2012, para cada 346 mil habitantes do estado, um homossexual foi morto violentamente. Com essa média, o estado é o primeiro proporcionalmente que mais mata homossexuais em todo o Brasil. Os números relativos configuram que, ao mesmo tempo em que em todo o Brasil os gays assassinados representam 1,6 de cada milhão de habitantes, no Piauí esse número sobe para 4,1. Em 2014 foram registrados 13 assassinatos a homossexuais no Piauí. Uma recente pesquisa da secretaria nacional dos direitos humanos aponta que o Piauí está na dianteira dos crimes homofóbicos no país. (GGB, 2013).

É sabido que a homofobia ocorre por falta de informação e pelo reforço de uma cultura heterossexual, que considera como única forma de relacionamento casamentos entre homens e mulheres. A importância de se tratar do assunto no âmbito escolar requer uma proposta de mudança de postura, haja vista a relevância do tema, primeiro em âmbito de cidadania e depois relativo à sexualidade.

Quanto mais pessoas se informar sobre o assunto, mais respeito, estaremos atribuindo aos LGBT's. É preciso que a questão passe a ser entendida e tratada a partir da cultura dos direitos humanos, procurando assim, esclarecer a sociedade sobre a superação ao preconceito, possibilitando o reconhecimento da sexualidade como algo inerente à vida do ser humano. Assim

HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES – PIAUÍ

como permitir o desenvolvimento de todos os alunos nas aulas de educação física independente de orientação sexual.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo correspondeu a uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo. Foram avaliados quatro professores de educação física de três escolas do município de Buriti dos Montes-PI, pois existem apenas duas escolas municipais e uma escola estadual na zona urbana do município e nelas se encontram apenas 4 professores que atuam na educação física. Assim estes correspondem 100% da população de professores formados em educação física da zona urbana, também foram coletados dados de quarenta alunos do 3º ano do ensino médio, cuja a seleção foi realizada de forma voluntária. A escolha de escolares do 3º ano do ensino médio justifica-se por entender que esses adolescentes têm maior nível de maturidade pois estão no último ano da educação básica. Todos os professores, assim como, os responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido conforme a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos.

O instrumento de coleta de dados foi realizado por meio da aplicação de dois questionários com perguntas subjetivas e objetivas sobre a ocorrência de atitudes homofóbicas em sala de aula e o papel do professor de educação física frente a isto. O intuito foi compreender quais as causas e consequências da homofobia no ambiente escolar, especificamente as aulas de educação física, e se de fato ela existe nas escolas pesquisadas. Os dados foram organizados e apresentados utilizando-se a estatística descritiva: tabela e percentual para as respostas objetivas e descrição escrita da narrativa dos sujeitos invertidos para as respostas subjetivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores foram identificados em P1, P2, P3 e P4. A primeira pergunta realizada foi sobre se eles entendiam sobre o que é homofobia.

O P1 tem 33 anos de idade, possui duas formações, uma em biologia e outra em educação física, atua na escola há 11 anos como professora de educação física e diz compreender a homofobia como:

Entendo como aversão a homossexualidade, agindo com indiferença e até violência com estas pessoas.

O P2 tem 37 anos de idade, possui licenciatura em educação física, atua na escola municipal há 14 anos e possui pós-graduação em gestão e supervisão escolar. A mesma compreende a homofobia como:

Rejeição a homossexualidade, falta de respeito para pessoas eu são gays, aversão e desprezo por pessoas que gostam do mesmo sexo.

O P3 tem 47 anos de idade, possui formação em história e atua a 04 anos como professor de educação física no município. O mesmo compreende a homofobia como:

Preconceito a LGBT's, ódio e não compreensão sobre o que e ser diferente.

O P4 tem 36 anos de idade, possui formação em educação física, atua a 06 anos como professor de educação física, e compreende a homofobia como:

Algo de preconceituoso com pessoas, gays, são palavrões e comentários supérfluos, aversão a quem é diferente.

Ao se observar o comentário explanado pelos professores notou-se que a homofobia é aqui entendida como rejeição, aversão, medo ou ódio irracional a pessoas que compõem o meio LGBT's, por extensão, a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heteronormativos ainda aceitos como normais e essenciais na nossa sociedade baseada na moral e bons costumes. Nesse sentido, comportamentos homofobicos variam desde a violência física, da agressão verbal e não verbal e da violência fatal, isto é, o assassinato, até a psicológica nos atos de xingar, ridicularizar, apelidar, excluir do grupo ou até mesmo afirmar que não gostaria de conviver e frequentar qualquer espaço com uma pessoa homossexual. A homofobia é de fato algo preocupante para a sociedade e como tal deve-se ser discutida na escola.

Pois a escola tem um papel importante na luta contra a intolerância. Ela deve propagar o entendimento de que a igualdade de *gays* e lésbicas é responsabilidade de todos. Nos cursos e nas apostilas, a homossexualidade e a bissexualidade devem ser apresentadas como manifestações tão legítimas e plenas quanto à heterossexualidade. Além disso, faz-se necessária uma melhor inclusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não discriminação de homossexuais, na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade. (BORRILLO, DANILLO 2009).

Após a realização da questão subjetiva e descritiva, foi realizada a aplicação de questões objetivas que obtiveram o seguinte resultado:

O Quadro 1 mostra que mesmo a homofobia sendo algo alarmante no ambiente escolar, ela ainda não é bem trabalhada nas aulas de educação física, as escolas não disponibilizam formação sobre o tema, não existem materiais para serem trabalhados dentro das escolas, os professores não possuem uma formação sobre sexualidade, apenas um professor afirmou que em sua escola existe uma política de prevenção ao *bullying* homofóbico, descartando assim a existência desse apoio em outras escolas.

Quadro 1 - Questionário aplicado aos professores

PERGUNTAS APLICADAS	RESULTADOS	
	SIM	NÃO
Você já vivenciou algum momento de homofobia em sua aula?	50%	50%
Para você como professor de educação física é difícil identificar casos de homofobia na escola?	50%	50%
Você considera a homofobia uma das causas que ocasionam mais confrontos entre alunos?	25%	75%
A escola disponibiliza alguma formação aos professores para o enfrentamento do problema em sala de aula?	25%	75%
A escola possui uma política em relação à prevenção de bullying associado à homossexualidade?	50%	50%

HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES – PIAUÍ

Na escola, você tem acesso a matérias que trazem informações sobre a homossexualidade ou ao combate à homofobia?	25%	75%
Você professor de educação física já agiu diante de uma situação homofóbica em sala de aula?	75%	25%
Você possui alguma formação referente à sexualidade no ambiente escolar?	0%	100%
A escola é um espaço privilegiado para construção da identidade. Porém, em sua opinião ela está preparada para lidar com a diversidade sexual?	25%	75%

Legenda: Resultado dos questionários aplicado a quatro professores de educação física de Buriti dos Montes - Piauí.

Outro fator em questão é que alguns professores sentem dificuldades de identificar casos de homofobia em suas aulas, isso pode acarreta em desigualdades, pois os alunos eu não se enquadram no meio heteronormativo acabam perdendo as aulas de educação física. Porem os mesmos afirmam ter reverenciado algum momento homofóbico em aula.

Os professores confirmaram ter presenciado em sala de aula um momento homofóbico. A reação mais utilizada por eles foi de paralisar a aula advertir verbalmente os alunos, buscando explicar sobre o respeito mutuo independente de condição sexual.

Após um diálogo com os professores sobre como agiam em situações que envolvessem a homofobia, percebeu-se que à postura adotada por eles é correta, frente a estes eventos, utilizando de palestras e conversas em formato de roda em sala de aula para a correção do problema, buscando a inclusão de todos, porém a adoção desta postura ainda não é suficiente para reduzir a ocorrência de atitudes homofóbicas entre os alunos.

No caso de agressões físicas e verbais, as medidas tomadas pelos professores são promover diálogos entre os alunos envolvidos, buscando assim uma iteração entre eles para que seja possível o esclarecimento sobre o assunto e conseqüentemente a resolução do problema. Caso isso não aconteça à escola entra em contato com pais dos alunos para resolver de forma pacífica os problemas gerados por essa falta de tolerâncias.

Para Prado: Ribeiro (2016), ao professor/a de Educação Física cabe problematizar que o afastamento de determinadas práticas se refere, em muito, aos medos e receios de uma exposição que possa contribuir para o estigma e rechaço social de estudantes LGBT's, vulnerabilizando-os/as frente ao grupo. A atuação docente deveria estar preparada para intervir frente a essas situações, pois, obrigar o estudante a participar de determinada atividade, ou “ameaçar” os dissidentes com possíveis medidas punitivas como, por exemplo, atribuir notas baixas aos estudantes que não querem realizar determinadas práticas, não se configura em uma medida efetiva que contribua para a reconstrução dos significados atribuídos pelos estudantes às práticas corporais vivenciadas na escola.

A segunda parte da pesquisa é baseada no questionário aplicado aos alunos. Após a análise dos dados obteve-se o seguinte resultado:

Os dados obtidos (Quadro 2) demonstram que os entrevistados apresentaram conhecimento moderado sobre a homossexualidade dentro dos fatores elencados, ainda assim esperava-se que a homossexualidade pudesse ser considerada manifestação tão banal do desejo quanto à heterossexualidade e, como tal, fosse aceita pela sociedade. Pois no contexto educacional, o termo bullying tem sido utilizado para nomear a violência sofrida por alunos (as) no ambiente escolar, e o termo bullying homofóbico tem sido utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas (os) gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Quadro 2 – Questionário aplicado aos alunos do 3º ano do ensino médio

PERGUNTAS APLICADAS	RESULTADO		
	SIM	NÃO	TALVEZ
Participou de algum debate sobre homofobia no ambiente escola?	57,5%	42,5%	-
Assistiu a alguma palestra relacionada ao tema?	47,5%	52,5%	-
Leu algum livro sobre o tema?	15%	85%	-
Acredita que a homossexualidade é uma doença?	7,5%	92,5%	-
Afirmaria que a homossexualidade é safadeza?	7,5%	92,5%	-
Afirmaria que as pessoas escolhem ser Gays ou Lésbicas?	37,5%	62,5%	-
Presenciou algum caso de homofobia na rua, vendo Gays, Lésbicas, Travestis ou Transexuais, serem xingados (as)?	72,5%	27,5%	-
Presenciou casos de homofobia na escola, vendo Gays, Lésbicas, Travestis ou Transexuais serem xingados (as) ou serem motivo de piadas pelos outros alunos?	75%	25%	-
Conhece casos em que professores desrespeitaram alunos por estes serem LGBT's (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)?	15%	85%	-
Conhece casos de alunos que foram agredidos fisicamente por outros, pelo fato de serem LGBT's?	20%	80%	-
Tem pessoa/s LGBT's na sua família?	47,5%	22,5%	30%
Teria dificuldades para aceitar um filho ou filha LGBT?	12,5%	75%	12,5%
Tem amigos/as LGBT's?	92,5%	5%	2,5%

Legenda: resultado em porcentagem de 40 alunos que responderam o questionário aplicado.

A homofobia se expressa por meio de agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos estudantes que resistem a se adequar à “heteronormatividade”, conceito criado pelo pesquisador americano Michael Warner (1993) para descrever a norma que toma a sexualidade heterossexual como norma universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante (DINIS, 2011).

Atitudes discriminatórias contra homossexuais acontecem na sociedade diariamente e no ambiente escolar, mais especificamente, nas aulas de educação física, estas atitudes ficam ainda mais evidentes devido a uma maior interação social, assim como a pouca maturidade dos alunos.

Na escola o bullying homofobico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar. Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar (DINIS, 2011).

Koehler (2013) afirma que há um enorme desafio democrático a ser enfrentado, clamando pela construção de uma nova política educativa a partir da própria visibilidade do fenômeno: a compreensão dos direitos humanos, a proteção da vida, os direitos de igualdade, a educação para a sexualidade ou para as sexualidades. Pois direito fundamental é garantia de uma sociedade

HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE BURITI DOS MONTES – PIAUÍ

democrática também na diversidade sexual, posto que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Assim os dados demonstram que os entrevistados apresentaram pouco conhecimento sobre questões LGBT’s dentro dos fatores elencados, e que desconhecem os males que a homofobia causa no ambiente escolar, há também a inexistência de materiais que abordem o assunto. Quanto à postura adotada pelos professores, notou-se que os mesmos apresentam uma postura correta frente a estes eventos, utilizando de palestras e conversas em formato de roda em sala de aula para a correção do problema, porém a adoção desta postura ainda não é suficiente para reduzir a ocorrência dessas atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta que os professores entrevistados relataram compreender a homofobia como uma espécie de ódio e aversão a pessoas que compõem o meio LGBT’s e que por vezes em suas aulas, essas pessoas são excluídas de atividades realizadas durante as mesmas por questões de desconforto para com os outros colegas devido a insultos recebidos.

Isso acontece pela falta de maturidade de profissionais comentários pejorativos ou não aceitam a pessoa em atividades de grupos, assim este estudo demonstrou que os dados apresentados servem de alerta e reflexão, pois, apesar de a amostra ter apresentado tolerância moderada em relação à homossexualidade dentro dos fatores elencados, a mesma deveria ser compreendida e respeitada pelos alunos no ambiente escolar.

Assim pode-se perceber que durante as aulas de educação física na escola os corpos que não se adequam ao modelo de masculinidade (heterossexual) tomado como regra, são marcados negativamente para que possam ser reconhecidos pelo grupo escolar como “diferentes de considerado normal pelo os demais”. Percebe-se também que há a falta de uma discussão maior sobre o assunto para com os próprios alunos, já que os mesmos afirmam a falta de palestras que promovam o tema abordado, e que muitas vezes presenciam casos de agressões verbais com colegas que compõem o grupo LGBT’s.

Referências

AZEVEDO, T. M. C. **A mulher e a atividade desportiva:** preconceitos e estereótipos. Análise e periódicos especializados em educação física (1932-1987). 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

BORRILLO, D. **Homofobia:** História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** temas transversais. Brasília, DF, 1997. 436p.

BRASIL. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil:** ano de 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2013.

BRASIL. Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil. 2013. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2016**. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/2017/01/24/relatorio-de-2016/>. Acesso em: 30 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Cidades**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-montes/panorama>. Acesso em: 08 maio 2018.

KOEHLER, S. M. F. **Homofobia, cultura e violências**: a desinformação social. **Interacções**, n. 26, p. 129-151, 2013.

LIONÇO, T; DINIZ, D. **Homofobia & Educação**. Um desafio ao silêncio, 2009.

RONDINI, C. A.; TEIXEIRA FILHO, F. S.; TOLEDO, L. G. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia USP**, Ano 1, v. 28, n. 1, p. 57-71, 2017.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, jan./abr. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidades uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD 11**. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <http://icd.who.int/en/>. Acesso em: 01/11/2018.

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

GREEN AREAS OF THE SOUTHERN TERESINA-PI REGION: CASE STUDY OF ENVIRONMENTAL PARK PRAINHA, ASPECTS SOCIOENVIRONMENTAL AND MANAGEMENT

Inês Cristina da Silva Nascimento

Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí.
E-mail: ines292014@outlook.com

Bartira Araújo da Silva Viana

Doutora em Geografia. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Professora da Coordenação de Geografia da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

RESUMO

As áreas verdes implantadas no meio urbano são importantes meios de preservação e conservação da natureza, além de propiciar a interação homem-natureza, estas também são capazes de propiciar uma melhor qualidade de vida. Portanto, este trabalho teve como objetivo analisar os parques urbanos que possuem áreas verdes da região Sul de Teresina, enfatizando a gestão, conservação e os impactos ocorridos no Parque Ambiental da Prainha. Foi realizada uma pesquisa de campo visando a observação do local e o registro fotográfico, com utilização de uma ficha de campo para levantamento de dados visando a avaliação do uso e a gestão, como também efetivar um diagnóstico dos impactos ambientais ocorridos no local, bem como foi feita a produção de mapas para mostrar localização do parque, assim como para espacializar os principais parques da região Sul de Teresina. Foi constatado que o parque ambiental da prainha apesar de ser atualmente uma área de preservação ambiental, e de já ter sido um espaço de lazer bem famoso de Teresina, sofre diversos tipos de impactos ambientais, como erosão, perda da vegetação e descarte de lixo, bem como no seu entorno percebeu-se o assoreamento dos recursos hídricos e a poluição fluvial,

sendo estes decorrentes da ação antrópica, bem como pela sua falta de gestão, de modo que se encontra em estado de abandono e de degradação.

Palavras-chaves: Áreas verdes. Parque Ambiental da Prainha. Impactos Socioambientais. Teresina.

ABSTRACT

The green areas implanted in the urban environment are important means of nature preservation and conservation, besides providing the interaction between man and nature, they are also capable of providing a better quality of life. Therefore, this study aimed to analyze urban parks that have green areas in the southern region of Teresina, emphasizing the management, conservation and impacts that occurred in Prainha Environmental Park. A field research was carried out aiming at the observation of the place and the photographic record, with the use of a field form for data collection aiming at the evaluation of the use and the management, as well as to make a diagnosis of the environmental impacts occurred in the place, as well as maps were produced to show the park's location, as well as to spatialize the main parks of the southern Teresina region. It was found that the prainha environmental park, although it is currently an area of environmental preservation, and was once a well-known leisure space of Teresina, suffers several types of environmental impacts, such as erosion, loss of vegetation and waste disposal, as well as in its surroundings it was noticed the silting of the water resources and the river pollution, being these resulting from the anthropic action, as well as for its lack of management, so that it is in a state of abandonment and degradation.

Keywords: Green Areas. Environmental Park of Prainha. Impacts Socioenvironmental. Teresina.

INTRODUÇÃO

A cidade possui o título de “cidade verde” devido à grande arborização que existia na capital, porém, com o aumento populacional e expansão urbana desordenada, o número de áreas verdes foi reduzida com o passar dos anos. De modo que, as áreas verdes foram sendo reduzidas para a construção de casas e prédios, ou seja, foi dando espaço para a urbanização. Apesar da cidade ainda possuir relativa arborização nas ruas, nas avenidas principais de alguns bairros, assim como nos parques ambientais, muitos não possuem infraestrutura e não exercem a função estabelecida no momento da sua criação.

Esse fato decorre da ineficiência da gestão pública quanto à preservação e conservação das áreas verdes, visto que estão sendo degradados pela ação antrópica. Algumas dessas áreas verdes se encontram instalados nas áreas ribeirinhas, como o Parque Ambiental da Prainha, que se encontra a margem do Rio Parnaíba, e por não possuir infraestrutura adequada, não atraem a população de forma significativa como área de lazer ou de contemplação da paisagem fluvial.

Portanto, a seguinte pesquisa propõe uma discussão acerca das áreas verdes suas funções e importância desta para a cidade, bem como um contexto histórico dos parques urbanos e a sua importância na produção do espaço, uma vez que este é um aparelho urbano importante da cidade, e os principais tipos de impactos urbanos neste tipo de área verde.

Nesse contexto a pesquisa estudou o Parque Ambiental da Prainha, localizado na região sul de Teresina, um dos maiores parques da cidade e um dos mais importantes por se encontrar às

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

margens do rio Parnaíba, tendo como intuito diagnosticar a gestão, a conservação e os impactos ambientais ocorridos neste parque.

Este está localizado na margem direita do rio Parnaíba, na Avenida Maranhão, em frente ao centro administrativo da cidade, no Bairro São Pedro, entre a Av. Joaquim Ribeiro e a ponte Presidente Médici, conhecida como ponte nova ou ponte da Tabuleta, que interliga Teresina, pelo bairro Tabuleta, à cidade de Timon. Este possui uma área espacial de 12 ha de extensão, possuindo árvores nativas ornamentais frutíferas. Atualmente é o maior parque ambiental da região Sul possuindo 2,24 ha de extensão. Em 1999 foi implantado o “Bio C” com a instalação de 03 (três) museus vivos dos principais Biomas do estado: caatinga, cerrado e cocal, sendo considerada uma área de Preservação Ambiental, além de um “Museu Vivo”, possuindo solo arenoso e pedregoso, além de uma grande cobertura vegetal (TERESINA, 2013).

Para isso foi feita uma revisão bibliográfica com os autores que estudam essa área, e para a pesquisa de *in locu* foi produzido uma ficha de campo para levantamento de dados visando a construção de tabelas e quadros. Também foi realizada a observação *in locu* e o registro fotográfico, bem como foram realizadas conversas informais com pessoas, avaliando seu uso e gestão, para em seguida fazer um diagnóstico dos impactos ambientais ocorridos no local.

Foram utilizados mapas para mostrar a localização do Parque Ambiental da Prainha, assim como para espacializar os principais parques da região Sul de Teresina. O artigo está estruturado em quatro seções além da introdução e das considerações finais. A primeira seção trata dos aspectos introdutórios da pesquisa, uma discussão acerca dos conceitos de áreas verdes, função e importância. A segunda seção discute os parques urbanos, destacando a importância dos mesmos para a (re)produção do espaço urbano e a qualidade ambiental. A terceira seção discorre sobre os principais impactos ambientais em parques urbanos, bem como realiza uma discussão acerca da diferença de impactos e degradação ambiental. Já a quarta seção trará os resultados e discussões da pesquisa no Parque Ambiental da Prainha.

ÁREAS VERDES: FUNÇÃO E IMPORTÂNCIA

Desde a organização do homem em sociedade e a criação das cidades, vários problemas ambientais surgiram, sendo estes relacionados à poluição do ambiente agregados à problemas sociais. Esta problemática foi se intensificando ao longo do tempo, especialmente após a segunda metade do século XX, com o avanço industrial, o crescimento populacional e a expansão desordenada das cidades. A partir dessa problemática vários instrumentos foram criados na tentativa de solucioná-los, destacam-se, entre eles a implantação de áreas verdes em áreas públicas (SANTOS; BRITO; PICOLI, 2013).

A implantação das áreas verde no meio urbano em espaços públicos ocorre como meio de preservar o meio ambiente a partir da interação Homem-Natureza. Segundo Matos (2010), os espaços públicos constituem elementos estruturantes da vida urbana visto que desempenham uma função produtiva de interesse coletivo, sendo que pelo tipo de serviços que prestam, estimulam o desenvolvimento urbano, na medida em que contribuem para a valorização da qualidade de vida e vivência urbana.

Em espaços públicos têm-se as áreas verdes urbanas que são espaços ao ar livre que possuem diversas funções. Há uma discussão conceitual de muitos autores acerca de áreas verdes, torna-o

complexo uma vez que são desenvolvidos muitos termos. Llardent (1982, p. 151) conceitua as seguintes expressões:

- *Sistemas de espaços livres*: Conjunto de espaços urbanos ao ar livre destinados ao pedestre para o descanso, o passeio, a prática esportiva e, em geral, o recreio e entretenimento em sua hora de ócio.
 - *Espaço livre*: Quaisquer das distintas áreas verdes que formam o sistema de espaços livres.
 - *Zonas verdes, espaços verdes, áreas verdes, equipamento verde*: Qualquer espaço livre no qual predominam as áreas plantadas de vegetação, correspondendo, em geral, o que se conhece como parques, jardins ou praças
- (LLARDENT, 1982, citado por LOBODA; DE ANGELIS, 2005. Grifo dos autores)

Pereira Lima (1994), desenvolveu os seguintes termos, acerca dos conceito das áreas verdes públicas urbanas:

- Espaço livre*: Trata-se do conceito mais abrangente, integrando os demais e contrapondo-se ao espaço construído em áreas urbanas.
- Área verde*: Onde há o predomínio de vegetação arbórea, englobando as praças, os jardins públicos e os parques urbanos. Os canteiros centrais de avenidas e os trevos e rotatórias de vias públicas que exercem apenas funções estéticas e ecológicas, devem, também, conceituar-se como área verde [...].
- Parque urbano*: É uma área verde, com função ecológica, estética e de lazer, no entanto com uma extensão maior que as praças e jardins públicos.
- Praça*: É um espaço livre público cuja principal função é o lazer. Pode não ser uma área verde, quando não tem vegetação e encontra-se impermeabilizada.
- Arborização urbana*: Diz respeito aos elementos vegetais de porte arbóreo dentro da cidade. Nesse enfoque, as árvores plantadas em calçadas fazem parte da arborização urbana, porém não integram o sistema de áreas verdes.

Após estudar os conceitos desenvolvidos por Llardent (1982) e Pereira Lima (1994), pode-se perceber que o conceito de áreas verdes está muito ligado ao de espaço público, e assim acaba tendo diversos tipos de termos e classificações. Outros autores que estudam essa temática são mais específicos com relação aos termos desenvolvidos ou aos conceitos referidos às áreas verdes, como veremos a seguir.

Para Andrade (2004) as áreas verdes são quaisquer áreas plantadas. Segundo Custódio (1982 p.18), a definição de áreas verdes propriamente dita é de alcance amplo, abrangendo em seu conteúdo toda parte do solo coberta ou a ser coberta de vegetação arbórea ou de outra espécie vegetal. Assim, de acordo com esses autores, as áreas verdes são áreas com cobertura vegetal.

Portanto, pode-se perceber que não existe um conceito ou definição específica do que seriam áreas verdes, de modo que se cria uma confusão conceitual, assim como a multiplicidade deste termo. Sendo assim, conforme os conceitos e definições apresentadas, as áreas verdes seriam espaços livres dotados de vegetação e que possuem funções desde social à ambiental.

Com o passar dos anos as cidades foram crescendo de modo desordenado e com isso ocorreu a ampliação dos problemas ambientais. Assim foram surgindo muitos estudos acerca da qualidade ambiental com o intuito de auxiliar no planejamento urbano, então percebe-se a importância das áreas verdes no meio urbano. Segundo Schoen e Povaluk (2012), essas áreas destacam-se por promover a interação do homem com o ambiente natural, conservarem florestas

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

nativas nas áreas urbanas e assegurar todas as suas funções e possibilitarem maior interação social.

De acordo com Caporusso e Matias (2008), a criação e a manutenção das áreas verdes no ambiente urbano são justificadas pelo seu potencial em propiciar e elevar a qualidade ambiental e de vida da população, por meio de suas funções ecológicas, sociais, estéticas, educativas e psicológicas. Estas exercem papel importante na amenização das consequências negativas da urbanização. Para Vieira (2004), as áreas verdes assumem diferentes funções como social, estética, ecológica, educativa e psicológica, sendo que estas proporcionam melhorias no ambiente e na qualidade de vida da população.

Sendo assim, é importante a presença de discussões relacionadas à Educação Ambiental nessas áreas, principalmente nos parques que são importantes equipamentos urbanos da cidade, uma vez que o uso público de uma área verde está intimamente ligado à manutenção, conservação e segurança que esta área recebe. Estes são os quesitos necessários para o passeio da população nesses locais, assim não é papel apenas dos órgãos públicos a gestão dessas áreas, apesar de ser um dos maiores responsáveis pela manutenção dessas áreas, uma vez que é capaz de criar políticas públicas para a sua conservação, mas essa responsabilidade também é da população que mais se utiliza desses espaços.

PARQUES URBANOS: BREVE HISTÓRICO E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

Os parques públicos surgem no século XVIII como meio de interação social. No século XIX estes ocorrem como meio de higienização urbana, no sentido de qualidade ambiental. De acordo com Carvalho (2015), esse movimento higienista tinha uma dupla orientação: do higienismo e do lazer, onde as áreas verdes eram tidas como pulmões urbanos, principalmente com a função de despoluidores do ar, de modo que elevaram os parques a elementos necessários ao planejamento urbano.

Conforme Maymone (2009, p.22), a criação dos primeiros parques urbanos foi marcada pela abertura dos jardins da aristocracia inglesa ao público. Como o Hyde Park, terreno de caça da monarquia inglesa foi aberto a população de Londres no século XIX. Assim outros países seguiram o exemplo, na França, Napoleão III doou em 1850 seu terreno de caça para implantar o *Bois de Boulogne*. E em 1852, o Central Park de Nova Iorque é o primeiro a ser projetado e implantado (MACEDO; SAKATA, 2010).

No Brasil os parques urbanos surgiram a partir do século XX, sendo implantados nas grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, como meio de interação entre as camadas mais ricas da sociedade, e como elementos que contribuiriam para o embelezamento da cidade “moderna” (CARVALHO, 2015).

A partir do final da década de 1960, o número de parques no Brasil aumenta, sendo que estes não mais voltados somente para a elite. Na década de 1970, após o reconhecimento da chamada crise ambiental, esta questão passa a ter maior visibilidade, passando a serem realizados debates políticos, científicos e acadêmicos, de modo que nas décadas de 1970 e 1980, a criação de parques urbanos passa a ter um discurso ecológico e ambiental, voltado para a preservação e qualidade de vida e ambiental (CARVALHO, 2015).

Apesar dos vários benefícios que os parques trazem para as cidades e para as pessoas, estes, por serem um produto da sociedade moderna, também aparecem como um elemento urbanístico,

um meio de embelezar os espaços e na produção das cidades. Assim, conforme Silva e Pasqualleto (2013, p.295), “[...] os atuais parques urbanos vem incorporando novas características em seus usos e sistemas de planejamento”, iniciando uma nova fase, que segundo Maymone (2009) é a fase contemporânea.

Mas, o que seriam os chamados parques urbanos? Qual a importância deste para cidade e para o meio ambiente? E como esta influência na produção do espaço urbano no contexto contemporâneo? Segundo Macedo e Sakata (2010, p.14), parque urbano é “[...] todo espaço de uso público destinado à recreação de massa, qualquer que seja seu tipo, capaz de incorporar intenções de conservação e cuja estrutura morfológica é auto-suficiente, isto é, este não é diretamente influenciada em sua configuração por nenhuma estrutura constituída em seu entorno.

Sendo assim, o espaço público possui a função de lazer e de conservação. Carneiro e Mesquita (2000, p.20), definem parque urbano como:

[...] um espaço livre público com função predominante de recreação, que ocupe na malha urbana uma área em grau de equivalência superior a uma quadra típica urbana, em geral apresentando componentes da paisagem natural, vegetação, topografia, elemento aquático, como também edificações destinadas a atividades recreativas, culturais e/ou administrativas.

Assim, o parque urbano é considerado uma área que ocupa um lugar no espaço urbano, cuja função principal é a de lazer, e que apresenta componentes naturais como vegetação, assim como infraestruturas e equipamentos destinadas a atividades recreativas até uma sede do órgão que cuida desses parques.

Portanto, a área verde urbana é um espaço destinado à preservação, conservação, desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental e de Turismo Ecológico. Um exemplo desse tipo de espaço são os chamados parques ambientais, que também são conhecidos como parques verdes urbanos (PVU), além de serem chamados simplesmente de “áreas verdes” (VIANA, 2018, p.23).

De acordo, com Melazo e Colesanti (2003, p.6), os parques urbanos [...] representam na dinâmica das cidades, um “espaço verde” fundamental no contexto de crescimento e desenvolvimento econômico e urbano [...]. Assim, os parques urbanos, principalmente os ambientais, trazem muitos benefícios para as cidades, assim como para o meio ambiente, principalmente para o homem que faz parte desse contexto, uma vez que os parques se encontram inseridos no meio urbano.

Para Lamas (s.d. citado por MENDONÇA, 2007, p.299), os parques urbanos caracterizam a imagem da cidade; têm individualidade própria; desempenham funções precisas: são elementos de composição e do desenho urbano; servem para organizar, definir e conter espaços”. Assim, estes são importantes aparelhos urbanos, uma vez que atuam na produção e reprodução do espaço urbano. Santos (2008) entende que

[...] o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Conseqüentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender a sua relação com a sociedade, pois é esta que dita à compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e específica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço (SANTOS, 2008, p. 67).

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

O parque urbano é um produto da sociedade, de modo que está sempre em transformação, sendo modificado ao longo dos anos pela ação do homem que cria e recria espaços com múltiplas funções e usos, a exemplo de diversos tipos de parques que existem na atualidade como os parques temáticos, que são voltados especificamente para a recreação, e os parques ambientais, que predomina a função ecológica.

Conforme Gomes (2013, p.82), os parques urbanos atuam na produção e reprodução do espaço, uma vez que, por ser produto social, tem relação direta com a manifestação e formas de reprodução da sociedade, como é o caso de parques urbanos que são implantados nos centros das grandes cidades, e que acabam servindo como objeto de valorização da terra que o circunda, ou até mesmo como vitrine para o mundo.

Ainda, segundo esse autor, o Estado, os moradores e os incorporadores imobiliários são os agentes específicos que atuam na produção do espaço urbano. O Estado, através de políticas públicas, aparece como promotor da qualidade de vida, através de discursos e implementação de parques, áreas verdes e etc. Os moradores aparecem no processo de uso e ocupação do espaço que circunda essas áreas. Já os agentes imobiliários aparecem quando os parques valorizam a mercadoria terra e edificações, através da imagem da natureza que passa a ser vendida como parte dos projetos imobiliários.

Assim, de acordo com Moura (2004, p.154), suportada por esses grandes projetos imobiliários, uma nova arquitetura emerge revalorizando áreas, transformando os usos, expulsando ocupações menos nobres e ampliando as manchas de ocupação. Portanto, todo esse processo se dá pelo fato dos parques urbanos estarem inseridos na lógica capitalista. Mas, apesar de na cidade contemporânea os parques serem vistos como meios de valorização de terra, este também passa a ser visto como meio interação social e cultural, de espaços que servem para a conscientização/sensibilização da natureza através da Educação Ambiental, e principalmente como meio de preservar e conservar o meio ambiente.

IMPACTOS AMBIENTAIS EM PARQUES URBANOS

O homem sempre se utilizou dos recursos naturais, o que causa interferências no meio ambiente, sendo estas de pequeno ou grande impacto. Este se apropria da natureza e acaba transformando-a, de modo que o uso irracional e contínuo desta acaba levando a degradação ambiental. Essa utilização irracional e desenfreada com a natureza sempre existiu, principalmente a partir da segunda metade do século XX com a urbanização, o crescimento acelerado de indústrias, o crescimento urbano desordenado, o crescimento populacional e o consumismo.

De modo que a questão ambiental passou a se tornar um problema mundial, sendo que, através de diversas discussões, uma das soluções para tentar amenizar essa situação foi à criação de parques. Estas áreas verdes seriam capazes de proporcionar qualidade de vida e ambiental para as cidades. Apesar de serem muito importantes infelizmente muitos parques, principalmente os que têm funções ambientais, vem sofrendo muitos impactos, e por consequência sofrem degradação, Essa situação ocorre devido à falta de cuidado da população e dos próprios gestores com parques.

Mas o que seria o impacto ambiental ou a própria degradação ambiental? E como a urbanização, o crescimento acelerado de indústrias, o crescimento urbano desordenado, o crescimento populacional e o consumismo, influenciam nesses impactos? De acordo com a

resolução nº 001/86 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1986, S.p), Art. 1º, que impacto ambiental é:

Artigo 1º - Para efeito desta Resolução, considera-se impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam:

I - a saúde, a segurança e o bem-estar da população;

II - as atividades sociais e econômicas;

III - a biota;

IV - as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;

V - a qualidade dos recursos ambientais

Assim, o impacto ambiental seria qualquer alteração do meio ambiente (físico, químico ou biológico), feita pela ação antrópica direta ou indiretamente, que afetem a população ou a qualidade de vida ambiental como, por exemplo, o derramamento de óleo no mar, a queimada de áreas para a agricultura.

Segundo Sánchez (2008, p.42), o impacto ambiental é a alteração da qualidade ambiental que resulta da modificação de processos naturais ou sociais provocada pela ação humana. De modo que os impactos decorrem de ações ou atividades humanas em um dado local, assim, essas ações antrópicas são as causas, e os impactos são a consequência sofrida pelo meio ambiente. Ainda segundo este autor, “[...] esses impactos ambientais causados pela ação antrópica implicam em *supressão, inserção e sobrecarga*, a exemplo da supressão de vegetação, inserção de espécies exóticas, ou a sobrecarga de qualquer poluente” (SÁNCHEZ, 2008, p. 31. Grifo do autor).

Para Rubira (2016, p.141), a degradação ambiental seria alterações que ocorrem no meio natural acarretando, na maioria das vezes, graves problemas ambientais, o que torna determinado espaço um ambiente de risco para a vida do próprio homem, que foi o grande responsável por toda essa mudança, como por exemplo, enchentes, a poluição do ar, e conseqüentemente o aumento do efeito estufa.

Conforme Sánchez (2008, p.27. Grifo do autor), “a degradação ambiental pode ser conceituada como *qualquer alteração adversa dos processos, funções ou componentes ambientais*, ou como uma *alteração adversa da qualidade ambiental*”. Entre outras palavras, segundo este autor, a degradação corresponde a impacto ambiental negativo, e entre esses impactos estão o desmatamento, as queimadas, a poluição do ar e da água e a erosão dos solos.

Portanto, pode-se concluir que impacto ambiental seria uma ação antrópica direta ou indireta no meio ambiente, e a degradação ambiental uma consequência desse impacto. Uma vez que o impacto é qualquer alteração no meio ambiente, e a degradação seria uma forte alteração do meio ambiente, de modo mais intenso, causando graves problemas ambientais.

Segundo Rudek e Muzzillo (2007, p.18), o que acelera a degradação ambiental e a exploração irracional da natureza, é o mau uso dos recursos naturais, assim como o seu desperdício. Um exemplo de exploração irracional e de mau uso de recursos é representado pelo desmatamento, uma vez que a madeira que serve para fabricação de diversos tipos de produtos que são bastante consumidos, assim como para a retirada de árvores para a agricultura. Essa exploração irracional traz diversas consequências ambientais, como a extinção da fauna e flora e o aumento da poluição do ar. Devido a esses problemas causados no meio urbano pela ação antrópica, os parques urbanos também acabam sendo afetados, com os impactos ambientais presentes no ambiente urbano.

De acordo com Guedes e Pasqualetto (2007, p.2), o solo, a vegetação e a fauna são os três primeiros fatores ambientais a serem afetados, uma vez que há compactação do solo devido ao constante fluxo de pessoas no local; a contaminação do solo e do lençol freático devido ao

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

descarte de lixo em parques urbanos ou em áreas que circundam esses parques; a erosão causada pelo aumento do escoamento superficial devido à retirada de vegetação natural que protege o solo; e por consequência desses fatores a fauna e flora são ameaçadas, uma vez que não possuem mais seu habitat natural.

Entre os fatores que causam a degradação ambiental nos parques estão, o uso desordenado, o vandalismo que afeta a percepção dos frequentadores dessas áreas e o lixo, sendo este último um dos mais importantes impactos ambientais em parques urbanos e até mesmo nos parques ambientais.

A sociedade é bastante consumista, o que gera o aumento da produção de bens para consumo e, conseqüentemente, a produção de lixo aumenta, sendo que muitos desses resíduos acabam sendo jogados na rua ou até mesmo nos parques. Vale ressaltar que esses resíduos sólidos geram impactos ao meio ambiente, entre eles a contaminação dos solos, da água, a proliferação de doenças e a degradação da paisagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Parque Ambiental da Prainha sofre diversos impactos ambientais devido ao seu uso e ocupação de forma inadequada, a exemplo das flanelinhas que ficam às margens do rio Parnaíba, bem como o seu abandono pela gestão pública. No estudo foi verificado que em toda a extensão do parque ocorrem impactos ambientais negativos. Entre eles estão o descarte de lixo, a erosão, as queimadas, o assoreamento do rio e a ação dos lavadores de carros que desenvolvem a sua atividade nas imediações do parque. Assim, acabam contaminando o rio, bem como contribuindo para a poluição fluvial devido ao esgotos provenientes dos bueiros direto que escoam para o rio Parnaíba, além do próprio abandono do parque que acaba causando a sua degradação (Figura 1).

Figura 1 - Imagem da localização do Parque Ambiental da Prainha na região Sul de Teresina



Fonte: Google Earth (2019).

Percebeu-se na pesquisa que é flagrante a degradação do Parque Ambiental da Prainha. O quadro síntese mostra o grau de degradação que esse parque sofre (Quadro 2), uma vez que notou-se diversos tipos de impactos ambientais em todo o perímetro do parque.

Quadro 2 - Grau de degradação ambiental do Parque Ambiental da Prainha

TIPOS DE IMPACTOS AMBIENTAIS	FRACO	MODERADO	INTENSO
Erosão			
Assoreamento			
Queimadas			
Desmatamentos			
Descarte incorreto do lixo			
Poluição fluvial			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por Nascimento (2018).

Quanto ao descarte de lixo, constatou-se que este ocorre devido ao abandono do parque, sendo que grande descarte de lixo ocorre principalmente em frente ao centro administrativo do estado do Piauí. Entre os resíduos que são jogados estão as garrafas pet e o vidro, restos de tecidos, materiais de construção, restos de árvores que são podadas, “bitucas” de cigarros, papelão, sacolas plásticas, copos descartáveis, restos de móveis, entre outros (Figura 2).

Figura 2 - Fotografia mostrando descarte de resíduos sólidos na área do Parque Ambiental da Prainha



A: Descarte de restos de resíduos plásticos e móveis; B: Descarte de restos papelão e tecidos.

Fonte: Nascimento (2018).

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

Os resíduos sólidos, além de degradarem o parque, contribuem com impactos negativos para a natureza, uma vez que contaminam o rio e o solo, além de prejudicar a população que mora perto do parque, uma vez que pode causar a proliferação de doenças, bem como os restos de materiais de construção civil que ficam nas calçadas e que acabam dificultando na mobilidade urbana, além da própria poluição visual.

Quanto às queimadas, verificou-se que na área do parque há diversos focos de incêndios causados pelos vândalos ou por moradores de rua que frequentam o parque e a margem do rio (Figura 3).

Apesar de serem pequenos focos de queimadas, estes ainda são prejudiciais ao meio ambiente, uma vez que afetam a vegetação e degradam o solo, além de alterá-lo (físico e químico), desde degradar a paisagem a alterar os nutrientes que se encontra no solo, levando a sua perda.

Figura 3 - Fotografia mostrando vestígios de pequenos focos de queimadas na área do Parque Ambiental da Prainha



Fonte: Nascimento (2018).

Quanto aos desmatamentos, estes são perceptíveis em vários pontos do parque onde se presencia a perda da vegetação principalmente a rasteira, de modo que o solo se encontra sem cobertura vegetal nessas áreas, bem como se percebe a sua compactação. Isto ocorre principalmente onde o solo é mais ocupado. Foi constatado que essa situação ocorre principalmente nas áreas onde se encontram os lavadores de carro (Figura 4).

Figura 4 - Fotografia mostrando perda da vegetação rasteira no Parque Ambiental da Prainha devido à grande ocupação dos lavadores de carro



Fonte: Nascimento (2018).

Em relação à erosão foram constatados que algumas áreas do parque sofrem com processos erosivos desencadeadas pela água da chuva, dos rios e a ação antrópica, situação desencadeada devido a perda da vegetação natural que protege o solo nessas áreas (Figura 5). Percebe-se que essas erosões estão evoluindo, e se transformando em ravinas, que são danos mais severos ao solo, sendo que a chuva é um dos fatores que atuam na erosão devido ao aumento do escoamento superficial. Essa situação causa a queda de árvores, uma vez que o solo perde a consistência, bem como deixa as raízes expostas devido à falta de sustentação, além da degradação do solo.

Figura 5- Fotografia mostrando as consequências da perda de vegetação no Parque Ambiental da Prainha



A: ravina causada pelo aumento do escoamento superficial e a falta de vegetação; B: raízes de árvores expostas devido a intensas erosões.

Fonte: Nascimento (2018).

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

Quanto ao assoreamento, no perímetro do parque percebe-se a perda da vegetação nativa na margem do rio, de modo que essa perda da mata ciliar está causando este processo, além de poder ver claramente as raízes das árvores, devido a perda da vegetação que fica nas encostas (Figura 6).

Figura 6 - Fotografia mostrando perdas da mata ciliar e da vegetação nas encostas do Parque Ambiental da Prainha



A: Perda da vegetação nas encostas; B: Perda da mata ciliar.

Fonte: Nascimento (2018).

Essa perda da mata ciliar bem como da vegetação das encostas causa a erosão e a remoção do solo, sendo que os sedimentos que caem destas encostas são depositados no fundo do rio Parnaíba, facilitando a ocorrência de enchentes quando há chuvas intensas e cheias. O assoreamento do rio e o conseqüente turvamento da água impedem a penetração da luz, assim como a renovação do oxigênio para os organismos, bem como para os peixes que precisam da oxigenação da água para sobreviver.

Quanto a poluição fluvial, constatou-se que além da grande quantidade de resíduos jogados no parque que contribuem para poluir o rio, também foi notado que a ação dos lavadores de carro, bem como os esgotos jogados no leito polui o rio Parnaíba (Figura 7). Apesar de ser a fonte de sobrevivência dessas pessoas, o ato de lavar carro nas margens do Parque Ambiental da Prainha, devido ao fato da água utilizada ser extraída do rio Parnaíba, essa ação (in)conscientemente traz prejuízos ambientais, uma vez que é feita de maneira indevida e sem infraestrutura para essa atividade.

Figura 7- Fotografia mostrando esgotos de empreendimento comercial sendo despejado no rio Parnaíba na área do parque ambiental da prainha



A: Bueiro que despeja o esgoto; B: Esgoto sendo despejado no rio Parnaíba.
Fonte: Nascimento (2018).

Assim, os prejuízos gerados ao parque bem como ao próprio rio decorrem do uso inadequado da área que contribui para a perda da vegetação rasteira, além do descarte de materiais de forma incorreta no local, visto que os produtos utilizados na lavagem dos carros como sabões, detergentes, ceras, graxas, e etc., geram resíduos poluentes que acabam sendo despejados no rio sem tratamento, uma vez que são escoados pelo esgoto que desemboca no rio Parnaíba, bem como os esgotos lançados pelos empreendimentos comerciais que se encontram localizados próximos aquela área. Segundo os próprios lavadores de carro, essa ação acaba com a qualidade da água do rio uma vez que a água usada no processo de lavagem está contaminada.

Enfim, percebe-se que o mau uso e a ocupação irregular do Parque Ambiental da Prainha, bem como de suas margens, traz diversos impactos negativos ao meio ambiente desde a poluição do ar, a poluição fluvial, assim como a degradação do solo entre outros problemas ambientais, bem como a qualidade de vida da população, que fica sem um local para lazer ou simplesmente para a contemplação da paisagem. Portanto, a melhor maneira de minimizar esses impactos seria o uso correto deste espaço público como meio econômico e social, uma vez que este tem grande importância ambiental, e acima de tudo necessita-se de uma gestão pública adequada.

Segundo a legislação de criação do Parque Ambiental da Prainha a Lei n. 2.600/97, os recursos destinados à criação deste serão provenientes da receita orçamentária do município e da receita destinada à Secretaria Municipal do Meio Ambiente, podendo a Prefeitura estabelecer parcerias, convênios e a abertura de crédito suplementar para a viabilização da criação e manutenção do Parque Ambiental.

Ainda segundo a legislação de criação são responsáveis pela gestão e execução do parque, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMAM) e a ETURB. Portanto, apesar da existência de normativas específicas na própria legislação de criação do Parque, não se percebe uma gestão adequada e eficiente do Parque Ambiental da Prainha, visto que se constatou a ausência de infraestrutura que viabilize seu uso, contribuindo assim para o seu abandono, pois não existe

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

iluminação pública, não conta com lixeiras, nem com equipamentos destinados a lazer e nem a segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As áreas verdes são espaços importantes nas cidades, uma vez que possuem funções necessárias para a qualidade ambiental e de vida da população, principalmente aqueles que têm a função de proteção, preservação e conservação da natureza, e que se encontram nas margens dos rios, como é o caso do Parque Ambiental da Prainha.

Este deveria ser tratado como uma parte da nossa casa, onde zelamos. Assim, devemos contribuir para a manutenção desse espaço, que além de ser essencial para preservação do meio ambiente, é um importante espaço de lazer, por isso é necessário que este possua infraestrutura e equipamentos, principalmente segurança.

Torna-se necessário que a população, principalmente os gestores públicos, se interesse pela qualidade de vida ambiental, e cuidem desse espaço que é muito importante para o meio urbano. Apesar das leis criadas para a proteção ambiental, nota-se que estas não estão sendo seguidas, ou por falta de interesse desses gestores ou da população de cuidar do Parque.

Uma solução para essa situação seria a Educação Ambiental, que se faz necessária para a sensibilização/conscientização da população, bem como é preciso que as leis criadas com relação aos parques de Teresina sejam efetivadas no sentido de cumprimento das suas normativas, passando a ser a realidade dos parques ambientais da cidade, especialmente da região Sul de Teresina que se encontram as margens dos rios, entre eles o Parque Ambiental da Prainha.

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional de Meio Ambiente. CONAMA - Resolução nº 001 de 23 de Janeiro de 1986. Estabelece as definições, as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 1986.

CAPORUSSO, D.; MATIAS, L. F. **Áreas verdes urbanas**: avaliação conceitual e metodológica a partir do estudo de caso na cidade de Paulínia – São Paulo, Brasil. Departamento de Geografia - Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2008.

CARNEIRO, A. R.; MESQUITA, L. B. **Espaços Livres do Recife**. Recife: Prefeitura da cidade de Recife/ Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

CARVALHO, A. M. de. **Áreas verdes em Teresina-PI**: aspectos legais, ambientais e de gestão. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2015.

CUSTÓDIO, H. B. **Áreas Verdes**: competência do Município para sua proteção. Belo Horizonte: Instituto Brasileiro de Direito Municipal, 1982.

- GOMES, M. A. S. **Os parques e a produção do espaço urbano**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.
- GUEDES, M. de S; PASQUALETTO, A. **Avaliação dos impactos ambientais no parque botafogo, Goiânia - Go**. Goiânia, 2007.
- LAMAS, J. M. R. G. Morfologia urbana e desenho da cidade. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, [s.d]. *In*: MENDONÇA, Eneida Maria Souza. **Apropriações do espaço público: alguns conceitos**. Rio de Janeiro: Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, v. 7, n. 2, p. 296-306, ago.2007.
- LIMA, A. M. L. P. *et al*. Problemas de utilização na conceituação de termos como espaços livres, áreas verdes e correlatos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARBORIZAÇÃO URBANA, 2., 1994. São Luiz/MA. **Anais [...]**. São Luiz/MA: Imprensa EMATER/MA, p. 539 – 553, 1994.
- LLARDENT, L. R. A. Zonas verdes y espacios libres en la ciudad. Madrid: Closas. Orcoyen, 1982. *In*: LOBODA, C. R; DE ANGELIS, B. L. D. Áreas verdes públicas urbanas: conceitos, usos e funções. **Ambiência - Revista do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais**, v. 1, n. 1. Guarapuava, Paraná. p.125-139, jan. / jun. 2005. Disponível em: <http://www.unicentro.br/editora/revistas/ambiencia/v1n1/artigo%20125139_.pdf> Acesso em: 20 abr. 2018.
- MACEDO, S. S.; SAKATA, F. G. **Parques Urbanos no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2010.
- MATOS, F. L. de. Espaços públicos e qualidade de vida nas cidades – O caso da cidade Porto. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v.2, n.4, p.17-33, jul. 2010.
- MAYMONE, M. A. de A. **Parques Urbanos - origens, conceitos, projetos, legislação e custos de implantação estudo de caso: parque das nações indígenas de Campo Grande, MS**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009.
- MELAZO, G. C.; COLESANTI, M. T. M. Parques Urbanos: Importantes “espaços verdes” na dinâmica ambiental das cidades. *In*: SIMPÓSIO REGIONAL DE GEOGRAFIA. Perspectivas para o cerrado no século XXI, 2., 2003, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.
- MOURA, R. Políticas públicas urbanas: ausências e impactos. *In*: MENDONÇA, Francisco. (org.). **Impactos Socioambientais Urbanos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. p. 149-168.
- RUBIRA, F. G. Definição e diferenciação dos conceitos de áreas verdes/espaços livres e degradação ambiental/impacto ambiental. **Caderno de Geografia**, v. 26, n. 45, 2016.
- RUDEK, C. G.; MUZZILLO, C. S. O início da abordagem ambiental nos planos de desenvolvimento urbano brasileiro a partir da preocupação mundial em busca do desenvolvimento sustentável. Akropolis, **Umuarama**, v. 15, n. 1 e 2, p. 11-18, jan./jun. 2007.
- SÁNCHEZ, L. E. **Avaliação de Impacto Ambiental: conceitos e métodos**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

ÁREAS VERDES DA REGIÃO SUL DE TERESINA-PI: ESTUDO DE CASO DO PARQUE AMBIENTAL DA PRAINHA, ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS E DE GESTÃO

SANTOS, A. O. dos; BRITO, J. M.; PICOLI, R. L. Implantação de áreas verdes urbanas: uma revisão teórica sobre os impactos positivos em áreas regularizáveis. CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 4., 2013, Salvador,. **Anais [...]**. Salvador: IBEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais, 2013.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Edusp. 2008.

SILVA, J. B., PASQUALETTO Antônio. O caminho dos parques urbanos brasileiros: da origem ao século XXI. **Estudos Goiânia**.v. 40, n. 3, p. 287-298, jun./ago. 2013.

SCHOEN, C.; POVALUK, M. Parques urbanos: uma visão ambiental e social na microbacia do Rio Serrinha. **Revista Interdisciplinar Saúde e Meio Ambiente**, v. 1, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/sma/article/view/282/308>. Acesso em: 20 abr. 2018.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretário Municipal do Meio Ambiente. **Regimento Interno**. Teresina: SEMAM/PMT. 2013.

VIANA, A. I. G. **Análise geoambiental dos parques urbanos de Teresina**. Piauí. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

VIEIRA, P. B. H. **Uma visão geográfica das áreas verdes de Florianópolis, SC: estudo de caso do Parque Ecológico do Córrego Grande (PECG)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2004.

PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GEOGRAFIA

PIBID AS INITIAL FORMATION FOR TEACHING: EXPERIENCE REPORT IN GEOGRAPHY

Marcos Gomes de Sousa

Discente do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG).

E-mail: marcosggomes77@gmail.com

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor Doutor da Coordenação de Geografia da Universidade Federal do Piauí. Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UFPI.

E-mail: lindemberg@ufpi.edu.br

RESUMO

Ao considerar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), percebe-se o quanto ele é importante para o processo inicial de formação de professores, pois este permite aos participantes vivenciar a realidade escolar. Dessa forma, objetiva-se realizar uma reflexão acerca das contribuições que o programa possibilita aos graduandos do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí, considerando suas potencialidades no ensino-aprendizagem. Com isso, foram utilizados como metodologia os princípios da revisão bibliográfica acerca da temática central deste estudo, bem como as experiências vivenciadas pelo Pibidiano no ano de 2019, no Colégio Estadual Zacarias de Goes (Liceu Piauiense), localizado em Teresina, estado do Piauí. Desse modo, observa-se que o Pibid proporciona aos discentes realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a convivência no ambiente escolar, além de incentivar e qualificar a formação dos educandos, ainda em processo de formação, para a prática docente. Conclui-se que o programa de iniciação à docência em epígrafe é visto como um importante agente no processo de

formação inicial de professores, sendo que por meio da participação em tal programa, é possível proporcionar aos alunos vinculados à oportunidade de se familiarizar com o ambiente escolar.

Palavras-chave: Docência. Formação. Geografia.

ABSTRACT

Considering the importance of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid), we realize how important it is for the initial process of teacher education, as it allows participants to experience the school reality. Thus, we aim to reflect on the contributions that the program makes possible to undergraduate students of the Geography course at the Federal University of Piauí, considering their potential in teaching and learning. Thus, we used as methodology the principles of the literature review on the central theme of this study, as well as the experiences lived by Pibid in the year 2019, at the State College Zacarias de Goes (Liceu Piauiense), located in Teresina, state of Piauí. Thus, it is observed that Pibid provides students with a critical and reflective analysis about living in the school environment, as well as encouraging and qualifying the education of students, still in the process of formation, for teaching practice. It is concluded that the above mentioned teacher initiation program is seen as an important agent in the initial teacher education process, and through participation in such a program, it is possible to provide students linked to the opportunity to become familiar with the environment school.

Keywords: Teaching. Formation. Geography.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa que possibilita aos integrantes vivenciar a realidade escolar ainda na graduação, proporcionando-lhes um exitoso processo de formação à docência. Tal programa surgiu como uma forma de melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade na educação básica.

O Pibid tem como objetivo incentivar e qualificar a formação de estudantes que optaram pela carreira docente, seja do curso de Geografia ou de outras licenciaturas. Diante disso, o curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, estado do Piauí, possui o programa mencionado, proporcionando aos alunos vinculados uma familiarização com o ambiente escolar ainda na graduação.

Neste contexto, o Pibid permite realizar trocas do saberes acadêmicos e escolares, de modo que os integrantes do programa possam refletir e pensar atividades para o cotidiano escolar, tendo como *locus* de atuação a educação básica. Além disso, estimula o estudante a desenvolver e participar de projetos acadêmicos com foco na docência em Geografia.

Por sua vez, menciona-se que os alunos do Pibid estão, constantemente, envolvidos em atividades que auxiliam na instrução e construção de práticas docentes, sobretudo, relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, desse modo, para a elevação da qualidade de ensino nas escolas públicas, por meio de projetos e eventos técnico-científicos.

Nesse sentido, destaca-se, como exemplo deste relato de experiência, a aplicação do projeto dos mapas conceituais e das maquetes para o ensino de Geografia Física, denominado Exposição de Maquetes de Geografia (EXPOGEO), que foi realizada no Colégio Estadual Zacarias de Goes

(Liceu Piauiense), localizado no município de Teresina-PI, sendo um bom exemplo de como o Pibid pode contribuir com o avanço do ensino geográfico nas escolas.

Com isso, foi possível envolver tanto os discentes do curso de Geografia, engajados no Pibid, quanto os alunos da escola vinculada. Diante disso, percebe-se que essa experiência vivenciada motiva os pibidianos a serem bons profissionais, sendo este um objetivo fundamental da profissão docente. De acordo com Zabala (1998, p. 13), “Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência”.

Desse modo, a partir das experiências vividas nas escolas públicas de ensino básico, é possível estabelecer parâmetros que possam revelar as contribuições do programa para a formação docente e para uma educação de qualidade, haja vista que o conhecimento se torna algo essencial no processo de formação de professores.

Por sua vez, os acadêmicos do curso de Geografia passam por vários desafios, entre eles o desinteresse que os alunos da rede pública têm com relação à disciplina de Geografia. Neste contexto, o Pibid surge como uma forma de resgatar o interesse dos alunos e também permitir que, através deste programa, o licenciando possa ter uma melhor preparação acadêmica por meio de suas experiências e vivências em sala de aula.

Portanto, o Pibid tem se revelado um instrumento de grande importância na formação profissional dos futuros professores, contribuindo para que este profissional possa assumir com mais segurança uma sala de aula, frente aos diversos desafios que permeiam o campo da docência. Porém, não extingue as deficiências que são encontradas nas escolas públicas, no entanto, ela auxilia como instrumento interventor e mitigador das dificuldades presentes no ambiente escolar.

Diante do exposto, o objetivo do referente trabalho busca realizar uma reflexão acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Geografia da UFPI, considerando suas potencialidades para o processo inicial de formação docente, a partir de um relato de experiência.

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho em pauta baseia-se em um relato de experiência vivenciada no Colégio Estadual Zacarias de Goes (Liceu Piauiense), pelos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Menciona-se que tal escola possui vínculo com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), integrando uma escola campo do Pibid e que agrega 9 (nove) participantes do curso de licenciatura em Geografia da UFPI.

A pesquisa fundamentou-se na utilização de pesquisas bibliográficas acerca do escopo temático desta abordagem, tendo como referência as principais atividades desenvolvidas pelo Pibid Geografia na unidade escolar em questão. Foram realizadas pesquisas em livros e artigos acadêmicos sobre o processo de formação de professores, sendo que tais recursos bibliográficos foram essenciais para sistematizar as ideias presente no trabalho.

Utilizaram-se como base as experiências vivenciadas no evento científico Exposição de Maquetes de Geografia (EXPOGEO), que teve o intuito de divulgar as atividades realizadas pelo Pibid na escola, atrelada aos preceitos das atividades desenvolvidas na concepção dos mapas conceituais. Menciona-se que tal evento, em conjunto com as outras atividades de iniciação à docência, proporciona uma formação mais reflexiva e crítica dos discentes envolvidos, sendo que

estas atividades são fontes para quem busca novos conhecimentos e permite o enriquecimento do saber acadêmico.

Destaca-se que o referido projeto foi aplicado com alunos do 1º ano do ensino médio, em que estes foram orientados pelos integrantes do Pibid do curso de Geografia, tendo como eixo norteador os conteúdos de Geografia Física, tendo em vista o conteúdo presente no livro didático e no cronograma escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para se alcançar bons resultados em sala de aula, o professor deve complementar o modo de ensinar, ou seja, ministrar suas aulas por meio de métodos que permitam uma aprendizagem mais significativa, sem abandonar o método tradicionalista de ensinar. De acordo com Rangel (2010, p. 13), o “Método é caminho, é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem”.

Nesta conjectura, o Pibid surge como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, em que as atividades são realizadas pelos discentes da universidade, com a pretensão de melhorar a qualidade do ensino básico, por meio de métodos inovadores, ou seja, atividades voltadas para alcançar determinados objetivos. Além disso, é essencial o comprometimento dos alunos acerca da construção do conhecimento geográfico.

Dessa forma, um professor não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas sim, deve atuar também como auxiliador na construção do saber, além de participar de forma ativa da vida dos alunos, podendo ser por meio do uso de recursos didáticos não-convencionais ou por metodologias inovadoras. De acordo com Sousa, Cordeiro Junior e Albuquerque (2019, p. 3):

[...] Ao considerar que cabe ao professor o papel de orientar, intervir e direcionar os alunos para uma maior compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula é de fundamental importância que o docente selecione e organize as temáticas a serem apresentados e discutidos em sala. Além disso, compete a ele a função de expor os conteúdos com clareza e eficácia, sendo que é preciso que o docente busque métodos criativos e inovadores que subsidiem o melhor aprendizado, considerando os diversos instrumentos e possibilidades que permeiam o ambiente escolar [...].

Portanto, ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos, sendo que o professor possui o papel de articular os conteúdos com o objetivo de fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento. Neste ínterim, corrobora-se que no processo de formação de professores, fazem-se necessárias práticas que possibilite aos graduandos exercer a profissão docente ainda em seu processo formativo.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) surge como uma ferramenta essencial para fomentar a formação de professores. Tal programa faz parceria com as escolas públicas, possibilitando a inserção dos graduandos dos cursos de licenciaturas, particularmente da geografia, no ambiente escolar, permitindo ao discente ter uma maior autonomia e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, viabiliza aos discentes analisar qual a melhor maneira de se trabalhar os conteúdos em sala de aula (Procedimentais; Conceituais e Atitudinais), sendo que estas podem ser discutidas

e trabalhadas de diversas maneiras, seja por intermédio de mera exposição de conteúdos, ou por novas metodologias. Conforme Zabala (1999, p. 9):

[...] Uma rápida observação nos conteúdos conceituais nos revelará que, sob tal denominação, encontramos conteúdos com características diferenciais notáveis, de modo que estes podem ser classificados ao mesmo tempo, e é assim que são distribuídos no Marco Curricular, em três grandes subgrupos: os fatos, os conceitos e os sistemas conceituais ou princípios [...].

Em relação aos conteúdos atitudinais, Zabala (1999, p. 9), afirma que “os conteúdos atitudinais também se distribuem em três grandes subgrupos: os valores, as normas e as atitudes”. Deste modo, a escola contribui ativamente para a cidadania através da assimilação dos valores, das normas e, principalmente, da atitude, sendo estes agentes potencializadores da socialização no ambiente escolar.

Ainda de acordo com Zabala (1999, p. 9), “por outro lado, para os conteúdos procedimentais não se oferece nenhum subagrupamento”. Este tipo de conteúdo envolve o processo de ensino-aprendizagem por meio de construção de instrumentos para analisar o que foi discutido nos aspectos conceituais, a exemplo da produção de maquetes e das percepções dos mapas conceituais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Pibid é um programa e um instrumento que permite aos discentes dos cursos de licenciatura vivenciar o cotidiano escolar. Isso acontece por meio de diferentes metodologias adotadas pelos bolsistas, pois estão sempre envolvidos com atividades lúdicas, que fogem da monotonia das aulas expositivas, deixando, por conseguinte, o conteúdo das aulas mais atrativo.

A partir destas novas abordagens, o aluno passa a relacionar e compreender o cotidiano e as diversas situações recorrentes na escola, sendo que o graduando passa a ter uma experiência mais adequada, que na maioria das vezes aconteceria só na prática do professor, ou seja, após a sua inserção no mercado de trabalho. Este fator pode gerar uma grande contribuição para a melhoria do ensino, já que o professor vai entrar em sala de aula com uma maior experiência.

Ao considerar as propostas pedagógicas, o Pibid do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) proporciona experiências em sala de aula para os alunos envolvidos neste programa, sendo possível realizar um conjunto de projetos pedagógicos voltados para o ensino de Geografia, tais como os que foram realizados no Colégio Estadual Zacarias de Goes (Liceu Piauiense), localizado no município de Teresina-PI, a exemplo da EXPOGEO.

Por sua vez, os integrantes foram divididos em três grupos, com atuação no contra turno das aulas na universidade. Nesse sentido, fez-se sempre uma articulação junto à escola e a Instituição de Ensino Superior, no intuito de proporcionar uma melhor formação aos graduandos do curso de Geografia, envolvidos no Pibid, na perspectiva de melhorar o ensino básico.

Foram realizadas algumas metodologias, a partir do uso de recursos para o ensino, com o propósito de melhorar e potencializar o ensino e a aprendizagem. Discutiu-se o uso de Mapas Conceituais para o ensino de geografia, buscando utilizá-lo como uma ferramenta pedagógica inovadora. De acordo com Sousa, Cordeiro Junior e Albuquerque (2019, p. 4), “[...] busca-se nessa metodologia analisar a importância de se utilizar esta como um recurso inovador dentro da sala de aula”.

PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA GEOGRAFIA

Contudo, cabe ao professor discutir como deve ser produzido um mapa conceitual para o ensino de geografia. Por meio dessas atividades, o discente da universidade tem a oportunidade de assimilar melhor os conteúdos, já que essa experiência refletirá na prática profissional.

Nesse contexto, diante de ações e das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos discentes do Pibid Geografia da UFPI, pautados na construção de mapas conceituais, destaca-se que esta atividade, em associação ao fazer e ser docente, possibilitam materializar diversos tipos de saberes, de forma que os permite agir de maneira mais crítica e reflexiva no processo construtivo de conceber a teoria na prática, a partir das próprias vivências que se materializam no ambiente escolar (Figura 1).

Figura 1 - Pibidiano explicando como produzir mapas conceituais para o ensino de Geografia Física, no Liceu Piauiense



Fonte: Sousa (2019).

Vale salientar que os mapas conceituais são ótimos meios para se propagar o conhecimento aos alunos, podendo ser representados por meio de pequenos resumos de conteúdos. Além disso, tal método de ensino pode ser ministrado pelo bolsista do programa, quanto pelos alunos da escola, ou seja, podem ser produzido pelos próprios discentes do ensino básico, haja vista que não existem Mapas Conceituais certos ou errados. Conforme Sousa, Cordeiro Junior e Albuquerque (2019, p. 4):

[...] Nesse ínterim, os mapas conceituais são representações de diagramas que visualmente indicam relações entre conceitos interligados por palavras de forma hierarquizada. Esse método permite ao aluno criar sua própria técnica de elaborar o mapa conceitual, na perspectiva de potencializar o seu aprendizado [...].

Desse modo, o uso de recursos não-convencionais no ambiente escolar são outros fatores que potencializam a formação dos alunos do Pibid do curso de Geografia. Como exemplo, menciona-se o projeto denominado de Exposição de Maquetes de Geografia (EXPOGEO),

realizado no Liceu Piauiense (Figura 2). Na oportunidade, foram realizadas reuniões com os bolsistas, no intuito de desenvolver a melhor forma de conduzir tal projeto.

Figura 2 - Apresentação da maquete sobre a origem do universo, no Liceu Piauiense



Fonte: Sousa (2019).

Diante disso, percebe-se o quanto o Pibid é essencial para a formação dos professores, pois permite aos integrantes de tal programa mediar o ensino por meio de atividades que fogem do tradicionalismo ainda muito comum nas escolas. Além disso, é possível unir a teoria e a prática dos conteúdos escolar, discutindo-se, por exemplo, os tipos de solos, processo de intemperismo, origem do universo e entre outros temas pertinentes.

Vale frisar que o ensino de Geografia pode ser trabalhado de forma dinâmica, perpassando para além da leitura do livro didático, bem como pela utilização do quadro e do giz. Diante disso, fica evidente que a atividade lúdica proposta pelos discentes e bolsistas do Pibid Geografia foi essencial para os alunos da escola Liceu Piauiense, pois cada aluno foi instigado a construir o seu próprio conhecimento em relação ao que foi proposto a eles.

Nesse sentido, o ensino de Geografia, ao aderir o uso de atividades lúdicas, estimula a criatividade, a imaginação e transforma a aprendizagem em um processo de ensino mais prazeroso e dinâmico ao aluno. Percebe-se, então, o quanto o projeto EXPOGEO foi essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Corrobora-se que a atividade da construção das “Maquetes no Ensino de Geografia Física” levou a edificação do desenvolvimento intelectual dos alunos do 1º ano do ensino médio, pois

a construção das maquetes foi articulada aos conteúdos ministrados em sala de aula, em que o espaço geográfico foi transposto para as representações didáticas.

É importante mencionar que as atividades realizadas na escola, com o apoio dos alunos do Pibid, não atraem somente os bolsistas, mas sim todo o colegiado escolar, melhorando as relações interna e elevando o desempenho escolar a partir do desenvolvimento das opiniões críticas dos alunos. Diante disso, percebe-se o quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência torna-se essencial para o processo de formação inicial dos discentes do curso de Geografia.

Por sua vez, a realidade vivenciada nas escolas de ensino básico, atualmente, demonstra que parte significativa dos alunos está desmotivada a aprender. Ao mesmo tempo, o educador sente a necessidade de buscar e construir conhecimento, o que exige que ele tenha acesso a variados métodos e tecnologias para sua atualização. A partir deste viés, o Pibid busca incentivar o professor na procura por materiais diferenciados e ajudá-lo no desenvolvimento de atividades lúdicas para instigar a aprendizagem dos estudantes, particularmente, no conteúdo que perpassa a Geografia.

Para se obter melhores resultados, propostas pedagógicas devem ser tomadas com o objetivo de estimular uma prática educativa eficiente e de qualidade nas escolas, apresentando aos educandos a oportunidade da participação nas atividades diversificadas, levando-os, conseqüentemente, a tomar gosto pelo ensino e aprendizagem.

Portanto, os conteúdos de Geografia tornam-se, assim, um desafio no ensinar e no aprender, embora seja um processo prazeroso, importante na estruturação da subjetividade humana. Além disso, as escolas da rede pública passam por sérios desafios que muitas vezes acaba inibindo o desenvolvimento dos alunos, como por exemplo, a falta de investimentos, inclusive, em infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid é um programa de âmbito nacional que possibilita aos graduandos de licenciatura, de várias áreas do conhecimento, vivenciar a realidade escolar antes dos estágios supervisionados, possuindo o objetivo de estimular a formação docente para além do mercado de trabalho, tendo em vista o âmbito da iniciação à docência.

Diante do exposto, este artigo visou apresentar um relato de experiência acerca da aplicação do Pibid no Colégio Estadual Zacarias de Goes (Liceu Piauiense), a partir de projetos que potencializam o ensino e proporciona aos bolsistas obter experiência dentro do ambiente escolar, por meio expositivo e através de atividades e recursos lúdicos, particularmente, nas aulas de Geografia.

Em síntese, este programa permite realizar trocas de saberes acadêmicos e escolares, de modo que os integrantes do Pibid possam refletir e pensar atividades para o cotidiano escolar na educação básica. Além disso, estimula o estudante a desenvolver e participar de projetos acadêmicos com foco na docência em Geografia, a exemplo do uso de mapas conceituais como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem e pela construção de maquetes.

Corroborar-se a importância de tal programa para os licenciandos do curso de Geografia, para a escola e, principalmente, para os alunos da unidade escolar e da universidade, pois é por meio deste que os discentes adquirem conhecimento mais pormenorizado e troca de experiências no ambiente da escola.

Contudo, percebe-se que Pibid permite realizar trocas do saberes, de modo que os integrantes do programa possam refletir e pensar atividades para o cotidiano escolar na educação básica. Além disso, estimula o estudante a desenvolver e participar de projetos acadêmicos com foco na docência em Geografia.

Referências

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 5. ed. São Paulo: PAPIRUS EDITORA, 2010.

SOUSA, Marcos Gomes de; CORDEIRO JUNIOR, Iran de Oliveira; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva. Aulas de Geografia Física e metodologias aplicáveis ao ambiente escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 22, p. 81 - 90, set. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de ensino**: subsídios para a atividade docente. 10. ed. São Paulo: Ática, 2017.

O ETHOS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DO PARFOR/UFPI¹

THE ETHOS OF THE PORTUGUESE TEACHER: AN EXPERIENCE WITH EGRESS FROM THE PARFOR/UFPI PORTUGUESE COURSE

Adriana Rodrigues de Sousa

Graduada em Letras Português pelo PARFOR/UFPI. Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI. Professora da rede municipal de Caraúbas – PI.

E-mail: adri_adrirodrigues@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com professores egressos de uma turma de Letras-Português ofertada pelo PARFOR/UFPI no município de Parnaíba-PI, observando como os mesmos organizam a enunciação, que imagem constroem a respeito da formação que tiveram, do PARFOR, da universidade e de si mesmos antes e depois do processo de qualificação e, ainda, como percebem o impacto de tudo isso na qualidade da atividade docente que exercem. Como fundamentação teórica, lançamos mão da Teoria Semiolinguística proposta pelo linguista francês contemporâneo Patrick Charaudeau, com ênfase no modo de organização do discurso enunciativo e no ethos discursivo. Tais postulados foram utilizados, considerando-se três dimensões: situacional, discursiva e linguística. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa cujo corpus foi composto por dez questionários respondidos por egressos da turma anteriormente mencionada. Para fins de preservação da imagem dos respondentes eles foram representados pelas dez primeiras letras do alfabeto (A a J). Os resultados demonstram a predominância da modalidade elocutiva da enunciação, denotando um propósito referencial. Os professores projetam imagens de competência, credibilidade e autoconfiança que os legitimam como sujeitos formadores, em sua área de atuação, proporcionando a construção e reflexão de saberes e habilidades que norteiam suas atividades de linguagem, leitura e produção de textos.

¹ O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. João Benvindo de Moura.

Palavras-chave: Discurso. Ethos. Enunciação.

ABSTRACT

This paper presents the result of a research carried out with teachers from a Portuguese-Literature class offered by PARFOR/UFPI in Parnaíba-PI, observing how they organize the utterance, what image they build about their education, PARFOR, the university and themselves before and after the qualification process and also how they perceive the impact of all this on the quality of their teaching activity. As a theoretical foundation, we use the Semiolinguistic Theory proposed by the contemporary French linguist Patrick Charaudeau, with emphasis on the mode of organization of the enunciative discourse and the discursive ethos. These postulates were used, considering three dimensions: situational, discursive and linguistic. This is a qualitative and interpretative research whose corpus was composed of ten questionnaires answered by graduates of the class mentioned above. For the purpose of preserving the respondents' image they were represented by the first ten letters of the alphabet (A to J). The results demonstrate the predominance of the eloquent mode of utterance, denoting a referential purpose. Teachers project images of competence, credibility and self-confidence that legitimize them as formative subjects in their area of activity, providing the construction and reflection of knowledge and skills that guide their language, reading and text production activities.

Keywords: Discourse. Ethos. Enunciation.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído, em 2009, como uma ação estratégica do MEC com o intuito de elevar o padrão de qualidade da formação de professores da educação básica em todo o Brasil. A implantação se deu em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e as Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

De acordo com as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, havia uma necessidade, em caráter emergencial, de oferecer cursos de formação inicial, na modalidade presencial, aos professores da educação básica que compõem as redes públicas de ensino. A filosofia do Parfor é de que a prática efetiva se estrutura, lapida e efetiva com a formação do professor, sobretudo, na área em que este atua.

Os programas destinados à formação de professores buscam aperfeiçoar e qualificar o trabalho dos profissionais da educação. Dessa forma, identificar o reflexo dessa formação na práxis docente legitima a importância do Parfor para o desenvolvimento da educação do país.

Nossa pesquisa, portanto, visa analisar o discurso de professores egressos de uma turma de Letras-Português ofertada pelo PARFOR/UFPI no município de Parnaíba-PI, observando como os mesmos organizam a enunciação, que imagem constroem a respeito da formação que tiveram, do PARFOR, da universidade e de si mesmos antes e depois do processo de qualificação e, ainda, como percebem o impacto de tudo isso na qualidade da atividade docente que exercem.

Como fundamentação teórica, lançamos mão da Teoria Semiolinguística proposta pelo linguista francês contemporâneo Patrick Charaudeau, com ênfase no modo de organização do discurso enunciativo e no ethos discursivo. Tais postulados serão utilizados, considerando-se três

O ETHOS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DO PARFOR/UFPI

dimensões: situacional, discursiva e linguística. A dimensão situacional analisa os fatos exteriores à língua, as identidades, levando em consideração circunstâncias nas quais o discurso se insere; a dimensão discursiva, apresenta os modos de organização do discurso os quais definem a finalidade com a qual o discurso é organizado e, a linguística, por sua vez, se organiza em função das categorias de língua.

Podemos perceber que este arcabouço teórico nos traz a base fundamental para analisarmos o tipo de discurso contido nos depoimentos dos professores egressos acerca de sua formação e prática.

O DISCURSO NA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

A noção de discurso, apresentada neste trabalho, faz parte de um arcabouço teórico pertencente à Teoria Semiolingüística (TS), desenvolvida, em meados da década de 80, pelo linguista francês Patrick Charaudeau, a partir de sua tese de doutorado. Esta teoria insere o discurso em uma problemática comunicacional, estabelecendo uma conexão da Linguística com a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social, com o intuito de compreender o fenômeno da linguagem. Nossa pesquisa propõe um estudo da discursividade, baseado em duas razões: a primeira, porque nos permite relacionar o componente verbal através de itens lexicais (verbos, pronomes, adjetivos, advérbios, conjunções, vocativos, etc.) do processo enunciativo ao componente não verbal (dados do contexto social, educacional e de formação de professores), alcançando, dessa forma, a apreensão da significação social dos fatos da linguagem.

A segunda razão, trata da visão de discurso como um fato social, dessa forma, ele não pode ser pensando, estudado, fora de uma esfera situacional. Lysardo-Dias (1998, p.18) afirma que “a exterioridade social, longe de ser apenas um componente, é concebida complemento intrínseco à atividade languageira, devido ao intercondicionamento entre situações sociais recorrentes e comportamentos languageiros.

Outro esclarecimento importante apresentado por Charaudeau (2001, p. 25), diz respeito à distinção entre texto e discurso. Para o autor, o primeiro é “o objeto que representa um espaço de materialização da encenação do ato de linguagem”, enquanto o segundo “é um conjunto de características languageiras que contribuem para a construção do texto”. Partindo dessa concepção, podemos aproximar a noção de texto à ideia de *unidade*, ao tempo em que o discurso se aproxima da ideia de *dispersão* apontada por Foucault (1971), sendo que sua composição somente poderia ser explicada através das *regras de formação*.

Nessa mesma direção, o discurso não pode ser entendido simplesmente como uma unidade transfrástica, pois a relação entre as frases não garante que haja uma unidade-discurso. Isso só é possível, segundo Charaudeau (2001, p. 25), quando a sequência de frases “corresponde à expectativa da troca languageira entre parceiros em circunstâncias bem determinadas”. Não é, porém, o número de signos que define frase ou discurso, mas, a característica deste em formar um conjunto de regularidades. Um *slogan* do tipo: “como é bom ser piauiense!” ou uma simples placa de trânsito podem ser tomados por discursos no instante em que estão inseridos num determinado contexto social.

Outro equívoco igualmente recorrente é o de estabelecer uma oposição entre discurso e história como o fez Benveniste (2006), ao refletir sobre o que denominou “aparelho formal da enunciação”. Nessa concepção, discurso e história fariam parte de dois planos diferentes de

enunciação. Para Charaudeau (2001, p. 25), “o discurso diz respeito ao conjunto da encenação de significação do qual um dos componentes é *enunciativo* (discurso) e o outro *enuncivo* (história)”.

Após apresentar essas distinções que evidenciam, por contraste, a natureza polissêmica do termo discurso, Charaudeau (2001, p. 26) apresenta uma síntese dessas concepções que poderiam ser agrupadas em dois sentidos. O primeiro sentido de discurso diz respeito ao fenômeno da encenação do ato de linguagem. Esta encenação depende de um dispositivo que compreende os circuitos externo e interno, os quais representam, respectivamente, o lugar do fazer psicossocial e o lugar da organização do dizer.

O segundo sentido referente ao discurso o concebe como um conjunto de saberes partilhados que circulam entre indivíduos de um grupo social compondo imaginários e estabelecendo valores tal qual o fazia Saussure com o signo linguístico. Segundo Charaudeau (2001, p. 26),

[...] os discursos sociais (ou imaginários sociais) mostram a maneira pela qual as práticas sociais são representadas em um dado contexto sociocultural e como são racionalizadas em termos de valor: sério/descontraído, popular/aristocrático, polido/não-polido etc.

Esses saberes partilhados, imaginários e valores atuam dentro de uma arena disputando sentido e espaço na sociedade. Nesse sentido, Machado (2001, p. 46) apresenta um arremate providencial em termos de comparação. De acordo com ela, na Semiologia, “o discurso é visto como *jogo comunicativo* que ocorre entre a sociedade e suas produções linguageiras”.

A NOÇÃO DE ETHOS: A IMAGEM DE SI NO DISCURSO

O termo *ethos* se origina do grego “personagem”. Um dos primeiros filósofos gregos a usá-lo foi Aristóteles, em seus estudos sobre retórica. O filósofo entendia o *ethos* como sendo a imagem de si construída pelo locutor em seu discurso com o intuito de exercer uma influência em seu ouvinte/alocutário. Num sentido amplo, podemos dizer que está ligada à noção de comportamento. Dessa forma, trata-se de uma imagem do orador construída a partir de um conjunto de regras éticas que sistematizam a conduta, na vida social do indivíduo. Segundo Aristóteles (1998), o *ethos* se inscreve no próprio ato da enunciação e discorda de outras vertentes filosóficas, como os romanos que consideram o *ethos*, um dado preexistente ao discurso.

A maneira de ser do locutor, suas competências linguísticas e visão de mundo, embora implícitas, constituem elementos suficientes para a construção de uma representação de suas pessoas. Para Amossy (2016), “a apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais.”

O modo como dizemos induz a uma imagem projetada por nossos alocutários/ouvintes. A construção de uma imagem de si, no discurso, conforme Aristóteles (2018) deve seu poder de persuasão ao caráter moral do orador. A apresentação de si é inerente a toda troca verbal e exposta a uma circunstância discursiva regulamentada por aspectos socioculturais que segundo Amossy, supera a intencionalidade do sujeito que fala e age.

O MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ENUNCIATIVO

O discurso se organiza através de princípios que dão base para a análise desses fenômenos discursivos. Charaudeau (2016) afirma que os modos de organização do discurso, constituem os princípios de organização da matéria linguística. Fazem parte da dimensão discursiva e dependem da finalidade comunicativa do falante.

São quatro os modos de organização do discurso: o enunciativo, que constitui a posição do locutor com relação ao interlocutor, intervindo, de certa forma, nos três outros modos; o descritivo que identifica e localiza seres, de forma objetiva ou subjetiva, nomeando-os, localizando-os e qualificando-os; o narrativo que tem como função construir a sucessão das ações de uma história no tempo organizando a lógica e a encenação narrativa e por fim, o modo argumentativo, escolhido como um postulado para esta pesquisa. A função básica desse modo é expor e provar casualidades numa visada racionalizante, a fim de influenciar o interlocutor.

Para a presente pesquisa, consideramos apenas o modo enunciativo tendo em vista que nossa intenção é explicitar a posição do locutor em relação ao seu discurso.

Para Charaudeau (2016, p. 81), “O modo enunciativo é uma *categoria de discurso* que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na *encenação* do ato de comunicação.”. Nesse modo discursivo, o foco são os falantes situados no meio interno da linguagem, os protagonistas da fala, e *enunciar* refere-se à organização existente no ato comunicacional, de forma que locutor e interlocutor estejam cientes das posições que ocupam. Desse modo, é possível identificar os três componentes presentes na construção enunciativa.

O primeiro diz respeito a relação de influência estabelecida entre locutor e interlocutor. O comportamento alocutivo, refere-se ao posicionamento de quem fala (locutor) relacionado à para quem fala (interlocutor). Nesse meio irá se instaurar papéis temáticos relativos ao locutor e ao interlocutor, atribuindo o posicionamento envolvido. Este pode ser de *superioridade*, estabelecendo uma relação de força, um “fazer dizer” ou de *inferioridade*, estabelecendo uma relação de petição e um “poder fazer”.

O comportamento elocutivo, trata do posicionamento de quem fala. “O sujeito falante enuncia seu ponto de vista sobre o mundo (o Propósito referencial), sem que o interlocutor seja implicado nessa tomada de posição.” (CHARAUDEAU, 2018, p. 83). Dessa maneira o ponto de vista interno é revelado, podendo ser de *avaliação* (o sujeito julga o que foi anunciado), *motivação* (envolve a razão pela qual o sujeito trata daquele enunciado), *engajamento* (compreende o grau de “comprometimento” com o tema abordado), *decisão* (tipo de certeza que a enunciação realiza) ou *modo de saber* (diz respeito a forma de conhecimento do sujeito acerca do que é tratado).

O comportamento delocutivo tem como característica o apagamento do sujeito falante no seu ato de enunciação. Aqui o interlocutor não é implicado e refere-se apenas a maneira como os discursos se apresenta e de que forma ele o retrata. Pode ser apresentado em dois cenários: no primeiro o locutor é apenas um relator e trata do discurso relatado, realizado por um outro sujeito. E no segundo cenário, o locutor apresenta um caráter de asserção sobre o que é enunciado, tratando um “modo de falar como o mundo existe”.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por considerar aspectos subjetivos, por abordar formação de professores e práticas educativas a partir dessas formações.

Para isso, consideramos necessário montar um *corpus* representativo, com catorze professores de uma turma de Letras-Português, do Parfor/UFPI que realizou o curso entre os anos de 2014 e 2017, no município de Parnaíba-PI². A escolha desta turma justifica-se pela área na qual foram formados. Como profissionais do uso da língua, torna-se interessante observar como constroem as imagens de si mesmos, da formação que tiveram, da universidade e do Parfor, bem como, a forma enunciativa de organização dessas ideias.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário com cinco perguntas enviado por e-mail aos catorze professores. Como se tratava de uma quantidade relativamente pequena, resolvemos envolver toda a turma na atividade. Recebemos de volta dez questionários respondidos que passaram a compor a nossa amostra. As respostas foram sistematizadas e analisadas posteriormente com base nas teorias do discurso. Para fins de preservação da imagem dos respondentes eles foram representados pelas dez primeiras letras do alfabeto (A a J).

É necessário compreender que essa pesquisa se configura como um mecanismo de análise dos discursos sociais e educacionais que precisam de um contexto definido, possibilitando, dessa forma, uma compreensão do universo de professores e de suas reais necessidades, através de saberes científicos adquiridos durante a trajetória do curso e a aplicabilidade destes saberes relacionados ao exercício da profissão.

Antes da aplicação do questionário, houve um contato prévio com os professores pesquisados com a finalidade de conscientizá-los sobre a proposta deste trabalho e motivá-los a responderem as questões.

A FORMAÇÃO DO PARFOR E O ETHOS DE AUTOCONFIANÇA

A formação ofertada pelo Parfor contempla cursos de primeira e segunda licenciatura destinados a professores que não possuem licenciatura em nível superior ou que atuam em disciplinas diferentes da sua área de formação. A partir da implementação dos cursos e do número significativo de professores contemplados, percebemos que o programa fomenta a busca por uma formação necessária que, além de obrigatória por lei, produz resultados que impactam positivamente nas salas de aulas.

No tocante aos componentes da descrição enunciativa, percebemos, na questão 1, uma predominância do comportamento elocutivo, já que a resposta dos professores enuncia seu ponto de vista, de forma subjetiva, sobre a contribuição do curso de Letras, ofertado pelo Parfor, em suas práticas pedagógicas. Vejamos as sequências discursivas abaixo:

*“minhas aulas se tornaram mais prazerosas e dinamizadas, **percebi** que melhorei bastante...” (RESPONDENTE C, grifo nosso).*

*“[...] proporcionou uma aprendizagem significativa em **minha** prática [...]” (RESPONDENTE E, grifo nosso).*

2 A turma teve 15 concludentes, sendo que um deles é a professora Adriana Rodrigues de Sousa, autora desta pesquisa, sob a orientação do Prof. João Benvindo de Moura.

O ETHOS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DO PARFOR/UFPI

O uso do pronome possessivo “minha” e do verbo em primeira pessoa é recorrente nas respostas denotando a subjetividade marcada nos enunciados dos docentes. A partir desta análise, observamos nestes profissionais, um ethos de competência, pois demonstram habilidades e domínio de sua práxis pedagógica decorrente da formação em Letras, através das modalidades que acompanham verbos e adjetivos e enfatizam os enunciados:

“no sentido de expor **melhor** as ideias diante dos alunos [...]” (RESPONDENTE A, grifo nosso).

“minha prática melhorou no aspecto de tornar os conteúdos **mais dinâmicos**.” (RESPONDENTE J, grifo nosso).

Percebemos ainda, através de expressões adjetivadas e verbos no gerúndio e infinitivo, a constituição de um ethos de humanidade, visto que, a preocupação em melhorar a prática visa diretamente o melhor aproveitamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, entendendo esse aprendizado como algo contínuo e permanente.

“[...] indagando e estimulando a serem leitores competentes.” (RESPONDENTE B).

“[...] participar mais da vida dos meus alunos em sala de aula.” (RESPONDENTE I).

A questão 2 tratou do papel da Universidade Federal do Piauí na formação dos professores participantes desta pesquisa. Acerca do questionamento, identificamos, dentro dos componentes que regem a construção enunciativa, a recorrência de um comportamento delocutivo, a partir de enunciações objetivas e de uma forma mais genérica sobre a importância da formação ofertada pela instituição. Seguem as sequências discursivas:

“[...] **a universidade possibilita** reflexões ao professor [...]” (RESPONDENTE F).

“**Prepara o professor** para ter autonomia no mundo de hoje [...]”

“**Uma formação** de qualidade [...]” (RESPONDENTE C).

“**A Universidade Federal do Piauí assume um papel** importantíssimo na formação [...]” (RESPONDENTE H).

“[...] **Exerce seu papel** com compromisso [...]” (RESPONDENTE G).

Nas respostas analisadas, percebemos, por parte dos professores, reconhecimento e credibilidade dados à UFPI, através dos verbos “**possibilita**”, “**prepara**”, “**assume**”, “**exerce**”. Essas escolhas lexicais expressam, na visão dos professores, que o propósito formativo é desenvolvido com qualidade e compromisso. Demonstram, em seu discurso, através de adjetivações, um ethos de gratidão e valorização do trabalho que a instituição promove, em parceria com o Parfor, junto aos professores:

“[...] Fundamental [...]”; “[...] compromissados [...]”; “[...] formação de **alto nível**.”; “[...] titulação **legítima** e **reconhecida** [...]”; “[...] professores **capacitados** [...]”; “[...] gratificante” (RESPONDENTE E).

A questão 3 tratou da percepção dos professores acerca dos reflexos da formação em Letras, em seu cotidiano em sala de aula. A partir da análise, identificamos mais uma vez como modalidade mais recorrente, de acordo com os componentes da construção enunciativa, o comportamento elocutivo, já que os professores enunciam seu ponto de vista sobre a própria prática, demonstrando *engajamento* ao propósito formativo e educativo e *avaliação* de seu próprio

desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Nas sequências discursivas que se seguem, identificamos marcas linguísticas, nas respostas dos educadores, que corroboram com nossa observação:

- “[...] **me** sinto preparado.” (RESPONDENTE I).
- “[...] vejo o grande potencial que **me** foi ofertado.” (RESPONDENTE A).
- “[...] pude mudar **minha** prática em vários pontos.” (RESPONDENTE D).
- “[...] trouxe para o **meu** cotidiano muitos conhecimentos.” (RESPONDENTE E).
- “[...] **consigo** envolver os educandos de maneira mais eficiente [...]” (RESPONDENTE H).
- “[...] formação de **meus** alunos como seres pensantes.” (RESPONDENTE J).

Conforme nossa análise, fica evidenciado, no discurso dos professores, um ethos de competência e de autoconfiança através de adjetivações e verbos no gerúndio, visto que, apresentam compromisso e domínio para conduzir um trabalho eficiente e contínuo, visando um aprendizado significativo para os alunos. A percepção da evolução dos alunos a partir dos conteúdos e a valorização disso, através de verbos de ação, palavras motivadoras e de incentivo, manifesta um ethos de solidariedade, sustentando uma relação de união e partilha constante de conhecimento.

- “[...] me sinto **preparado**.” (RESPONDENTE B).
- “**executando** os trabalhos [...]” (RESPONDENTE C).
- “[...] estou **atuando** nas séries finais [...]” (RESPONDENTE D).
- “[...] **percebo o desenvolvimento na competência** comunicativa dos alunos...” (RESPONDENTE E).
- “[...] **interação entre professor e alunos** durante atividades.” (RESPONDENTE F).
- “[...] **posso retribuir** de forma mais segura.” (RESPONDENTE G).
- “[...] participação e questionamentos dos alunos demonstrando que a aprendizagem cresce a todo instante.” (RESPONDENTE H).
- “[...] trouxe para meu cotidiano **muitos conhecimentos** [...]” (RESPONDENTE I).
- “[...] mais **atraentes e interessantes** aos educandos...” (RESPONDENTE J).

As sequências discursivas analisadas externam uma série de práticas inovadoras no exercício do magistério, a partir da formação dos professores, em Letras, pelo Parfor. Esses depoimentos legitimam as ações do Programa, comprovando a eficácia e os bons resultados deste, nas salas de aula do país.

A pergunta 4, traz um questionamento sobre como os estudos, reflexões e estratégias de ensino e aprendizagem, discutidos ao longo da formação, se relacionam com a prática atual dos professores. A análise dessa questão nos traz a conclusão de que o comportamento elocutivo marca a subjetividade nas respostas aos questionamentos, percebendo como o curso de Letras tornou-se um “divisor de águas” na formação dos educadores. O uso de verbos de ação denota autonomia no desenvolvimento e execução dos planejamentos de ensino. Vejamos as sequências discursivas:

- “[...] **busco** estar amparado teoricamente...” (RESPONDENTE A).
- “[...] **contribuir** com a aprendizagem e conhecimento...” (RESPONDENTE B).
- “[...] a formação só veio a **me acrescentar** [...]” (RESPONDENTE C).
- “...**asseguro-me** em alguns estudos de teóricos [...]” (RESPONDENTE F).
- “[...] para hoje **me tornar** o profissional que sou” (RESPONDENTE G).
- “[...] **antes do Parfor minhas práticas** pedagógicas não tinham tanta segurança e motivação [...]” (RESPONDENTE I).

O ETHOS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DO PARFOR/UFPI

A partir das escolhas lexicais, destacadas acima, na composição das respostas, observamos, nos professores, um ethos de credibilidade e um ethos de seriedade que os próprios profissionais atribuem a si, legitimando sua prática de forma efetiva e qualificada, após a conclusão do curso. Visualizamos, ainda, um ethos de competência, através das escolhas dos verbos utilizados nas construções de suas explicações.

No último questionamento, que trata acerca de uma reflexão sobre o antes e depois da formação pelo Parfor, identificamos um leque de possibilidades que os professores vislumbraram durante a formação corroborando com as respostas à questão anterior. Essas observações ficam claras no uso das adjetivações, locuções adverbiais e verbos de ação presentes nas sequências discursivas.

“[...] A *graduação nos possibilita conhecer e reconhecer* nossas *fragilidades e potencialidades* [...]” (RESPONDENTE A).

“[...] *podemos contribuir* de forma efetiva com uma *educação de qualidade*.” (RESPONDENTE B).

“[...] *antes*, na prática, sempre existiu um conflito de entendimento e não sabia como reverter a situação” (RESPONDENTE D).

“*Antes*, não tínhamos exatamente uma base *teórica* para contemplar com os conteúdos previstos (RESPONDENTE F).

“[...] tenho consciência de que aproveitei o máximo de minha graduação e *estou multiplicando* estes conhecimentos [...]” (RESPONDENTE G).

“[...] *Antes* era um professor *de conteúdos*, *hoje* não sou apenas um professor, mas sim um pesquisador[...]” (RESPONDENTE H).

Com a formação *passsei a ter* uma postura *diferenciada* em sala de aula [...] (RESPONDENTE I).

Apreendemos, a partir da análise dos elementos linguísticos, como os verbos de ação e o uso recorrente da primeira pessoa, que os professores manifestam um ethos de responsabilidade, ao priorizar o comportamento elocutivo, trazendo para si, o compromisso por um ensino eficiente e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos discursos dos professores participantes da pesquisa, ficou patente a modalidade elocutiva da enunciação, ou seja, enquanto sujeito falante, cada um enuncia seu ponto de vista sobre o mundo (a universidade, o Parfor, a sala de aula, a comunidade) denotando um propósito referencial, sem que os interlocutores estejam implicados nessa tomada de posição.

Na condição de sujeitos enunciadore, eles apresentam pontos de vista sobre o mundo, revelando modos de saber, avaliação, motivação, engajamento e decisão. O resultado é uma enunciação que modaliza subjetivamente a verdade dos propósitos enunciados, revelando o ponto de vista interno do sujeito falante. Assim sendo, o propósito referencial é situado no universo de discurso do sujeito falante.

O reconhecimento, por parte dos professores, acerca da importância da formação inicial e/ou continuada ofertada pelo Parfor nos permite concluir que estes educadores percebem, em sua prática, uma mudança significativa e claros avanços comprovados em práticas exitosas em sala de aula. A partir das análises dos questionários e identificando os atos enunciativos presentes nas respostas dadas, constatamos que os professores projetam imagens de competência, credibilidade e autoconfiança que os legitimam como sujeitos formadores, em sua área de

atuação, proporcionando a construção e reflexão de saberes e habilidades que norteiam suas atividades de linguagem, leitura e produção de textos.

Referências

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (org.). **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: Fabiaba Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Conceito, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Tradução: Ângela M.S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du Savoir**. Paris. Gallimard, 1971.

LYSARDO-DIAS, Dylia. A teoria semiolinguística na análise da publicidade. In: SANTOS, J. B. C. *et al.* **Movimentos de um percurso em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 1998.

MACHADO, Ida Lucia. Uma Teoria de Análise do Discurso: A Semiolinguística. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de. **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. p. 39-62.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.). **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MOURA, João Benvindo de; SOUSA, Adriana Rodrigues de. A prática reflexiva do professor e os discursos dos alunos através da leitura e produção de textos: uma experiência no município de Caraúbas-PI. In: Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza; Rosângela Ramsdorf Zanetti Frisselli. (org.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica**. 1ed.Londrina - PR: PARFOR/UDEL, 2017, v. 1, p. 149-160.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Marais (org.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017.

MOURA, João Benvindo de; CARVALHO, André de Moura. O jornal na sala de aula: discursos que constroem e destroem imagens na imprensa piauiense. **Revista Form@re**, Teresina, Universidade Federal do Piauí, v. 4, p. 3-28, 2016.

**O ETHOS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA EXPERIÊNCIA COM EGRESSOS DO
CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS DO PARFOR/UFPI**

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.).
Discurso, memória e inclusão social. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do Jornal Meio Norte, do Estado do Piauí:** a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte-MG, 2012.

TRABALHO E AFETO NA OBRA *ALGUÉM PARA AMAR A VIDA INTEIRA*, DE RONIWALTER JATOBÁ

WORK AND LOVE IN THE NOVEL *ALGUÉM PARA AMAR A VIDA INTEIRA* OF RONIWALTER JATOBÁ

Ana Lúcia Barbosa Monteiro

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (1998). Especialista em Língua Portuguesa pela PUC/ Minas Gerais e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR/UFPI. Atualmente é professora efetiva e Coordenadora Pedagógica do Colégio Técnico de Bom Jesus, PI / UFPI.
E-mail: analuciamonteiro@ufpi.edu.br

Angela Maria Rubel Fanini

Doutora em Letras pela UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus Universitário Andrade-UNIANDRADE, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista em produtividade em pesquisa CNPq.
E-mail: rubel@utfpr.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa as relações de trabalho e as relações afetivas, como veículos de sociabilidade do indivíduo, na obra *Alguém para amar a vida inteira*, de Roniwalter Jatobá, cuja produção literária tem se debruçado sobre a vida do trabalhador brasileiro, demonstrando que o universo laboral, embora funesto e árduo, também propicia amor, fraternidade e sociabilidade entre os trabalhadores. Em Jatobá, a condição humana, devido à complexidade, não deve se situar inocuamente, do ponto de vista social e político, na literatura. Vida e arte estão em constantes relações dialógicas. A pesquisa segue a orientação metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), presente em Mikhail Bakhtin e no Círculo.

Palavras-chave: Trabalho. Relações Afetivas. Roniwalter Jatobá. Discurso Literário.

ABSTRACT

The article analyzes labor relations and affective relationships, as vehicles of sociability of the individual, in Roniwalter Jatobá's "Someone to Love a Whole Life", whose literary production has focused on the life of the Brazilian worker, demonstrating that the universe labor, albeit disastrous and arduous, also fosters love, brotherhood and sociability among workers. In Jatobá, the human condition, due to complexity, should not be innocuously situated, from the social and political point of view, in literature. Life and Art are in constant dialogical relations. The survey follows the methodological orientation of the dialogical analysis of discourse (ADD), present in Mikhail Bakhtin and the Circle.

Keywords: Work. Affective Relationships. Roniwalter Jatobá. Literary Discourse.

INTRODUÇÃO

O propósito, neste artigo, consiste em analisar como o discurso literário, de autoria jatobiana, formaliza as relações materiais e imateriais do trabalho e as relações afetivas, partilhadas na célula familiar, nos núcleos laborais e ambientes extratrabalho, como veículos de sociabilidade do indivíduo, articulando a vida e a arte na arquitetura da obra *Alguém para amar a vida inteira*, do escritor mineiro Roniwalter Jatobá, doravante Jatobá. Na obra em questão, andam a *pari passu*, tanto a atividade laboral quanto a reflexão discursiva sobre o trabalho e a educação sentimental do ser, evidenciando que as personagens não somente trabalham, como também empreendem reflexão sobre a vida.

Parte-se do pressuposto de que o discurso literário não é alheio à produção material da existência, logo “o ato estético engendra a existência num novo plano de valores do mundo; nasce um novo homem e um novo contexto de valores — um novo plano do pensamento do homem sobre o mundo”, afirma Bakhtin (2000, p. 205). Na produção literária do escritor Jatobá, a vida do trabalhador brasileiro, migrante nordestino, é densamente representada. O autor apropria-se do discurso literário e o constitui como espaço de diálogo e meio viável para projetar o próprio imaginário social. As assimetrias sociais, a vida de labuta e a busca pela sobrevivência do trabalhador, na obra jatobiana, são temas recorrentes.

Em Jatobá, o trabalho é categoria central, operando como dispositivo de sociabilização das personagens. Ademais, é representado como atividade laboral, muitas vezes, alienante e capaz de infelicitar o homem, mas também ocorre a outra face do trabalho, ou seja, é visto enquanto objeto de desejo e veículo de interação e sociabilidade entre os sujeitos. Bakhtin (2000, p.362), no texto *O estudo literário hoje*, defende que “[...] a literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época”. É esse vínculo orgânico, concebido por Bakhtin, entre a arte e vida que se encontra na literatura jatobiana.

Contista, romancista e cronista, Jatobá destaca a saga dos migrantes dos estados do Nordeste para ocuparem espaços da cidade de São Paulo, no século XX, final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, consolidando a literatura proletária brasileira. Jatobá conta histórias de trabalhadores que têm as vidas fustigadas pelas judiações dos sertões que, em grande medida, adentra-os social e economicamente, logo no nascedouro, condicionando seu lugar na zona marginalizada da sociedade. Espaço este de muitos padecimentos e restrições sociais. O Nordeste para esses seres humanos é território de insuficiência e impedimentos sociais e econômicos. Jatobá

traz à ribalta as narrativas desses trabalhadores que, instados pelos sonhos de prosperarem na vida, deixam o Nordeste e vão em busca da inserção no mercado de trabalho, no setor fabril, no grande centro industrial da cidade de São Paulo.

Entretanto, ao aportarem no universo industrial de São Paulo, esses sujeitos, aos poucos, têm suas crenças em uma vida melhor, quase sempre, frustradas, em virtude da exploração capitalista que pesa sobre eles. É oportuno enfatizar que Jatobá não reproduz um decalque ou reflexo do mundo real. Ao contrário, observa o real, classifica-o, analisa-o e constrói, literariamente, uma nova realidade a qual pode ser traduzida como uma tentativa de respostas às suas perturbações com o mundo e a vida. No trecho a seguir, o romancista aclara e justifica a gênese e a essência temática que pauta sua literatura, apontando os aspectos éticos e estéticos que dimensionam sua ficção e os interstícios discursivos abarcados por ele enquanto escritor:

Escrevo sobre a vida que conheci como nordestino migrante, motorista de caminhão, trabalhador de construção civil e fábrica, buscando condições melhores em São Paulo. Não tive nenhuma intenção de tratar cientificamente fatos e personagens, não levantei teses sociais. Minha partida, claro, foi a experiência real, porém não escrevi como historiador, antropólogo ou sociólogo, muito menos cultivando correções políticas – e sim como escritor (JATOBÁ, 2012.p.3).

Desse modo, a opção de Roniwalter por um projeto literário com fundamentos que problematisassem a luta do proletariado em ambientes e contextos inóspitos, temporalizado no século XX, primordialmente, nos anos em que o Brasil viveu sob a severa ditadura militar, decorre, entre outros fatores, da vivência pessoal do autor nas zonas marginalizadas dos grandes centros urbanos, sua situação coadjuvante nas migrações frequentes da família pelos rincões nordestinos, bem como experiências marcantes também na condição de operário no setor fabril, na cidade de São Paulo. Nessas circunstâncias, a biografia de Jatobá, operário, migrante, humilde e escritor também explica sua escolha pela recriação artística do mundo do trabalhador marginalizado. Conhece o universo que recria de um modo orgânico e a ele responde.

Dessa forma, o autor discorre sobre o trabalhador como grupo social marcado, na maior partes dos casos, pelas restrições sociais e econômicas impostas pelo sistema capitalista. Jatobá introduz, para o interior da literatura, discursos do universo proletário, demonstrando que, embora humildes materialmente, sem educação formal e acoçados pelos antagonismos da vida, são indivíduos que não renunciam à vida e ao mundo, são trabalhadores humanamente complexos sensíveis à reflexão. Um exemplo que identifica, com clareza, o modo como Jatobá constrói discursivamente os personagens que enredam suas narrativas, pode ser conferido nas falas do próprio escritor:

Os personagens dos meus livros são pessoas que vagam num mundo próprio e recriado artisticamente. Ou seja, eles são criados para gerar um comentário emocionado sobre as condições do ser humano na face da Terra. São personagens que, como eu, estão preocupados, num mundo difícil de viver e conviver, em realizar-se plenamente como seres humanos [...] (JATOBÁ, 2018, p.63).

Compreende-se, assim, que o homem e a condição deste no mundo são refratados ética e esteticamente na literatura jatobiana, assegurando ao leitor uma visão profunda do nordestino/operariado. Seus personagens são seres que conduzem os leitores a uma análise mais apurada do país da subcidadania. Jatobá entende que a literatura é um meio viável para se conhecer,

interpretar e explicar a multiplicidade de “brasis” existentes no grande Brasil. Para ele, é obrigação do escritor fazer essa análise: “Por que amaciar ou maquiagem a realidade do país? Isso seria uma desonestidade intelectual”, salienta Jatobá (2018, p. 62).

Esse esboço reflexivo do autor responde diretamente a uma questão de sentido mais amplo: como fazer literatura em um país marcado pela pobreza, desacertos e agressões sociais, trazendo o horizonte complexo em que estão mergulhadas as personagens de suas obras, enquanto componente vivo deste contexto? O modo como Jatobá problematiza a temática, por ele eleita como central em sua produção literária, é bastante convincente de sua apropriação desse capital intelectual, igualmente da missão da escrita literária que, entre vários sentidos e interfaces que o discurso literário produz e relaciona, nenhum deles diga tanto e seja tão crucial como a missão de conferir ao sujeito conhecimento amplo sobre a realidade circundante externa e internamente ao próprio ser. Portanto, o discurso literário é meio pelo qual Jatobá apossa-se para dizer algo sobre a para a sociedade. O escritor responde à vida cotidiana do trabalhador com sua obra em que o retrata enquanto ser de vontade, de discurso, de contradição. É nesse sentido que sua prosa é uma das poucas que tem sistematicamente se debruçado sobre a vida proletária.

Vale a pena lembrar que, dois pontos importantes fazem mediações substanciais na obra desse autor: o compromisso com a realidade circundante e a fina capacidade de invenção literária. O crítico e historiador da Literatura Brasileira, Alfredo Bosi, no texto *Narrativa e Resistência*, pondera: “o narrador trabalha a sua matéria de modo peculiar; o que lhe é garantido pelo exercício da fantasia, da memória, das potências expressivas e estilizadores” (BOSI, 1996, p. 16). O ético e o estético/o real e o imaginário articulam-se responsivamente, produzindo sentidos na literatura jatobiana. Há um compromisso do autor em contar a história dos menos favorecidos no sentido de fomentar uma escrita compromissada socialmente, aliando o ético ao estético.

Em entrevista concedida a Giovanni Ricciardi, quando solicitado para realizar um autorretrato, Jatobá definiu-se como:

Sou um escritor solto em São Paulo, tentando refletir essa realidade que conheço, que é a do imigrante nordestino...às vezes me sinto magoado por não tentar compreender melhor o mundo que vivemos, um mundo de políticos incompetentes, num país de militares golpistas, num país de ricos que não tem coragem de dividir nem um pouco sua riqueza...num país onde 60% da população vive na miséria.... É grande a luta do escritor. Eu quero participar dela de forma que torne o mundo melhor: que as pessoas tenham moradias dignas, comida, escola, sem tanta violência. Só podemos fazer isso através da luta e a luta do escritor é escrever tentando refletir a sociedade [...] é através da literatura que a gente pode refletir com mais seriedade, mais honestidade esse mundo triste da sociedade brasileira (JATOBÁ, 2008, p. 444).

Essa passagem da entrevista define com precisão o lugar do qual o escritor se posiciona para manifestar, com argúcia crítica, sua posição política de inconformismo, aversão e repulsa contra um Estado omissivo e opressor, igualmente seu modo de se insurgir contra um sistema social classista, que apequena cotidianamente a dignidade do trabalhador brasileiro. Jatobá mostra-se afetado com a violência física e simbólica contra aqueles que, devido à posição na obscura zona dos processos históricos e sociais brasileiros e a força coercitiva dos mecanismos de poder pela classe dominante, não conseguem romper as travas das barreiras social e economicamente impostas. Assim, percebe-se que o discurso jatobiano aclara e demarca literalmente seu território

político e social, suas referências, fronteiras e inquietações. Nas palavras do próprio autor a obra *Alguém para amar a vida inteira, corpus* deste estudo, nasceu:

Da periferia paulistana, [...] sempre tive o desejo de contar a história de dois personagens – Jacinto e Emília Emiliano – no cenário industrial de São Paulo, às voltas com uma vida difícil, mas descobrindo que, mesmo no mundo amargo, pode surgir um sentimento puro e bonito como o amor (JATOBÁ, 2015, p. 118).

Essa narrativa é mais uma obra que representa e identifica o grande projeto literário de Jatobá que destaca a voz da classe trabalhadora, no Brasil, do século XX. Contudo, nessa obra, Jatobá nos convida a conhecer, em um cenário difícil, ameaçador e cheio de contradições, a força de um amor entre as personagens protagonistas Jacinto e Emília Emiliano. Esse é o diferencial de Jatobá, mostrando que mesmo a vida sendo árdua, tantas vezes amarga, um campo de disputas, o bem é possível. O amor entre Jacinto e Emília Emiliano é o eixo temático em que se concentra importante tom enunciativo do enredo, constituindo-se contexto de leitura para se pensar e analisar as tanto as relações de trabalho quanto os vínculos afetivos como veículos de sociabilidade do sujeito.

DISCURSOS SOBRE O MUNDO DA ARTE E O MUNDO DO TRABALHO

Movidos pela perspectiva dialógica da linguagem de viés bakhtiniano e do Círculo, é que se tomam os discursos do mundo da arte/literária como possibilidade e via expressa para se refletir sobre o universo do trabalho. Esta linha de investigação parte do pressuposto de que a categoria trabalho tem sido tematizada em número considerável de pesquisas acadêmicas, em diferentes áreas do conhecimento (História, Sociologia, Direito), mas que, no campo da literatura, ainda são tímidas as pesquisas que mergulham e adentram esse universo. Entende-se que o trabalho, pelo caráter histórico, social, cultural e econômico, tem possibilidades de apresentar um mosaico discursivo e multifacetado da gênese, formação e organização socioideológicas da condição humana. As personagens, em contexto laboral, refletem sobre essa situação e, também, contribuem para importante problematização sobre o *homo faber*. Nas Letras, essa reflexão ainda é mínima, o que justifica, em partes, o interesse em desenvolver estudo enfocando essa temática. Encontramos o trabalho como situação literária em quase todos os romances do século XIX e XX no Brasil, no entanto, essa temática ainda é pouco explorada pela crítica.

A perspectiva de compreender a literatura enquanto lugar discursivo e constitutivo de sentido para se retratar e refratar o mundo, a linguagem e a própria condição humana, foi aludida sobejamente por Bakhtin e o Círculo, em muitos de seus trabalhos. O diálogo entre o mundo da arte e o real é tema de muitas entradas ao pensamento bakhtiniano. Brait (2006b), ao discutir sobre as contribuições do pensamento desse grande filósofo e do Círculo para compreensão do homem e as questões com ele entrelaçadas assim afirma:

Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, [...] por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas [...]” (BRAIT, 2006b, p. 48).

Assim, recorrer aos estudos bakhtinianos como espaço teórico/metodológico de significação e sentidos, como chave de leitura, para entender o discurso literário, consiste em, dentre várias escolhas, compreender que o mundo da arte e o real estão em constantes diálogos. Bakhtin (2000) considera que a compreensão do discurso literário, face à rede de discursos colocada em situações interlocutivas, no processo de criação artística, deve ser conduzida com olhar aberto para história sociocultural que envolve a arquitetura de seu ato composicional, conforme evidenciado nas seguintes passagens:

[...] a forma não é significante apenas do mundo das formas. O contexto de valores em que se realiza e é pensada a obra literária não se reduz apenas ao contexto literário. A obra de literatura deve procurar às apalpadelas a realidade em seus valores, a realidade do acontecer do herói (BAKHTIN, 2000, p. 214).

[...] não se pode separar a Literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a Literatura (BAKHTIN, 2000, p. 362).

Nota-se que, em seus postulados, Bakhtin admite a existência de amplo e denso diálogo entre o contexto histórico, social e cultural (os elementos externos) e os elementos internos da obra de arte, reforçando concepção culturalista e civilizatória do evento literário, o que envolve as relações dialógicas entre a literatura e outros campos do conhecimento.

No conjunto conceitual do pensamento do filósofo alemão Friedrich Engels, o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1876, p. 4). De modo que, sendo o trabalho fundamento do complexo processo civilizatório do homem, parte-se da ideia de que o mundo do trabalho se constitui cenário representativo da formação, organização e socialização do homem. A obra de Jatobá evidencia a saga das personagens em situação laboral. Nesse sentido, aposta-se no discurso literário como território fértil para se pensar a lógica do mundo capitalista e as relações de trabalho por ele regidas. Neste artigo, priorizamos a obra de Jatobá, cuja narrativa compreende os anos de 1960, visto que o romance *Alguém para amar a vida inteira*, põe em evidência o impacto causado pelo mundo objetivo (realidade urbana) na subjetividade e nas afetividades das personagens que enredam essa trama discursiva.

A professora Suzana Albornoz, no livro *O que é trabalho*, com linguagem simples, mas com conotações filosóficas densas, apresenta síntese conceitual do caráter polissêmico em que a categoria trabalho, material ou imaterial, assume, conforme objetivos e contexto de uso dos sujeitos, em grande temporalidade, por exemplo:

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados. Embora pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura (ALBORNOZ, 1992, p. 8).

Assim entendido, compreende-se que o trabalho, como mencionado, está inerentemente atrelado a todas as atividades do mundo dos homens, constituindo-se como um dos elementos centrais que media as relações sociais em diferentes contextos da existência humana. Nesta perspectiva, a autora conduz ao entendimento de que os sentidos do trabalho repousam ideológico

e axiologicamente no plano cultural, social e histórico em que o ser humano se encontra inserido. Jatobá retrata essas relações de forma discursiva, mobilizando personagens trabalhadoras que refletem sobre os próprios labores e ultrapassam a condição alienante e degradante, à medida em que se apoiam uns aos outros. O universo do trabalho, embora inóspito, possibilita o encontro, muitas vezes fraterno, dos trabalhadores, seu sustento material.

Lukács (2013), filósofo de tradição marxista, advoga que a categoria trabalho se define como atividade central que caracteriza e identifica, em primeira instância, o ser em suas especificidades humanas. A centralidade do trabalho, na constituição da gênese social do homem, em termos ontológicos, constitui-se como linha mestra dos estudos lukacsianos. Na obra *Para uma ontologia do ser social*, publicada em 2013, no capítulo *O trabalho*, o filósofo húngaro aborda, em perspectiva materialista histórica, os sentidos do trabalho, destacando-o como categoria ontológica do ser social.

Nesse sentido, a categoria trabalho é atividade tipicamente humana. Entretanto, a linguagem também o é. Afirmar, pois, que o trabalho é uma ação inerentemente humana, é reconhecê-lo como fenômeno complexo, ponderado pela intencionalidade. Mas, somente se pode assegurar isso a partir de uma linguagem, dado que o acesso do sujeito ao mundo e aos objetos é mediado pela linguagem. Postular essa enunciação é ter ciência de que linguagem e trabalho se tornam elementos, não apenas necessários, mas vitais e orgânicos à organização das sociedades e do homem nelas inserido. As personagens de Jatobá emitem suas falas sobre suas atividades laborais, articulando o universo simbólico ao material. Vida e pensamento estão entrelaçados e a reflexão existencial surge dessa interação.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A pesquisa empreendida segue a orientação metodológica da Análise Dialógica do Discurso, ADD de linha russa, presente nos pressupostos teórico-filosóficos de Bakhtin e o Círculo. Na base conceitual e epistemológica da ADD, em fenômeno comunicativo, locutores, interlocutores e objeto de estudo se envolvem em relações dialógicas uns com os outros. “A relação dialógica tem de específico o fato de não depender de um sistema relacional de ordem lógica (ainda que dialética) ou linguística (sintático-composicional). Ela só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 345-346).

Para a ADD interessa essas relações, já que na esfera da comunicação verbal, a materialidade linguística apenas tem sentido quando relacionada com o contexto extralinguístico do ato discursivo, ou seja, a comunicação verbal entre sujeitos é operacionalizada via recursos expressivos que vão além de um conjunto lógico e concreto-semântico de ordem gramatical. Na atividade interlocutiva pesa, além da situação imediata, o contexto social amplo de pertencimento do discurso. A obra de Jatobá mobiliza personagens cujos discursos estão dados em situações concretas de trabalho, luta pela sobrevivência material e encontros afetivos.

A crítica da teoria bakhtiniana recai sobre limites formais impostos pelos métodos linguísticos para construção e análise do enunciado concreto, cujo sentido global não pode ser construído e nem explicado somente pelos constituintes verbais, pois além do verbal expresso, há também o extraverbal, não expresso, que figura de modo interacional e imprescindível para construção do sentido na esfera global da comunicação, tendo em vista que “a realização efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco

o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”, afirma Volochínov (2017, p. 218-219).

A obra jatobiniana tem como referência o contexto histórico de certa classe social em situação de migração, de labor e de família. O autor traz para dentro da narrativa vozes concretas do mundo do trabalho e da família. A área da Sociologia, da História Social do Trabalho, da Filosofia da Técnica tratam substancialmente da dimensão laboral há décadas. Karl Marx, com certeza, foi um dos mais célebres estudiosos da vida explorada do trabalhador dentro do sistema do capitalismo ocidental. Sua obra tem sido recorrente nos estudos dessa dimensão, pois representam referência sobre a vida econômica do trabalhador. A tradição marxista destaca a atividade laboral tanto quanto degradada quanto como possível caminho de socialização e emancipação do ser humano.

Na Literatura Brasileira vemos muitas personagens trabalhadoras (em praticamente todos os romances, encontramos a labuta tanto de mulheres e homens para sobreviver), mas a crítica não tem sido abundante em relação a essa temática. Jatobá nos traz esse universo laboral e de modo peculiar, visto que ele próprio vivenciou esse universo, recriando as vozes que ali escutou por tantos anos dentro das fábricas, das pensões, dos alojamentos, nos ônibus, nos trens e nas festas de periferia. Há em Jatobá liame forte com a vida e o mundo do trabalhador/operário brasileiro.

A linguagem ganha contornos diferenciados nos escritos bakhtinianos e do Círculo, sendo entendida sempre em perspectiva dialógica, confrontando, contudo, com a visão formalista da linguística tradicional que dá primazia aos aspectos formais da língua. Cumpre assinalar que “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem. Essa realidade polimorfa e onipresente não pode ser da competência apenas da linguística e ser apreendida apenas pelos métodos linguísticos”, explica Bakhtin (2000, p. 346). Os fonemas, as palavras, as frases, os textos, para Bakhtin, somente têm sentidos quando tomados em contextos discursivos efetivos, reais e concretos na corrente da comunicação.

Em outras palavras, para Bakhtin, o enunciado forma-se na articulação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos. A partir disso, não há como entender e explicar globalmente a comunicação verbal, interlocução entre sujeitos sociais, isolada desses nexos. Nesse sentido, a literatura é fonte importante de estudo sobre as vozes sociais de um certo contexto, pois na literatura as personagens representam, em sua grande maioria, o homem que emite certo discurso sobre a condição humana. A matéria prima da literatura é a palavra e a palavra de alguém sobre sua condição de vida. Por esse motivo Bakhtin tomou o texto literário para tratar de linguagem e das vozes sociais visto que o discurso literário traz e mobiliza os falares concretos de uma dada comunidade.

A obra jatobiana traz vozes sociais, recriando-as e sua visão de mundo encerra uma perspectiva crítica sobre a realidade do trabalhador e sua vida cotidiana. Texto e contexto se interpenetram, dando sentido às palavras. Isso ocorre porque a linguagem “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.141).

Convém enfatizar que a tese de Bakhtin e Volochínov se alinha na concepção de linguagem como fenômeno dialógico, funcionando, portanto, em contínua interação com as dinâmicas sociais, históricas, culturais, estéticas. Ambos os filósofos convergem na defesa de que a linguagem jamais terá sentido isolada dessas relações. Jatobá retrata seres migrantes e lhes dota de vozes próprias que se aclaram no interior das relações sociais que travam entre si, destacando que os

homens e as mulheres simples vão adquirindo uma linguagem reflexiva, em meio à dureza do meio. As personagens não apenas trabalham, como também empreendem uma reflexão discursiva sobre o trabalho. As falas dos trabalhadores estão vinculadas ao seu contexto e a ele respondem. Elaboram uma profunda reflexão sobre sua condição de classe, entendendo seu lugar no cenário social e cultural tanto da grande cidade quanto do local de onde vieram. Suas falas são produtos do embate com o meio.

A linguagem, tanto na concepção de Bakhtin como de Volochínov, não é um lugar neutro, em que o falante fácil e libertamente construa o próprio discurso. A linguagem é um campo de tensões discursivas, referenciada pelas relações sociais, éticas e históricas dos sujeitos: locutor e interlocutor. “[...] ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 1993, p. 100).

A exemplo dos protagonistas da obra jatobiniana em foco, percebe-se claramente essa constituição dual, pois Jacinto se constitui em ser humano mais complexo e motivado para enfrentar as agruras do meio social, à medida que entra em dialogia discursiva e de vida com Emília Emiliano. O próprio universo laboral, inóspito, degradante e estafante, se beneficia do universo amoroso, sendo suportável em contato com este, à medida que a obra em tela destaca o ambiente laboral e o amoroso em dialogia constante.

A análise sobre a obra em tela é uma perspectiva possível sobre a obra. A seleção da perspectiva do amor e do trabalho advém da obra, pois as personagens se situam existencialmente tanto no trabalho quanto nas relações afetivas. Entretanto, também partem do interesse das pesquisadoras sobre o estudo da sociabilidade do ser humano via amor e trabalho. Confluem na análise tanto o interesse das pesquisadoras quanto o de Jatobá que explicitamente, como trouxemos anteriormente, trata do operário fabril. Há, com certeza, outros temas a serem abordados, pois outros estudiosos investigarão outros assuntos sob diversas perspectivas na mesma obra. Para a ADD, esse encontro da obra com o pesquisador é salutar uma vez que não se reivindica a neutralidade do pesquisador.

Portanto, é pelo viés da ADD, de substrato bakhtiniano e do Círculo, que analisamos as relações de trabalho e as relações afetivas, na arquitetura da obra *Alguém para amar a vida inteira*, do escritor Roniwalter Jatobá, entendendo-as como veículos de sociabilidade do sujeito trabalhador, bem como percebendo-as, na totalidade formal, como elementos que imprimem sentidos e especificam a obra desse escritor. Para tanto, usam-se, neste artigo, algumas formulações conceituais postuladas por Bakhtin e o Círculo (em especial, Volochínov), para análise teórico/metodológica dos aspectos composicionais, funcionais e materiais que compõem a arquitetura da obra *corpus* desta pesquisa. A dialogia que se estabelece entre o amor e o trabalho, possibilitando que este seja menos degradante e inóspito, compõe certamente a forma arquitetônica de Jatobá cuja visão de mundo credita ao amor a sobrevivência do trabalhador em situação que o degrada. O operário suporta o trabalho, amparado no outro que lhe é solidário.

As formas composicionais, ou seja, os diálogos tensos entre os operários e seus superiores, o léxico utilizado para a crítica ao trabalho degradante, as descrições do meio insalubre, miserável, autoritário da fábrica, as situações laborais humilhantes e perigosas, a labuta estafante, a venda das férias, o trabalho intensificado vão construindo uma arquitetura de crítica ao trabalho. No entanto, dentro desse universo, o trabalhador também vivencia a amizade, os folguedos, as

narrativas comuns, a solidariedade e experiência o encontro amoroso. Desse universo amistoso, Jatobá plasma no plano estético uma visão arquitetônica positiva da vida.

NARRATIVAS DO MUNDO DO TRABALHO: DISCURSOS DA FICÇÃO

Situada no final dos anos de 1960 e começo dos de 1970, a obra encontra-se contextualizada com o período em que houve endurecimento da ditadura militar, sendo crescentes os atos de violência contra os cidadãos brasileiros. Momento da história do país em que se viveu sob as ações de truculência de um Estado repressor. A sujeição, a arbitrariedade, a intolerância, a perseguição e o cerceamento das liberdades eram muito mais fortes contra aqueles desabastados que se aventuravam para os grandes centros urbanos em busca de emprego no setor fabril. As personagens retratam essa faceta histórico-econômica.

Os personagens Jacinto, empregado em uma fábrica; o pai (operário igual a ele); e o patrão são as traduções mais terríveis daquela pátria ditatorial, pois ali se exige que a dignidade do trabalhador seja plenamente barganhada. O autor, ao retratar os conflitos, os desejos, as angústias, os remorsos, as culpas e os medos provindos das atividades laborativas, muitas vezes, no ambiente amargo das fábricas, mergulha sutilmente no mundo subjetivo das personagens, apresentando as condutas morais e éticas de cada um. Em meio a esse ambiente controverso, o autor também se empenha em mostrar que o espaço da fábrica, inclusive, é, sem dúvidas, lugar que germina e floresce sentimentos de amizade e amor, ambiente orgânico e vivo, em que a sociabilidade do sujeito é inevitável.

Alguém para amar a vida inteira apresenta estrutura ágil, composta por três partes, sistematizadas em 116 páginas, capítulos concisos, alguns curtíssimos, com intensa carga semântica, encimados por títulos curtos, alguns estruturados sob um jogo de imagens bastante desafiador; outros com linguagem clara e denotativa. Todos muito coerentes com a temática ali abordada.

Os discursos são construídos com variação de pontos de vista, em que, constantemente, o leitor é surpreendido pela incursão do narrador, que ora está em terceira pessoa, ora em primeira. Para dar vida à diversidade dos tipos discursivos formalizados na tessitura da obra, o autor recorre aos mecanismos de registro, a saber: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e em forma de relato. O narrador é ora mais distanciado ora mais próximo ao trabalhador representado. O trabalhador tem voz e reflexão.

A partir de linguagem esteticamente bem elaborada, mediada pela posição axiológica diante do mundo, Jatobá coloca os leitores em diálogo com a ideologia do cotidiano de personagens simples, mas humanamente complexos. São vidas sofridas, plenas de sonhos desfeitos e refeitos. O autor constrói o perfil das personagens com veracidade, dando a elas dimensão humana complexa. O texto expõe, por vezes, de forma dura e violenta, a degradante vida dos trabalhadores nos ambientes de laboridade das fábricas. A passagem, a seguir, é uma demonstração explícita da violência que acomete esses trabalhadores:

Um dia na tarde vi, por essa luz que me alumia, um homem soltar um balde de cimento, escorregar no andaime mais alto, cair em piruetas, abrir os braços no ar e se chocar no chão com baque surdo entre matos. Quis correr para lá, mas fiquei receoso. Houve ajuntamento de outros operários que estancaram o serviço, mas não puderam fazer mais nada. Um feitor Nelito, gritou que podia deixar, ele cuidava de tudo, que fossem trabalhar não queria paradeiro ali, arrastou o corpo pelos braços sujando o mato de sangue e entrou com esforço na construção puxando o defunto (JATOBÁ, 2015, p. 36).

Um estrato que representa a sina de muitos outros trabalhadores neste cenário. Em medida considerável, os elementos que envolvem a presença da morte no labor da fábrica alcançam literariamente contornos expressivos no enredo da obra jatobiana. A morte, neste sentido, perde sua natureza metafísica, torna-se algo naturalizado, concreto, acontecimento comum na vida daqueles trabalhadores, confirmando que, no universo literário de Jatobá, as agressões não se limitam somente às necessidades que são inerentes à essência da humanidade: a sobrevivência, pois tanto a violência física como a simbólica são conjugadas diariamente na lida do operariado. A voz sobre a morte é do trabalhador que a vê e vivencia cotidianamente, perdendo um tanto de sua tragicidade. Há quase uma naturalização da morte em ambiente inóspito.

Dois núcleos familiares concentram parte importante do enredo, ocupando espaço discursivo considerável: o dos protagonistas, Jacinto e Emília Emiliano. Neste, Emília Emiliano tem suas falas, em boa parte da narrativa, associadas a sonhos vingativos contra o coronel Gercílio (seu pai e esturador), em resposta a uma vida toda entremeada de coerção, violência e injustiças. Naquele se sobressaem as tensões discursivas entre Jacinto e seu pai e a figura resignada da mãe. Jacinto e Emília protagonizam uma história de amor que sobrevive a vários acontecimentos, como: situação socioeconômica fraca, pobreza, ressentimentos, censuras, impedimentos, falta de perspectiva de trabalho honesto nos lugares em que viveram parte de suas vidas. Depois, o processo migratório para São Paulo, em busca de emprego e bem-estar social.

No caso de Emília, a personagem ainda vive o difícil retorno a Bananeiras, terra do coronel Gercílio, lugar com estilo de vida quase que à margem das ideologias modernas do sistema capitalista. Em princípio, Jatobá apresenta Bananeiras para o leitor como território em que as veias do capitalismo ainda não estão em trânsito contínuo, pois há ali certa atmosfera pacata e inocente. Contudo, lá também ocorrem as pressões, as submissões e os tolhimentos típicos do estatuto da terra, em que apenas os poderosos latifundiários mandam. As personagens sofrem e padecem socialmente tanto no local de origem quanto na cidade grande, intensificando a questão de classe:

- Vem de São Paulo?
 - Como sabe? Conhece Emília Emiliano?
 - Quem não conhece? Jacinto sentiu a carta de Emília Emiliano no bolso da calça, relida muitas vezes na cansativa viagem.
 - Sim. Me chamo Jacinto. Ou Jarrê, assim até gosto mais.
 - Vim encaminhar o senhor.
- Ela me disse em carta recente: espero por você, Jarrê. Estou só. Não muito só, um filho seu me brota no corpo... (JATOBÁ, 2015, p. 11).

[...] Quando um cometa chispava o negrume, vinha um desejo: que coronel Gercílio morra como um porco. Na caminhada, Emília respirou forte e parou. Soltou a mão de Jacinto olhando firme nos olhos dele.

- Está me ouvindo Jacinto? (JATOBÁ, 2015, p. 52).

O encontro entre velho Galdino, homem de boa conduta, mas de esperanças e dignidade ruídas pelas circunstâncias e aviltamentos da vida, e Jacinto, o Jarrê, como assim era chamado pelos colegas da fábrica, é selado com diálogo rememorativo que vai responsivamente, ao passo que a conversa avança, transmutando-se. “A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva

não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados” (BAKHTIN, 2000, p. 146).

O encontro de velho Galdino e Jarrê representa, também, na narrativa, o encontro de dois mundos, hemisférios humanos, fustigados pela aspereza da vida. Jacinto, em esforço mental, seleciona e evoca alguns episódios que possam justificar, frente a velho Galdino, seu desembarque naquela cidade, antes conhecida somente pelas longas narrativas de Emília Emiliano. À medida que o diálogo entre ambos os interlocutores vai progredindo, emergem pistas objetivas e afetivas em direção ao reencontro dos protagonistas.

Jacinto, agora em uma fase de amadurecimento psicológico e educação sentimental, com o discurso entremeado por um passado que recupera lembranças, arrependimento e saudades, vive ali um presente repleto de expectativas, com vistas a um futuro muito próximo: a possibilidade de reatar e reviver o grande amor, fortalecendo-se para o inóspito mundo laboral da fábrica. Na passagem a seguir, Jacinto, em um curto diálogo com velho Galdino, reflete sobre sua vida passada e reafirma o retorno para fábrica.

– Não vim para ficar. A vida tem sido difícil, mas isso tudo é resto, coisa passageira. Vim buscar Emília Emiliano e meu filho. - Sei. Vai voltar a ser operário nas prensas.
– Sim (JATOBÁ, 2015, p.12).

Resumidamente, o enredo de *Alguém para amar a vida inteira* centraliza-se na história de duas vidas: os jovens Jacinto e Emília Emiliano, primacialmente, no difícil cenário industrial de São Paulo. Jacinto convivendo diariamente ao lado de um pai autoritário e opressor, e de uma mãe resignada e submissa. Emília Emiliano embevecida pelo ardente desejo de vingar-se de Coronel Gercílio (este a violentara). Contudo, a mesma fábrica que macera e embrutece sentimentalmente o trabalhador, constitui-se em cenário para o nascimento de um amor honesto e bonito entre Jacinto e Emília Emiliano. Ambos, a partir da socialização advinda do encontro amoroso, poderão plenamente enfrentar as agruras do trabalho e da vida.

CONCLUSÃO

Na perspectiva sócio-histórica, as percepções, na produção deste artigo, pendularmente, movimentaram-se em pontos estratégicos sobre os quais se pôde observar – no sentido mais expressivo da palavra – como o discurso literário, gênero de múltiplas linguagens, de autoria jatobiano, retrata e refrata vozes nordestinas migrantes que verberam no universo do trabalho, no Brasil urbano do século XX, no contexto industrial da cidade de São Paulo.

Reconheceu-se que a narrativa jatobiana constrói uma identidade para o trabalhador brasileiro, configurada em cenário de luta pela sobrevivência, em que, por um lado, manifestam-se as severas relações de submissão e autoritarismo no mundo do trabalho e, por outro, simultaneamente, revela que, mesmo nessa atmosfera de muita peleja e disputas, as relações afetivas brotam e se edificam. Dessa forma, o universo laboral, embora funesto, precário e árduo, também propicia sociabilidade e afetividades entre os trabalhadores. A visão de Jatobá, ou seja, a forma arquitetônica, sinaliza para a difícil lida do trabalhador, mas que, mesmo em ambiente difícil e desafiador, o amor pode surgir e dar sentido ao trabalho e à vida.

Assim, percebe-se que o trabalho opera como um meio a partir do qual o sujeito se constrói social e historicamente no cotidiano laboral, em conflito, tensões e em encontro com pares. Andam a *pari passu*, tanto a atividade laboral quanto a reflexão discursiva sobre o trabalho, demonstrando que as personagens não somente trabalham, mas empreendem reflexão sobre a vida material e afetiva. Linguagem e trabalho se inter-relacionam no universo literário jatobiano. A narrativa mostra que relações sociais, focadas na solidariedade e nos vínculos afetivos, justapõem-se ao universo do trabalho, em que impera um cenário degradante e nefasto, de ontologia negativa para o sujeito trabalhador.

Ler *Alguém para amar a vida inteira*, apoiada nas contribuições teórica/ metodológica da ADD de pensamento bakhtiniano e do Círculo, permitiu a seguinte clareza de pensamento: uma investigação ancorada pelo viés sócio-histórico, presente na filosofia da linguagem e da literatura, postulado pelo pensamento bakhtiniano, assume importante valor, no sentido de trazer um olhar ético e estético para a realidade, recriando-a. Não cabe nenhuma dúvida de que a relação entre arte e vida é um contexto de leitura interdisciplinar que confere conhecimento vasto, tornando a análise do discurso literário uma forma mais relacional e integrativa. Em Jatobá, encontram-se discursos que vinculam vida e arte. Logo, para ele, a condição humana não deve se situar inocuamente, do ponto de vista social e político, na literatura. Vida e arte estão em constantes relações dialógicas.

Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasilense, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Feroni Bernardini *et.al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 9-31.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Revista Gragoatá**, n. 20, Rio de Janeiro, 2006b, p. 47-62.

BOSI, A. Narrativa e resistência. **Itinerários - Revista de Literatura**, n. 10, São Paulo, 1996, p.11-27.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

JATOBÁ, R. **Alguém para amar a vida inteira**. Curitiba: Positivo, 2015.

JATOBÁ, R. **No chão da fábrica**. São Paulo: Nova Alexandria, 2016.

JATOBÁ, R. Entrevista. In: RICCIARDI, G. **Entrevistas com escritores de Minas Gerais**. Dulce Mindlin (org.). Ouro Preto: UFOP, v. 3, 2008.

JATOBÁ, R. **Como escreve Roniwalter Jatobá**. [14 de agosto, 2018]. Site Como eu escrevo. Entrevista concedida a José Nunes. Disponível em: <https://comoeuescrevo.com/roniwalter-jatoba/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

JATOBÁ, R. **Roniwalter Jatobá: escrevo sobre o que sou**. [14 de setembro de 2012]. Site Vermelho. Entrevista concedida a Carlos Herculano Lopes. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia_print.php?id_noticia=193766&id_secao=11. Acesso em: 05 abr. 2018.

JATOBÁ, R. **Leituras: Roniwalter Jatobá**. [26 de dezembro de 2012]. TV Senado. Entrevista concedida a Maurício Melo Junior. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/TV/Video.asp?v=195612>. Acesso em: 05 abr. 2018.

JATOBÁ, R. De frente para o Brasil: Roniwalter Jatobá. **Revista Princípios**. 36. ed. fev./mar./abr., 1995, p. 62-65. Disponível em: <http://revistaprincipios.com.br/artigos/36/cat/1738/de-frente-para-o-brasil.html>. Acesso em: 05 abr. 2018.

JATOBÁ, R.; RUFFATO, L. **Contos ontológicos de Roniwalter Jatobá**. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

LUKÁCS, G. **Por uma ontologia do ser social II**. Tradução: Nélio Scheneider *et al.* São Paulo: Boitempo, 2013.

RICCIARDI, Giovanni. **Entrevistas com escritores de mineiros**. Dulce Mindlin (org.). Ouro Preto: UFOP, 2008, p.444.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. João Wanderley Geraldi (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSOON NUNES¹

PERSONAL LIFE AS A RAW MATERIAL FOR HUMOR: THE CONSTRUCTION OF ETHOS IN THE DISCOURSES OF WHINDERSOON NUNES

André de Moura Carvalho

Graduado em Letras-Português pela UFPI. Aluno do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI. Professor da rede municipal de Teresina – PI.
E-mail: andremoura333@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a construção do ethos prévio e do ethos presente do humorista brasileiro Whinderssoon Nunes, através de discursos publicados em dois vídeos de seu canal no YouTube. A base teórica parte da noção de ethos na Retórica aristotélica até chegar a pesquisadores contemporâneos como Amossy (2008, 2018), Maingueneau (2008), Charaudeau (2010 e 2017) e Galinari (2007). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa que tem como corpus os vídeos: “O Brasil que eu quero pra mim” e “Vou ser pai”, publicados, respectivamente, em 30/05/18 e 08/08/18. Os resultados mostram que o humorista se apropria de seu ethos prévio (história de vida) para construir um ethos presente que ative o riso a partir das imagens de competência, humildade e apego à família. Concluímos que o discurso humorístico projeta imagens dos sujeitos enunciadorees que compartilham ideologias e funcionam como gatilhos para a produção do riso.

Palavras-chave: Retórica. Discurso. Ethos. Whinderssoon Nunes.

1 O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. João Benvido de Moura.

ABSTRACT

This work aims to analyze the previous and present *ethos* construction of the Brazilian comedian Whindersson Nunes, through discourses published in two videos of his YouTube channel. The theoretical basis starts from the notion of *ethos* in the Aristotelian Rhetoric until arriving at contemporary researchers like Amossy (2008, 2018), Maingueneau (2008), Charaudeau (2010 and 2017) and Galinari (2017). This is a qualitative and interpretive research that has as corpus the videos: *O Brasil que eu quero pra mim* e *Vou ser pai*, published, respectively, on May 5th, 2018 and August 8th, 2018. The results show that this comedian appropriates his previous *ethos* (life history) to construct a present *ethos* that activates laughter from the images of competence, humility and attachment to the family. We conclude that this humorous discourse projects images of enunciators who share ideologies and act as triggers for the production of laughter.

Keywords: Rhetoric. Discourse. *Ethos*. Whindersson Nunes.

INTRODUÇÃO

O humor é um estado de espírito que acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos, estando registrado nas pinturas rupestres mais antigas, nos pergaminhos, nos hieróglifos egípcios. Na sociedade moderna, o discurso humorístico aparece como um dos mais consumidos, mais compartilhados, mais curtidos e mais comentados. Prova disso é que os dez maiores *youtubers* influenciadores do mundo têm o humor como temática principal ou secundária em seus canais, o que evidencia uma necessidade social em consumir esse tipo de discurso.

O discurso humorístico veiculado em plataformas midiáticas, alcançou números impressionantes. Pesquisa realizada em 2016 pela *Snacker Intelligence*, revelou, por exemplo, que o humorista brasileiro Whindersson Nunes é o segundo *youtuber* mais influente do mundo, perdendo apenas para o sueco Pew Die Pie. Tal fenômeno revela a massificação de fenômenos culturais e ideológicos, além de algo essencial para o sucesso: a boa construção de uma imagem de si, o *ethos*, na visão de Aristóteles.

É com foco nesse fenômeno que este trabalho foi desenvolvido. Pretendemos, portanto, analisar o *ethos* do humorista Whindersson Nunes, através dos seus discursos publicados num canal do *YouTube*. Foram selecionados dois vídeos: *O Brasil que eu quero pra mim* e *Vou ser pai*, divulgados nos dias 30 de maio e 8 de agosto de 2018, respectivamente. A seleção desses vídeos justifica-se pelo teor das piadas contadas pelo comediante, abordando sua infância difícil na cidade de Bom Jesus, interior do Piauí.

Apresentamos um percurso histórico do *ethos*, que tem início na retórica de Aristóteles, até os estudos contemporâneos da Análise do Discurso (AD) através de teóricos como Charaudeau (2017), Maingueneau (2008), Amossy (2008) e Galinari (2007). Em seguida, mostramos alguns dados para contextualizar o *YouTube*, por nós denominado de “nova fábrica de famosos”, e traçamos uma trajetória histórica do próprio humorista Whindersson Nunes. Por fim, apresentamos uma classificação das imagens produzidas pelo comediante, detalhando as mesmas com base nos discursos publicados nos vídeos.

Apesar da quantidade de trabalhos já publicados sobre o discurso humorístico, acreditamos que cada análise lança um olhar diferenciado, a partir da metodologia utilizada e dos aspectos teóricos focados. Em Carvalho & Moura (2015) observa-se a construção e desconstrução de imagens através do jornal Diário do Povo do Piauí. Outras investigações realizadas e publicadas em Moura *et al.* (2015; 2017 e 2018) também retratam o poder da imagem na sociedade contemporânea e embasam este trabalho.

O ETHOS NA RETÓRICA E NA ANÁLISE DO DISCURSO

Os estudos acerca da noção de ethos surgiram na Grécia com Aristóteles e em Roma com Quintiliano e Cícero, com perspectivas distintas. Para os romanos, o ethos estava ligado à identidade real do orador, ou seja, para eles, o orador parece mais virtuoso e sincero quando de fato possui tais qualidades. Na concepção grega, no entanto, o ethos estava relacionado à “identidade discursiva”, ou seja, à ideia de que a imagem que o orador cria de si mesmo não corresponde, necessariamente, à sua identidade real, mas a uma figura que esse orador constrói para si daquele que enuncia, pouco importando sua sinceridade, a fim de causar uma boa impressão.

Aristóteles, em seus estudos sobre Retórica, apresentou as três qualidades fundamentais que transmitem confiança à imagem do orador: *phronesis*, ou prudência, a *aretè*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência. A primeira consiste em ter um ar ponderado, isto é, agir com prudência e cautela; a segunda consiste em se apresentar como simples e sincero, falando de maneira franca; e a terceira consiste em dar uma imagem agradável de si. Segundo o filósofo, essas qualidades contribuem para a construção de imagem positiva de si, pois, enquanto *tekhnê*, o ethos é que permite ao orador parecer ‘digno de fé’.

Acerca da diferença entre o conceito de *ethos* na percepção aristotélica e o abordado pela AD, Fiorindo (2012, p. 4) afirma que:

Diferentemente do conceito aristotélico, no qual o *ethos* estava baseado em situações de eloquência judiciária ou em enunciados orais, a concepção discursiva do *ethos*, aqui, apresenta situações discursivas diversas que se estendem aos enunciados orais, escritos, na modalidade verbal, visual, ou verbo-visual, representando uma pessoa ou até mesmo uma ou várias instituições.

Na antiguidade, a retórica era utilizada comumente com o intuito de realizar debates intelectuais, cerimônias religiosas, acordos econômicos entre outras finalidades. Contudo, a grande ênfase eram os comunicados orais, pois a essência da produção discursiva era a oralidade, e não o texto escrito, fato que explica a elaboração conceitual do ethos na concepção de Aristóteles. Atualmente, porém, conforme argumenta Heine (2007, p. 41), “o ethos na AD se refere a textos orais e escritos, em que os enunciadores fornecem uma imagem de si através do discurso”. Dessa forma, se um sujeito, pessoal ou institucional, do campo político ou midiático, for capaz de transmitir uma mensagem, é possível uma análise da construção da imagem desse sujeito.

Vale ressaltar, no entanto, que os estudos sobre o ethos ficaram em segundo plano dentro das ciências humanas e sociais, durante um longo período. Tal noção foi retomada na França, nos anos 1980, através dos trabalhos de Oswald Ducrot, que integrou o ethos a uma conceituação enunciativa, e Dominique Maingueneau, que propôs uma teoria dentro do quadro da AD, isto é, a noção de ethos pré-discursivo, que será comentada no decorrer deste trabalho.

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSSON NUNES

Maingueneau (2008) afirma que quando começou a refletir sobre o ethos, não imaginava que tal noção viesse a ter tanta repercussão. O autor atribui esse grande interesse pelo ethos em razão do aumento desenfreado dos meios de comunicação audiovisual: “Parece claro que esse interesse crescente pelo ethos está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 11). Vejamos, a seguir, como essa noção está delineada no campo da AD.

O ETHOS DISCURSIVO

De acordo com Amossy (2008, p. 9), “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Para a autora, esse orador não precisa necessariamente fazer seu autorretrato, isto é, falar explicitamente de si, descrevendo suas qualidades e defeitos ao seu interlocutor, pois essa imagem é edificada pelo orador a partir da própria fala, pois “é o próprio enunciado que fornece as instruções sobre o(s) autor(es) eventual(is) da enunciação” (DUCROT *apud* AMOSSY, 2008, p. 14). Não se pode negar, portanto, que a imagem de si é construída no momento da enunciação.

Entretanto, segundo Charaudeau (2017), o *ethos* não está relacionado somente ao ser que fala, ou seja, não é uma propriedade exclusiva dele; é também do auditório, que, no ato de linguagem, constrói uma imagem do orador que pode ser diferente da que este esteja tentando construir. É o que Charaudeau (2017) denomina de cruzamento de olhares, isto é, “o olhar do outro sobre aquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê”. (CHARAUDEAU, 2017, p. 115).

Para construir, portanto, a imagem do sujeito que fala, o interlocutor se baseia tanto nas informações que ele já possui do sujeito, isto é, sua conduta social e familiar, seu modo de vida etc., ou seja, nos dados que caracterizam o sujeito antes do ato de linguagem, quanto nos dados trazidos pelo próprio discurso. Portanto, de acordo com Charaudeau, fica evidente a existência de um *ethos* preexistente ao discurso, chamado de pré-discursivo. No entanto, essa denominação não provém do autor.

Enquanto Aristóteles só considerava o *ethos* no momento da enunciação, Maingueneau (2008a) considera o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo: “O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15). Portanto, para o autor, o *ethos* pré-discursivo se refere à imagem que o coenunciador constrói do enunciador, antes mesmo que este diga alguma coisa, e o *ethos* discursivo se refere aos dados trazidos no momento da enunciação.

Numa outra perspectiva, Galinari (2007) afirma que a denominação de Maingueneau nos induz a acreditar que o *ethos* pré-discursivo não é discursivo, o que, na visão dele, não é verdade, pois considerar as informações preexistentes ao discurso como “pré-discursivas” é o mesmo que caracterizá-las como “não discursivas”. Nesta mesma direção está Moura (2015) ao defender que a existência de um *ethos* pré-discursivo “descaracteriza a própria noção de discurso como ponto de articulação entre os fenômenos históricos, sociais e ideológicos” (MOURA, 2015, p. 60). Utilizaremos neste trabalho os termos *ethos prévio* e *ethos presente*, o que, na concepção de Galinari

(2007, p. 76) “viria simbolizar certa fidelidade às formulações de Aristóteles, na medida em que vincula o *ethos* a um resultado da enunciação, no presente de sua ocorrência”.

Ainda no tocante ao *ethos* discursivo, ao caracterizar o discurso político como uma tipologia, Charaudeau (2017) classifica os diversos tipos de imagens em dois blocos, aos quais denomina *ethé* de credibilidade (ligados à identidade social do sujeito) e *ethé* de identificação (ligados à afetividade). Embora nosso corpus não expresse diretamente um discurso político, utilizaremos essa classificação para analisar as imagens projetadas no discurso humorístico. Entre as imagens de credibilidade, daremos ênfase ao *ethos* de competência, apontado por Charaudeau (2017, p.125) como a habilidade através da qual o orador revela conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade. No tocante às imagens de identificação, adotamos uma classificação nossa para dar foco às imagens de “humildade” e ao *ethos* “familiar”.

YOUTUBE: A NOVA FÁBRICA DE FAMOSOS

O *YouTube* é um site de compartilhamentos de vídeos criado em fevereiro de 2005 nos Estados Unidos e adquirido pela *Google* em novembro de 2006². O sucesso dessa criação rendeu à plataforma o título de melhor invenção do ano pela revista norte-americana *Time* (edição de 13 de novembro de 2006), a qual afirmou que o site foi eleito, entre outros motivos, por transformar diversos anônimos em famosos, além de possibilitar o entretenimento a milhões de pessoas³.

Atualmente, o número de acessos ao *YouTube* é expressivo, como está detalhado no site oficial da plataforma, que dedica uma área às estatísticas sobre o seu desempenho:

O *YouTube* tem mais de um bilhão de usuários, o que corresponde a quase um terço da internet, e, diariamente, as pessoas assistem mais de um bilhão de horas de vídeo e geram bilhões de visualizações. (...) Você pode navegar no *YouTube* em até 80 idiomas diferentes (o que abrange 95% dos usuários da internet)⁴.

Esses números fazem do *YouTube* o segundo endereço eletrônico mais acessado da internet mundial atualmente, ficando atrás apenas da *Google*⁵. No Brasil, um dos grandes destaques é Whindersson Nunes, humorista piauiense que encantou o público nacional e internacional através do seu canal, criado em janeiro de 2013 e que atualmente possui mais de 32 milhões de inscritos e aproximadamente 2,7 bilhões de visualizações⁶. Isso se converte numa quantia anual aproximada de 465 mil a 7,5 milhões de reais⁷. Atualmente, seu canal ocupa a 2ª colocação no *ranking* nacional e a 12ª posição no *ranking* mundial.

Nesse sentido, Felix Kjellberg e Whindersson Nunes são apenas dois dos diversos famosos já “construídos” pela nova fábrica de famosos, o *YouTube*. Além disso, de acordo com uma pesquisa realizada pela *Snack Intelligence*⁸, Kjellberg é o *youtuber* mais influente do mundo, seguido dos

2 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 16 nov. 2018.

3 Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0AA1340903-6174-363,00.html>. Acesso em: 16 nov. 2018.

4 Disponível em: <https://www.YouTube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

5 Disponível em: <https://www.alexa.com/topsites>. Acesso em: 16 nov. 2018.

6 Disponível em: <https://www.YouTube.com/user/whinderssonnunes/about>. Acesso em: 16 nov. 2018.

7 Disponível em: <https://socialblade.com/YouTube/user/whinderssonnunes>. Acesso: 16 nov. 2018.

8 Pesquisa realizada em junho de 2016, disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/whinderssonnunes-e-o-segundo-YouTuber-mais-influente-do-mundo/>. Acesso em: 17 nov. 2018.

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSSON NUNES

brasileiros Whindersson Nunes e Felipe Neto. O *ranking* ainda conta com outros dois brasileiros entre os dez maiores influenciadores do mercado audiovisual digital no mundo, conforme a figura ao lado:

Figura 1 - Pesquisa Snack Intelligence, plataforma de Network brasileira, realizada em 2016⁹.



Esses *youtubers*, vale enfatizar, possuem algo em comum, o fato de todos adotarem o humor como temática principal ou secundária em seus canais. Nesse sentido, constata-se uma preferência pelo humor nos conteúdos produzidos e difundidos nos meios de comunicação, sobretudo, através internet.

Além disso, o humor não é uma prática ancorada em um único gênero, conforme explica Possenti (2013, p. 103), “O humor é uma esfera na qual circulam diversos gêneros, dentre os quais as piadas”. Nesse sentido, tal esfera pode abarcar todos os tipos de temas, o que se faz através de muitos gêneros, como a piada, a comédia, charge, HQs etc. Isso explica o fato de o humor estar presente em temáticas distintas entre os *youtubers* influenciadores mencionados, o que também pode ser percebido na seguinte afirmação de Petterson (2013, p. 27): “Em relação ao riso, sabemos de sua natureza contingente, de sua universalidade e, ao mesmo tempo, da infinidade de formas de manifestação que podem suscitá-lo, variáveis tanto no tempo e no espaço, quanto nas mais diferentes sociedades e culturas”. A seguir, apresentamos a trajetória de Whindersson Nunes e as circunstâncias de enunciação.

9 Foram considerados o engajamento, as visualizações, frequência de publicação, atividade do canal entre outros. A cada YouTuber foi atribuído um valor que vai de zero a mil, de acordo com esses aspectos. Fonte: <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/os-10-YouTubers-mais-influentes-do-mundo/> Acesso em 18 dez. 2018.

WHINDERSOON NUNES E AS CIRCUNSTÂNCIAS DE ENUNCIÇÃO

Whindersson Nunes Batista nasceu no dia 5 de janeiro de 1995 na cidade de Palmeira do Piauí. No entanto, cresceu em Bom Jesus, cidade também do Piauí, situada a 635 quilômetros da capital Teresina. Filho de Valdenice e Hidelbrando, Whindersson é o terceiro dos quatro filhos do casal. Apesar de usufruir atualmente uma vida de opulências, o comediante piauiense não nasceu em berço de ouro.

A situação econômica da família de Whindersson não era das melhores, como ele mesmo lembra numa publicação em seu *Instagram* no dia 3 de janeiro de 2018, a sua infância no interior do Piauí fora muito difícil, porém feliz. Eis um trecho da publicação:

Meus dois irmãos estudavam a mesma série, mas um tinha que estudar de manhã e outro à tarde, porque só tinham um tênis, um lápis e um caderno, quando um chegava tirava a roupa e a mochila e dava pro outro. Quando eles casaram, a casa tinha uma cama de solteiro e uma mesa com duas cadeiras. Mudamos de casa na mesma cidade por falta de dinheiro quase 20 vezes. Demitiram meu pai da prefeitura quando a oposição ganhou, quando mudamos de cidade pra tentar uma vida eu perguntava, ‘pai, porque vou deixar meus amigos mais uma vez?’¹⁰

Além de “farmacêutico”, Whindersson também já foi garçom. Entretanto, foi no *YouTube* que o comediante viu o sonho de ser alguém na vida se concretizar. Embora tenha investido em trabalhar na TV, foi na Plataforma de vídeos que ele conseguiu o sucesso: “O *YouTube* para mim é uma grande escada. Ela ajuda você a estar em um lugar que você só conseguiria se estivesse na televisão, e na televisão só entra quem o pessoal da televisão quer que entre”, comenta o humorista, em entrevista concedida ao portal UOL¹¹.

Foi aos quinze anos de idade que ele decidiu fazer vídeos para o site, porém seu conteúdo inicialmente não obteve sucesso. No entanto, ao produzir um vídeo, no final de 2012, seu canal alavancou. Trata-se da paródia “Alô vó! tô reprovado”, inspirada na música “Alô, vó, tô estourado”, da banda Forró do Movimento, que fez sucesso nacional na regravação de Wesley Safadão. Gravado dentro de uma escola no município de Bom Jesus-PI, o vídeo atingiu a marca de 4 milhões de visualizações apenas dez dias depois de ter sido divulgado, número expressivo para o *YouTube* na época¹².

Foi então que se mudou para Teresina, capital do Piauí, onde passou a morar de favor na casa do também *youtuber* Bob Nunes, na zona norte da capital. Lá, continuou produzindo vídeos para o seu canal, que, por sua vez, continuava crescendo. No entanto, em janeiro de 2013, o canal foi hackeado e excluído. Apesar disso, Whindersson já sabia o que queria, e, em 21 de janeiro de 2013, criou sua conta atual que permanece ativa até hoje.

Adotando o humor como temática principal, o canal conta – até o fechamento deste artigo, em dezembro de 2018 – com 352 vídeos de piadas, paródias, músicas autorais e críticas a filmes, contabilizando quase 2,7 bilhões de visualizações¹³. O vídeo com o maior número de *views* é

10 Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/famosos/whindersson-conta-historia-de-superacao-em-homenagem-aos-pais/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

11 Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2016/05/30/YouTuber-mais-popular-whindersson-vira-rockstar-e-quer-distancia-da-tv.htm>. Acesso em: 23 nov. 2018.

12 Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2012/12/video-de-piauiense-vira-hit-na-internet-com-mais-de-4-milhoes-de-acessos.html>. Acesso em: 23 nov. 2018.

13 Dados coletados em 23 de novembro de 2018.

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSSON NUNES

“Qual é a senha do Wi Fi”, paródia da música “Hello”, da cantora britânica Adele. Esse vídeo foi publicado em 5 de dezembro de 2015 e hoje conta com quase 69 milhões de visualizações.

A ascensão do canal de Whindersson Nunes fez o humorista assumir, em outubro de 2016, a primeira colocação entre os canais do Brasil em número de inscritos, ultrapassando o canal “Porta dos Fundos”. No entanto, o seu reinado durou apenas 1 ano e quatro meses, pois o comediante piauiense teve a sua coroa tomada em fevereiro de 2018, quando o canal de músicas KondZilla, do paulista Konrad Cunha Dantas, assumiu a primeira colocação. Ainda assim, Whindersson Nunes ocupa atualmente posições de destaque no cenário nacional e global, conforme as tabelas abaixo:

Nº	Canal	Inscritos
1º	Canal KondZilla	42.897.388
2º	W. Nunes	32.489.386
3º	Felipe Neto	27.381.254
4º	Luccas Neto	20.699.160
5º	Rezendeevil	20.587.675
6º	GR6 Explode	18.981.942
7º	Você sabia?	18.583.885
8º	CanalCanalha	17.611.204
9º	Authentic games	15.649.435
10º	Porta dos Fundos	15.024.268

Tabela 1 - Ranking dos 10 maiores canais do Brasil em número de inscritos¹⁴.

Nº	Canal	Inscritos
1º	PewDiePie	70.772.377
2º	T-Series	70.553.524
3º	Canal KondZilla	42.897.388
4º	Justin Bieber	42.024.443
5º	5 minute crafts	41.069.317
6º	WWE	36.583.982
7º	Dude Perfect	36.543.320
8º	Ed Sheeran	35.459.645
9º	HolaSoyGerman	34.841.108
10º	Eminen Music	34.170.035
11º	Justin Bieber VEVO	34.089.758
12º	W. Nunes	32.489.386

Tabela 2 - Ranking dos 12 maiores canais do mundo em número de inscritos¹⁷.

Whindersson Nunes possui números bastante expressivos em seu canal, conforme as tabelas 1 e 2. Esses números podem ser explicados devido à cristalização da temática do seu canal: o humor. Assim, fazer rir assume um papel crucial no crescimento do canal. Nesse sentido, o assinante, ao ver que há um novo vídeo, já pressupõe que o sujeito enunciador contará piadas e certamente o fará rir. Essa é a noção de ethos prévio contida em nosso referencial teórico e sobre a qual será feita uma análise no item a seguir.

O ETHOS PRÉVIO DE WHINDERSSON NUNES

Considerando que o ethos prévio diz respeito às informações que o destinatário já possui do sujeito enunciador antes mesmo de proferir o seu discurso, tomaremos esse conceito como base para analisar que tipos de informações prévias o espectador de Whindersson Nunes possui e como essas informações contribuem para a construção do ethos presente do humorista.

Whindersson Nunes está num constante processo de construção e desconstrução de discursos. Do mesmo modo que ele constrói a sua argumentação pautada em discursos que

14 Dados coletados em 18 de novembro de 2018 no YouTube.

circulam na sociedade, com o único objetivo de fazer rir, também busca desconstruir certas afirmações polêmicas, como uma infeliz declaração em 2014, em que afirmara que “Estupro é uma palavra muito forte, prefiro chamar de sexo surpresa”.

Essa declaração, assim como outros posicionamentos acerca de temas polêmicos e a favor de causas sociais como a doação de sangue e a adoção de animais, caracterizaram o início do canal do humorista. Entretanto, ao passo que sua audiência fora aumentando, abandonou o estilo opinativo e passou a adotar uma postura que procura se manter distante de vinculações ideológicas polêmicas.

Em entrevista para a revista Trip¹⁵, Whindersson revela que possuía pensamentos conservadores, tendo em vista a sua formação religiosa cristã. Ele afirma que, quando era evangélico, “a homossexualidade era inadmissível”, mas hoje a sua percepção mudou por conta do maior envolvimento com as pessoas, “a cabeça da gente muda”, conclui.

Nesse sentido, Whindersson se mostra atualmente como um humorista que possui o único objetivo de entreter, por meio de suas paródias, fazendo rir, através das piadas contadas em seu canal e em seus shows de *stand-up*. Além disso, o consumidor de seus discursos também estará munido de informações acerca do não posicionamento em relação a temas polêmicos como política, religião, homossexualismo etc.

Essas informações prévias colaboram para a construção do ethos presente de Whindersson Nunes, uma vez que o seu interlocutor se baseia nessas informações, ou seja, nos dados que caracterizam o sujeito antes do ato de linguagem, para construir a imagem de Whindersson.

O ethos presente

Após explicitarmos sobre o ethos prévio, ou seja, os dados que caracterizam Whindersson Nunes antes de proferir os seus discursos, passaremos agora a analisar os dados trazidos pelo comediante no ato da enunciação, isto é, o ethos presente. Tentaremos expor, a seguir, a construção do ethos de competência do humorista, baseado na proposta de Charaudeau (2017). Além disso, lançaremos mão de imagens que o comediante utiliza a fim de se passar por humilde e apegado à família.

Ethos de competência

O ethos de competência, conforme explicitamos no referencial, está relacionado ao princípio da credibilidade, exigindo de seu possuidor domínio do assunto que está tratando e habilidade para transmitir esse assunto de maneira eficaz, com o intuito de realizar seus objetivos. O sujeito enunciador deve, portanto, mostrar que tem domínio daquilo que faz.

Whindersson Nunes aborda, geralmente, temáticas relacionadas ao dia a dia das pessoas, críticas a filmes, datas comemorativas, programas de TV etc. Para tanto, procura mobilizar uma argumentação que indique um repertório sociocultural diversificado, denotando competência.

No vídeo de Whindersson Nunes, publicado em 30 de maio de 2018 e que compõe o corpus deste trabalho, o comediante inicia argumentando sobre “O Brasil que eu quero pra mim”, uma campanha deflagrada pela Rede Globo no período que antecedeu a campanha eleitoral de 2018,

15 Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-o-YouTuber-whindersson-nunes-humorista-do-piaui>. Acesso em: 24 nov. 2018.

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSSON NUNES

na qual o telespectador era solicitado a gravar e enviar um vídeo de no máximo 15 segundos sobre o que deseja para o país no futuro. Whindersson se utiliza desse fato para dialogar com seus espectadores: “Vocês já fizeram o vídeo do ‘Brasil que eu quero’ aí, que a Globo pediu?”; criticar a alta da gasolina: “A gasolina a 6, 7 reais o caba vai fazer o que? Piada.

Outra característica pertencente a Whindersson que denota competência diz respeito às imitações que o comediante faz de alguns políticos brasileiros. Ao imitar, por exemplo, a ex-presidente Dilma Rousseff, o humorista se apropria do universo discursivo vivenciado pela mesma, reproduzindo uma seleção lexical característica da personagem política, seus trejeitos, entonação e sua tão propalada dificuldade de articulação das ideias nos momentos de oratória, sobretudo, no improvisado. Considerando-se que a então presidente nunca havia disputado uma eleição, sua eloquência apresentava-se um tanto limitada, como podemos observar no trecho abaixo:

O Brasil que eu quero é um país que, no que se refere, em questão de Brasil, o Brasil que eu quero é o nosso Brasil, porque, na visão dos brasileiros que vê, o Brasil tem condições de ser o Brasil. Um país onde o dólar está no país, o que se refere em questão de gasolina, o que eu quero pro país é vento (NUNES, 2018a)

No trecho citado, a presidente apresenta dificuldade na hora de explicar o que deseja para o futuro do Brasil. Isso ocorre através da repetição demasiada de palavras como “Brasil” e “país”, e também de expressões como “no que se refere” e “o Brasil que eu quero”, o que revela uma fala circular sem progressividade. Além disso, as expressões gestuais acompanham sua fala, marcada também pelas pausas na voz e pela desorganização das ideias, denotando uma confusão mental da ex-presidente.

A percepção desses elementos e a capacidade de manipulação dos mesmos revelam o ethos de competência do humorista. Além disso, mesmo sendo imitada por diversos outros comediantes, percebe-se na imitação de Whindersson um diferencial que resulta numa maior adesão do público.

Outra imitação em que o humorista também se apropria do universo discursivo de seu personagem é a do atual presidente do Brasil Jair Bolsonaro. Whindersson demonstra conhecimento da forma de falar, da tonalidade agressiva e até dos vícios de linguagem do político, como está explicitado abaixo:

Agora cê vai escutar, cê pediu, cê vai escutar. Cê pode fazer o que você quiser, agora cê vai escutar. Tá ok? Tá ok? O Brasil que eu quero é o Brasil que as pessoas não se beijem na frente das crianças dentro da escola tá ok? Tô certo ou tô errado? Eu quero que você me diga se eu tô certo ou se eu tô errado (NUNES, 2018a)

Nesse trecho, o humorista realiza uma imitação apresenta uma fala de Bolsonaro, ilustrando sua opinião a respeito dos conteúdos de educação sexual a fala do presidente em relação ao ensinamento de conteúdos de caráter homossexual no Ensino Fundamental das escolas públicas no Brasil. Ao lançar mão de uma discussão real, atrelada aos seus vícios de linguagem: “agora cê vai escutar” e “tá ok?”, proferidos com entonação e fonética próximas à fala real do político, Whindersson demonstra habilidade em manipular esses elementos, o que contribui para a construção do ethos de competência.

Ethos de humildade

Outra imagem projetada pelo humorista é a de humildade, e pode ser enquadrada como uma tentativa de identificação. Entendemos como humildade a capacidade de reconhecer os próprios erros, defeitos ou limitações; demonstração de respeito, submissão; ausência de luxo ou sofisticação; pobreza. Essas acepções estão muito presentes nos discursos proferidos por Whindersson em seus vídeos, sobretudo no vídeo em análise “O Brasil que eu quero pra mim”, no qual o humorista conta a história sofrida de sua família antes de atingir a fama.

Como ele comenta no vídeo, sua família teve que sair da cidade onde morava por perseguição política, passando a residir num “barraco”, já em outra cidade¹⁶. O substantivo “barraco” é mencionado quatro vezes seguidas, de forma gradativa, deixando claro para os espectadores a situação precária do imóvel.

*Meu pai teve que vender a casa por uma mixaria [...], fomos pra outra cidade, meu pai comprou um **barraco**, um **barraco**, vocês sabem do que eu to falando? Eu to falando é um **barraco**, num foi uma casinha, meu pai num comprou uma casinha, meu pai comprou um **barraco**, sem telha, sem nada. (NUNES, 2018b)*

Whindersson enfatiza a veracidade da história ao proferir: “Eu num tô inventando não, pra me passar de coitadinho pra vocês não”, mas insiste em prosseguir com uma narração que relata a situação difícil pela qual passou, buscando sensibilizar os seus espectadores:

Eu comia, eu almoçava, caía cupim na minha comida, caía cupim, o cupim caía na minha comida, eu tirava e comia macho. Eu vou fazer o que? [...] Eu comia, tava nem aí. Cupim caía na minha comida, macho. (NUNES, 2018b)

Nesse trecho, o humorista descreve a situação que ocorria enquanto almoçava no “barraco” onde morava. Ao relatar que os cupins caíam em sua comida e mesmo assim ele comia, Whindersson tenta conduzir o seu público a perceber o quão degradante era a situação na qual se encontrava.

Na busca por uma imagem que visa transparecer humildade, o comediante, apesar de ser famoso e gozar de uma vida suntuosa, deixa claro que sabe o que é ser pobre e que não esquece das suas raízes, do trabalho e do sofrimento pelos quais sua família teve que passar.

Meu pai foi no banco, pediu empréstimo de 2 mil, mil e quinhentos ele deu entrada na moto e tirou a moto, com os quinhentos ele comprou de remédio, botou na garupa da moto, botou eu, fomos pros interior, onde ninguém tinha condição de ir. Ei macho, eu sei o que é ser pobre. Quando faço esses vídeos de rico e pobre num é pra me aparecer não, é porque eu conheço, macho. (NUNES, 2018b)

Além disso, Whindersson explicita que o dinheiro não é tudo, buscando manter proximidade de uma imagem que o aponte como alguém que, embora tenha dinheiro, prioriza a humildade, como mostra o excerto abaixo:

Ei, dinheiro é bom, mas não é tudo não. [...] Eu sei roçar, eu sei capinar, eu sei declarar imposto de território rural, eu sei vender remédio, eu sei ser garçom, macho, eu sou garçom, o que eu faço aqui é servir vocês. (NUNES, 2018b)

¹⁶ Whindersson não menciona o nome das cidades no vídeo, mas pelas informações obtidas previamente, pressupomos que eles saíram de Palmeira do Piauí e foram residir em Bom Jesus.

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSOON NUNES

Neste trecho, podemos observar uma tentativa de construção de uma imagem de alguém que possui, também, saberes atrelados a uma vida simples e ausente de luxo e sofisticação, o que retoma uma das acepções da palavra “humildade”. Além disso, ao proferir a frase “dinheiro é bom, mas não é tudo não” o enunciador sugere desapego ao dinheiro, o que também vai ao encontro de um ethos de humildade.

Ademais, ao dizer que “eu sou garçom, o que eu faço aqui é servir vocês”, há mais do que uma analogia ao fato de o comediante já ter sido garçom em um restaurante. Há uma postura de submissão ao seu público, pois ele se refere ao humor que é servido aos seus espectadores por meio de seus vídeos publicados em seu canal no YouTube.

A ausência de posicionamentos acerca da política também é uma estratégia adotada pelo comediante piauiense como demonstração de respeito com os seus espectadores. No vídeo, ele menciona que “Eu já perdi muita coisa por causa de política, macho, muita coisa, e não quero perder nenhum de vocês por causa disso, não quero”.

Ethos familiar

Por fim, ainda no tocante às imagens de identificação, observamos que a valorização da família é uma marca muito presente nos discursos de Whindersson Nunes. Nesse sentido, buscamos analisar a construção do ethos familiar do humorista, uma vez que se apresenta de maneira constante em seu repertório linguístico.

Conforme já dissemos, Whindersson tem, além de seus pais, dois irmãos e uma irmã. O *youtuber* constrói frequentemente uma argumentação que revela um forte reconhecimento pelo que os seus pais (Hidelbrando e Valdenice) fizeram pelos quatro filhos no período conturbado pelo qual a família passou no interior do Piauí.

Eu vi meu pai reformar essa casa, rebocar, num foi pedreiro não, num foi amigo dele não, que nessas horas num aparece amigo não, num tem ninguém não, é tu, tua mulher e teus fi e acabou [...] Graças a Deus os exemplos que eu tinha dentro de casa foram exemplos bons. Minha mãe costurava, vendia joia, fazia tudo. E o esforço que o meu pai fez pelos quatro filhos [...] (NUNES, 2018b),

O apreço que o humorista tem pela família, sobretudo pelo pai, fica evidente nesses dois excertos retirados dos vídeos em análise. Whindersson constrói uma argumentação que exalta os feitos dos seus pais nos momentos de aperto financeiro: “Minha mãe costurava, vendia joia, fazia tudo”, “Meu pai tinha quatro filhos e uma com problema no coração, então ele tinha que trabalhar feito um condenado”. Nesse sentido, o humorista tenta construir uma imagem de alguém que valoriza o esforço dos pais que, sozinhos, tiveram que lutar contra as adversidades impostas pelas circunstâncias.

Ao agradecer pelos bons exemplos que tinha dentro de casa, falar sobre o plano de vida que seu pai teve para tirar os filhos da miséria e também mencionar o sofrimento em vender remédio nos interiores para conseguir o sustento da família, Whindersson Nunes tece um discurso pautado na sua vida pessoal, sobretudo em relação a sua família, uma vez que ele resgata um passado difícil vivido pela mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, podemos perceber que Whindersson Nunes é uma das personalidades construídas na “nova fábrica de famosos”, o *YouTube*. Nesse sentido, sua atuação como humorista num “tradicional” quarto desarrumado, sem camisa e com trejeitos peculiares rendeu-lhe o *status* de celebridade.

Além disso, constatamos que Whindersson possui um ethos prévio que fornece ao leitor informações sobre o comediante antes dele proferir seus discursos. Essas informações estão relacionadas a uma postura adotada pelo humorista que tenta se manter distante de vinculações ideológicas polêmicas.

No tocante ao ethos presente, constatamos que Whindersson Nunes se utiliza do ethos de competência, através de imitações bem-humoradas de personalidades políticas. Verificamos, ainda, o ethos de humildade, valor muito presente em seus discursos, sobretudo em relação ao desapego ao dinheiro e às demonstrações de respeito aos seus seguidores. Além disso, constatamos o ethos familiar, em que constantemente o *youtuber* argumenta de maneira a demonstrar respeito, admiração e reconhecimento pela família. Conclui-se, portanto, que Whindersson Nunes se utiliza da sua vida pessoal como matéria-prima para a construção do humor que circula em seus discursos.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CARVALHO, André de Moura; MOURA, João Benvindo de. A construção de imagens como estratégias argumentativas do jornal Diário do Povo do Piauí. **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 2, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/6133>. Acesso em: 06 nov. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORINDO, Priscila Peixinho. **Ethos: um percurso da retórica à análise do discurso**. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revistapandora/ethos/priscila.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

GALINARI, Melliandro Mendes. **A era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

HEINE, P. V. B. **O ethos e a intimidade regulada: especificidades da construção do ethos no processo de revelação da intimidade nos blogs pessoais**. 2007. Dissertação (Mestrado). Instituto

A VIDA PESSOAL COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O HUMOR: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NOS DISCURSOS DE WHINDERSOON NUNES

de Letras UFBA, Salvador, 2007. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/humildade>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.). **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view> Acesso em: 15 fev. 2019.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (org.). **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de palavra, 2018.

NUNES, Whindersson. **O Brasil que eu quero pra mim**. YouTube, 2018a. Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=ALkEj7c8e-c_ Acesso em: 16 dez. 2018.

NUNES, Whindersson. **Vou ser pai?** YouTube, 2018b. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=vowqY3w8AZs>. Acesso em: 16 dez. 2018.

PETERSON, Rony. **O discurso humorístico: Um percurso de análise pela linguagem do riso**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-9ARN7W>. Acesso em: 6 dez. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

LITERATURA SURDA: OS CONTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

DEAF LITERATURE: LITERARY TALES IN THE EDUCATION OF DEAF STUDENTS

Ivan Santos Oliveira

Mestre em Educação com interesse nas áreas de políticas avaliativas, avaliação da aprendizagem, formação docente e Linguagens.

Email: ivanoliveira@ifpi.edu.br

Derilene Pereira da Silva

Licenciada em Libras pela UFPI. Professora da rede pública municipal de educação e Caxias - MA

E-mail: derilene_ma@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo visa contribuir com a educação de alunos surdos através do incentivo aos contos literários, pois essas vivências não são realizadas na escola comum. O trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições dos contos literários para a aprendizagem na educação de alunos surdos, sabendo que estes aprendem de forma visual acreditando que as contações de histórias em Libras e vídeos despertam o interesse pela língua de sinais e favorecem a construção de identidades e da cultura surda. Utilizou-se como proposta metodológica uma pesquisa de campo no âmbito da abordagem qualitativa de caráter descritiva na cidade de Caxias-MA, onde foram utilizados livros audiovisuais Libras/Português e escolhidos 03 contos apresentados, seguido de explicações sobre a temática em Libras. Para coleta dos dados, usamos a observação sistemática, a entrevista semiestruturada e uma atividade de avaliação da aprendizagem. A base teórica que norteou esse trabalho são as obras de Karnop (2006), Hall (2003), Skiliar (2005), Strobel (2009), Perlin (2008), Quadros (2006), Lei 10.436 de 22 de abril de 2002 e os contos: Patinho Surdo (2005), Cinderela Surda (2003), Rapunzel Surda (2003). Verificou-se que os alunos nunca

tiveram acesso ao ensino da literatura surda na escola comum, eles não conheciam os contos que lhes foram apresentados. Outra questão observada é que os surdos não dominam a língua oral e que os professores na escola regente não se comunicam adequadamente com eles, mesmo assim pudemos constatar por intermédio da pesquisa a contribuição da literatura surda como estratégia de ensino para a aprendizagem do aluno surdo.

Palavras-chave: Literatura Surda. Contos. Educação de Surdos.

ABSTRACT

The present study aims to contribute to the education of deaf students by encouraging literary tales, as these experiences are not performed in the common school. The work had as general objective to analyze the contributions of literary tales for learning in education of deaf students, knowing that these learn visual way believing that the price movements in Pounds and videos arouse the interest in sign language and promotes the construction of identities and deaf culture. It was used as a methodological proposal field research within the qualitative approach of descriptive character in a public school of Caxias-MA, where audiovisual books were used and chosen Portuguese lbs/03 presented tales, followed explanations on the subject in pounds. For data collection, we use the systematic observation and semi-structured interview. The theoretical basis guiding this work are the works of Karnop (2006), Hall (2003), Skiliar (2005), Strobel (2009), Perlin (2008), Quadros (2006), Lei 10.436 de 22 de abril de 2002, contos: Patinho Surdo (2005), Cinderela Surda (2003), Rapunzel Surda (2003). It was found that the students never had access to teaching deaf literature in the common school, they did not know the tales presented to them. Another issue observed is that the deaf do not dominate the oral language and that the teachers in the conducting school do not communicate properly with them, even though we could verify through research the contribution of deaf literature as a teaching strategy for deaf student learning.

Keywords: Deaf. Education of The Deaf.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a literatura surda para educação de alunos surdos é um desafio no contexto educativo da escola comum que atualmente não se configura como uma ação prática da sala de aula. No entanto, a língua brasileira de sinais – LIBRAS, após ser reconhecida pela Lei 10.436 tem modificado a vida de muitos surdos no contexto social, cultural e principalmente educativo. Antes, os surdos não tinham o direito de serem educados e muito menos de se comunicar em sua própria língua, porém atualmente essa realidade vem se transformando.

O surdo como qualquer outro ser humano sente a necessidade e o desejo de buscar conhecimento através dos diálogos, contações de histórias e narrativas. Isso se caracteriza na essência humana e na construção de identidades da pessoa surda, como um povo que precisa receber uma educação de qualidade através da Língua Brasileira de Sinais, pois como pensa Skiliar (2005) é dentro de uma cultura visual que se constrói a identidade surda que tem sua diferença e que precisa ser construída multiculturalmente.

A literatura surda, portanto, é umas das manifestações mais relevantes da cultura do povo surdo, pois representa a comunicação visual a partir da Libras nas contações de histórias. Deste

modo, é importante saber: como os contos literários podem contribuir na aprendizagem de alunos surdos?

Nesse sentido, esta pesquisa tem a sua relevância justificada, visto que trata de aspectos que podem potencializar a aprendizagem de alunos surdos a partir das contações de histórias em língua de sinais significativa para a construção de novos saberes e para afirmação e divulgação da sua cultura, pois contribuirá na construção de identidades e autonomia do sujeito para viver socialmente com dignidade entre ouvintes, em especial na escola comum. “A luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser” (PERLIN; STROBEL, 2008, p.29).

Para atender a problematização feita, o processo de pesquisa foi norteado pelo objetivo de analisar as contribuições dos contos literários para a aprendizagem na educação de alunos surdos. De modo mais específico, buscou-se conhecer obras literárias produzidas em língua de sinais; identificar os contos mais relevantes e utilizados no contexto escolar; verificar como é feita a leitura e a contação de histórias através da língua de sinais na escola; refletir sobre a importância dos contos literários na educação do aluno surdo, e verificar por meio de atividades referentes aos contos da literatura surda como e até que ponto os alunos surdos compreendem a língua de sinais no processo de aprendizagem.

APRENDIZAGEM DE SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A aprendizagem para alunos surdos é considerada por alguns autores como uma tarefa árdua no contexto educativo na atual conjuntura. Os surdos estão inseridos nas escolas comuns e, a instituição escolar vem buscando uma maneira de incluir e acolher os discentes mantendo intérpretes nas salas de aulas. É relevante que se reflita sobre esse aspecto para que a aprendizagem desse sujeito não se atrele ao intérprete educacional da língua brasileira de sinais.

A escola tem papel fundamental na aprendizagem desses indivíduos enquanto formadora de pessoas autônomas, partindo do princípio da igualdade e do direito a uma educação de qualidade. A partir do reconhecimento da diversidade cultural na sociedade e, em especial no ambiente escolar faz-se necessário uma reorganização para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, promovendo a acessibilidade de comunicação entre todos, metodologias adequadas e um currículo que contemple a educação de surdos, incluindo no contexto educativo as obras literárias a partir dos contos e textos narrativos, “assim, o currículo deve ser desenhado para refletir as necessidades de uma população estudantil culturalmente diversa” (FERNANDES, 2012, p. 96). É preciso rever também as condições de aprendizagem de cada aluno de acordo com sua realidade, uma vez que muito se tem discutido sobre a organização do ensino para construção de saberes educativos na aprendizagem de surdos. Silva (2001, p. 21) acrescenta que:

Com um olhar mais atento, verifica-se que o currículo é uma arena de lutas e conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso, nesse contexto, assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação dos surdos, dentro da instituição escolar, considerando a educação bilíngue do aluno surdo.

Nesse ponto de vista vale ressaltar que, além da reestruturação do currículo, há que se pensar a internalização da cultura surda no processo bilíngue valorizando suas potencialidades linguísticas, pois a aprendizagem envolve aspectos cognitivos e está ligada às relações de troca que o mesmo

LITERATURA SURDA: OS CONTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

estabelece com o meio. A criança surda assim como o ouvinte precisa ser estimulada e motivada a aprender no sentido de apropriar-se do conhecimento necessário para seu desenvolvimento. O ensino não pode ser simplificado, o trabalho pedagógico precisa contemplar a cultura surda, ou seja, a língua de sinais. Na visão de Quadros (2006, p, 31), “falar sobre a língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional”.

Na visão de estudos modernos, pode-se afirmar que a aprendizagem e a aquisição de uma língua não dependem da audição, existem outros meios dos surdos terem acesso ao aprendizado. De acordo com Góes (2012, p. 40): “a linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada só nas formas vocais”. O surdo aprende através da língua brasileira de sinais, esta possui uma gramática e uma estrutura própria, preenche as mesmas funções que a linguagem falada.

Essa concepção que se tem dos surdos não conseguirem aprender também se configura em um problema interacional não construído no ambiente familiar. A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas e aprender exige estímulos, o que faz com que a criança desenvolva novas habilidades contextualizando a interação entre sujeito/família/escola. Com base no princípio de que a educação e as primeiras aprendizagens se iniciam no âmbito familiar, é imprescindível o contato linguístico e as experiências de vida entre pais e filhos, pois a maioria dos surdos que apresentam defasagem na aquisição da língua e no desenvolvimento linguísticos são filhos de pais ouvintes. É necessário que a família se familiarize com a língua de sinais e ajude a criança a pensar e agir com autonomia.

Portanto, cabe aos familiares e educadores propiciar situações de interação, comunicação e contação de histórias. É por meio dessa troca que o sujeito vai assimilando conhecimentos linguísticos e experiências de vida, ou seja, vai se apropriando da sua cultura. As crianças surdas passam pelas mesmas fases de aprendizagem dos ouvintes sem nenhuma defasagem cognitiva, isso só acontece se a criança não tiver acesso a aquisição da língua brasileira de sinais.

LITERATURA SURDA E ENSINO NA LÍNGUA DE SINAIS

A Literatura surda exerce um papel primordial no contexto educativo para o ensino de pessoas surdas no qual, auxilia no processo de leitura e desenvolvimento humano, sendo fundamental não só para a formação de pessoas surdas, mas também para ouvintes, pois ambos vão poder se comunicar. Quanto mais contato e experiência com a literatura surda ele tiver maior será o desenvolvimento linguístico, ressaltando que o aluno surdo esteja sendo alfabetizado na sua língua (LIBRAS), para que assim consiga assimilar e ter uma compreensão textual das obras literárias.

A língua de sinais compõe um sistema linguístico complexo. A literatura voltada para a comunidade surda é uma forma de explorar a capacidade de pensamento e criatividade nas produções literárias de forma espontânea. A literatura surda não tem um conceito exato de sua definição, isso se deve devido as constantes transformações que ressignificam a língua de sinais. Alba e Stumpf (2017, p. 79) refletem da seguinte forma:

O que podemos ressaltar é que ela se articula com a língua de sinais e com o mundo surdo, ou seja, é uma forma de arte articulada com a língua de sinais que resultam nas produções de obras literárias, tanto como poesias, conto, teatro e traduções de outras obras, mas vinculadas à língua de sinais. Os livros de literatura surda são considerados artefatos culturais, pois além do caráter informativo, eles ajudam a construir a identificação desses sujeitos.

Nesse contexto, a literatura surda é significativa por estar inserida na cultura surda, pois é uma forma de interpretar o mundo através das experiências visuais singular as suas particularidades. Cada povo tem uma cultura diferente, valores, normas, crenças, costumes, jeito de falar, entre outras características distintas. É na cultura surda que se reflete sobre a importância dos artefatos culturais, por sua vez não se restringe a objetos, mas ao seu modo de vida. Strobel cita quatro artefatos da cultura surda os quais destacaremos dois deles:

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: de onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? (STROBEL, 2008, p. 38).

A literatura surda também é considerada um artefato cultural:

Ela traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos. A literatura surda se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais (STROBEL, 2008, p. 56).

Desse modo, consideram-se os artefatos culturais, as experiências pessoais, suas dificuldades, lutas, conflitos entre diversas situações que fazem parte da vida social de cada um, em especial a conquista das narrativas literárias que foram surgindo ao longo do tempo através das contações de histórias. Ao contar uma história em língua de sinais, os sinalizantes utilizam os parâmetros da Libras, um dos maiores destaques são as expressões faciais e corporais e a produção dos classificadores, sendo estes recursos próprios fundamentais na contação de histórias, a expressão facial se torna relevante pelo fato de mudar o significado de um sinal.

A literatura surda apresenta vários gêneros e deve ser transmitida através da Libras, porém, para a realização desse trabalho torna-se necessário que o professor seja fluente na língua brasileira de sinais para que o surdo possa compreender a mensagem. As obras literárias são manifestações que valorizam a cultura linguística em sua essência, um diferencial entre si que exige a criatividade, emoção, humor, além de recursos visuais. Estão disponíveis também os contos em *Sgni Writing* que é a escrita de sinais própria dos surdos, os livros são adaptados e ricos em ilustrações. “Pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências” (QUADROS, 2006, p. 30).

As questões metodológicas para educação de surdos no ambiente escolar são fundamentais, uma vez que interferem no ensino aprendizagem dos surdos e devem ser utilizadas de maneira precisa e eficiente, as práticas dos professores devem ser adaptadas com criatividade nas contações de histórias, desenvolvidas com recursos visuais levando para a sala de aula livros imagéticos e audiovisuais, vídeos em Libras, atividades práticas com desenhos para que eles produzam e recontem as histórias. Essas práticas irão despertar no aluno a imaginação, a criação, a autonomia, o gosto pela leitura a partir das narrativas. As produções e os recursos utilizados em sala de aula tendem a incentivar outros profissionais a trabalhar com literatura surda, incentivando também o uso e a difusão da Libras.

A Literatura surda envolve também a alfabetização da língua portuguesa e esse aprendizado é relevante porque o surdo convive com ouvintes. Uma das estratégias metodológicas apontada por

Quadros (2006) é que os alunos sejam motivados e compreendam o texto, para isso o professor precisa explicar na língua de sinais do que se trata a leitura. “Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto” (QUADROS, 2006, p. 41).

Portanto, existem diversas formas de ensinar as obras literárias explorando a visualidade dos surdos, porém para que esse fator se torne realidade é preciso se aproximar e conhecer a cultura surda. Outro fator que influenciou as produções literárias foram os avanços tecnológicos muito utilizados ultimamente, pois servem como recursos e apoio ao ensino, sendo possível registrar histórias, contos, poesias, piadas entre outros. É um recurso simples que pode ser trabalhado tanto nas escolas, como nas comunidades de surdos, vez que interessante que os surdos se apropriem das formas de se expressar em sua própria língua.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado tendo em vista a pesquisa qualitativa, pois esta “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas” (MINAYO, p. 22, 1994). A teoria apresenta grande relevância para a temática que se deseja aprofundar.

Como procedimento metodológico empreendeu-se uma pesquisa de campo de caráter descritiva, a fim de obter resultados mais claros e evidentes à seguinte problemática: Quais as contribuições dos contos literários para aprendizagem na educação de alunos surdos? A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002, p.42). Segundo o autor, esse procedimento tem como finalidade identificar e registrar aspectos relevantes que se pretende analisar no andamento da pesquisa.

Dessa forma buscamos apresentar as seguintes questões norteadoras:

1. Os surdos tem conhecimento das obras literárias produzidas em línguas de sinais?
2. Os contos literários contribuem na educação de surdos?
3. Qual a importância dos contos literários para a comunidade e cultura surda?

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Caxias - MA. Foram escolhidas pessoas surdas, fluentes ou não na língua de sinais. Como recursos foram utilizados livros audiovisuais em Libras/Português. Foi feita a escolha de 03 contos contidos nos livros audiovisuais, e foram apresentados pelos pesquisadores, seguido de explicações sobre a temática.

Para obtenção dos dados, foi utilizada a observação sistemática e uma entrevista semiestruturada para assim colher as informações necessárias sobre a aprendizagem dos surdos por meio dos contos literários. Segundo Marconi (1999, p. 92), “na observação sistemática o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

Foram apresentados os seguintes contos da literatura surda: O Patinho Surdo de Lodenir Becker Karnopp, Rapunzel Surda e Cinderela Surda de Carolina Hessel. Destacaram-se também as contribuições dos contos segundo leituras bibliográficas.

As abordagens utilizadas para obtenção dos dados foram organizadas em momentos específicos, tais como:

1º Momento: Teve início com uma conversa informal, para que posteriormente o assunto fosse explorado. Logo após, foram distribuídos os livros dos contos literários para (re) conhecimento das obras.

2º Momento: Foi feita a apresentação dos livros audiovisuais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

3º Momento: A aprendizagem dos surdos nos dois momentos diferenciados da contação de histórias foi verificada por meio de uma atividade escrita, posteriormente foi realizada a entrevista.

Foram escolhidos para a realização dessa pesquisa 06 sujeitos surdos. Usaremos aqui nomes fictícios para reservar as verdadeiras identidades. Jeane estuda na escola Professora Suely Reis, faz o 9º ano, tem 26 anos, e não participa de nenhuma comunidade surda. Tatiana está na Universidade UNIASSELVI, cursa o 1º período de Letras Libras, tem 20 anos e participa de comunidades surda como a ASC (Associação de Surdos de Caxias) e Pastoral dos Surdos de Caxias. João estuda na escola Guiomar Cruz Assunção, faz o 6º ano, tem 18 anos de idade e frequenta a ASC de Caxias. Raissa estuda na escola Duque de Caxias, tem 26 anos, faz o 7ª ano e não participa de nenhuma comunidade surda. San estuda na escola Professora Suely Reis, faz o 8º ano, com 24 anos, participa da comunidade de surdos ASC. Laís estuda na escola Suely Reis, cursa o 9º ano, não participa de nenhuma comunidade. Todos eles estavam participando de um projeto de alfabetização da língua de sinais e língua portuguesa.

A coleta de dados aconteceu em três dias. No primeiro foi feita uma breve apresentação sobre a pesquisa e aproximação com os participantes. De imediato percebeu-se que os sujeitos não tinham conhecimento da literatura surda, dessa forma foi necessária a intervenção das interpretes que estavam desenvolvendo um projeto de alfabetização com esses alunos para que eles compreendessem melhor o que era literatura surda. Logo após, foi apresentado aos alunos o conto audiovisual da cinderela surda em data show, seguido de uma breve explicação para que eles respondessem a atividade referente ao conto.

Nos dias seguintes, os contos: Rapunzel Surda e Patinho Surdo foram apresentados e realizados de forma mais tranquila, pois o primeiro contato com esses contos foi surpreendente, uma vez que não conheciam essas adaptações dos contos para a língua de sinais.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Após as entrevistas com os participantes, procedeu-se a análise de suas respostas aos questionamentos. Sobre a primeira pergunta, constatamos que entre os discentes entrevistados, nenhum conheciam Literatura Surda e na escola onde estudam ou estudaram não há profissionais que trabalhem os contos literários. Verificou-se então, que eles não têm conhecimento dos contos da literatura surda, ou seja, não há leituras dessas histórias em língua de sinais o que de certa forma compromete a aquisição da língua brasileira de sinais.

Foi questionado se eles gostariam de ter acesso a esses contos na escola em que estudam. Todos afirmaram que sim. Tatiana justificou sua resposta explicando que os contos da literatura

surda são próprios para os surdos. Esse depoimento demonstra que eles preferem aprender na língua de sinais.

Com base nas concepções de estudo acima se percebe que há uma carência no uso e difusão da língua brasileira de sinais, embora seja um direito garantido aos surdos conforme a Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, p.1).

De acordo com a lei entende-se que os surdos têm direito a educação na língua brasileira de sinais. Devem ter todo apoio para que haja comunicação e interação e é necessário que suas necessidades linguísticas sejam atendidas. O contato com as obras literárias seja impressa ou audiovisual em língua de sinais, trabalhadas desde a infância reflete na capacidade de expressar suas emoções, na conversação, nas produções e no desenvolvimento de suas capacidades de leitura, escrita e interpretação de texto.

Na sequência, questionou-se o que entendiam por literatura surda e se eles gostavam. Quatro alunos responderam que não entendem nada de literatura, mas gostam. João respondeu que “a literatura é própria do surdo, diferente de ouvinte e que gosta”. Laís não soube dizer o que entendia, mas gostou de literatura surda.

Os relatos apresentados confirmam as vertentes significações para aquisição em língua de sinais, pois a LIBRAS faz parte da sua cultura e a visualidade é um fator principal na aprendizagem de alunos surdos, portanto ensino deve ser pensado nesse sentido. Quando se trabalha através do visual, as imagens literárias fixam na mente do surdo facilitando a compreensão do imaginário e do real. Dessa forma, “a literatura surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões linguísticas e artísticas advindas da experiência visual”. (KARNOP, 2010, p. 164-165)

Em relação à questão sobre como acontecia a comunicação entre alunos surdos e professores, Jeane não soube responder e os demais falaram que não havia comunicação entre professor e aluno surdo. A luz dos discursos aqui representados fica evidente nesses depoimentos que o professor regente da sala de aula não tem conhecimento da língua brasileira de sinais. A comunicação só acontece entre o aluno surdo e o intérprete de Libras e, em algumas situações entre alunos surdos e alunos ouvintes. Na verdade, “os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais” (QUADROS, 2003, p. 100). Vale ressaltar que para o processo de inclusão e educação de alunos surdos a comunicação é fundamental, pois fazem parte de um contexto social, é preciso ter um vínculo entre professor e aluno. Dorziat (2009, p. 69), explica que:

É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudoinclusão. Incluir é, necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e de diferentes expressões do pensamento.

Lodi (2010, p. 87) tem uma visão semelhante ao afirmar que:

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e as visões de mundo passam a serem os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas.

Nessa perspectiva as interações entre aluno surdo e professor precisam se fortalecer. Incluir e não se adaptar à realidade é tecer representações de convívio social e educativo de forma limitado. O acesso ao conhecimento deve se ampliar em todos os níveis educacionais, considerando que a surdez não pode ser vista como deficiência, mas sim como diferenças culturais e, independente dessas diferenças os surdos podem se tornar bons aprendizes. “A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte” (DORZIAT, 2009, p. 53).

Também foi questionado sobre a importância da literatura surda na vida deles, três entrevistados não souberam responder. Laís disse que era importante para sua vida pessoal e João relatou que “é importante, pois o surdo pode conversar, manter contato em LIBRAS, desenvolver”. Referente a essa fala Fernandes (2012, p. 32) diz que: “os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é privilegiada como língua de instrução”. San falou que sim, por que o ensino é em LIBRAS, corroborando com o discurso de Quadros (2003, p. 96) “isso significa muito mais do que dizer que ao aluno é permitido utilizar a língua de sinais, ou seja, a língua é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas”. Através da língua de sinais é possível que os sujeitos se constituam nas relações sociais, no seu modo de ser e de agir. Quadros (2003, p. 99) ainda argumenta que:

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira.

O processo educacional de ensino e aprendizagem norteia a organização do currículo enquanto práticas inclusivas que vão além dos conteúdos disciplinares, ou seja, a inclusão da literatura surda, sendo esta indispensável para aquisição da língua desde a infância, momento em que se iniciam as contações de histórias. A literatura precisa ser reconhecida e valorizada afinal, “contar histórias é um ato que pertence a todas as comunidades: comunidades indígenas, comunidades de surdos, entre outras” (KARNOP, 2008, p. 7), assim como os ouvintes são capazes de ouvir histórias infantis, contar, recontar, e interagir, por que os surdos também não podem ter acesso a essas histórias em sua língua se os direitos de educação são para todos? Esse é um dos problemas que norteiam a educação de alunos surdos na escola regular, após 16 anos de aprovação da língua brasileira de sinais, observa-se que atualmente nas escolas do município de Caxias não há oferta da disciplina de LIBRAS. Nessa vertente, fica mais difícil o acesso aos contos da literatura surda, tornando-se dessa forma um entrave na aquisição da linguagem.

Foi observado na pesquisa de campo que nenhum dos alunos surdos conhecia a literatura surda, dessa forma, como garantir o acesso a esses contos na escolar regular? Segundo informações, na escola em que foi desenvolvida esta pesquisa a interprete de libras está desenvolvendo um projeto para alfabetizar esses alunos e, também irá trabalhar com eles a literatura surda.

LITERATURA SURDA: OS CONTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Para finalizar, foi perguntado se havia intérpretes na escola em que estudavam, todos responderam que sim, a presença do intérprete é um direito conquistado, porém, ainda não é suficiente para que os surdos se tornem realmente inclusos no ambiente escolar.

TECENDO ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Os contos audiovisuais apresentados aos sujeitos da pesquisa são próprios para surdos, foram adaptados para esse público, por isso o nome literatura surda. São livros audiovisuais em Libras, ricos em ilustrações visuais, o primeiro tema trabalhado foi Cinderela Surda, após assistirem, foi possível para os alunos uma nova interpretação, com maiores explicações sobre a história, posteriormente seguiu-se com a interpretação das atividades.

Durante os exercícios foi possível perceber que alguns surdos queriam recontar as histórias, isso é tão natural, é tão significativo, poder dialogar em sua língua. As histórias Cinderela Surda, Rapunzel Surda e Patinho Surdo foram escolhidas nesse trabalho porque enfatizam a importância da cultura surda, das identidades surda e principalmente da língua de sinais como processo de inclusão e aprendizagem de alunos surdos. “A cultura surda, a experiência visual e o uso da língua de sinais sustentam o encontro e a vida da comunidade surda” (KARNOPP, 2010, p. 164)

Sobre o primeiro conto apresentado, Cinderela Surda, a atividade da primeira questão era subjetiva, perguntou-se qual o tema do Conto literário, todos responderam, mas alguns sentiram dificuldade para identificar o tema central do conto solicitado, principalmente na questão da escrita por não dominarem a língua portuguesa, o que se percebe também é que os alunos não foram alfabetizados em sua língua dificultando assim o entendimento daquilo que está sendo ensinado.

Todos esses alunos surdos que participaram dessa pesquisa têm intérprete de Libras na escola em que estudam, mas esse fator não é suficiente, os discentes precisam ter uma preparação adequada, ser alfabetizado antes desse processo. O que mais acontece na realidade são surdos que não conhecem a língua de sinais e chegam na sala de aula para serem acompanhados por intérpretes, é uma situação muito complicada, pois o intérprete precisa desenvolver o papel do instrutor de Libras para que esse surdo consiga progredir, geralmente o professor regente não conhece essa realidade, acreditam apenas que a presença desse profissional resolverá tudo na sala de aula, “considera ser suficiente haver intérprete para que haja a transmissão de informações e a compreensão por parte dos alunos” (LODI, 2010, p. 67).

Na segunda questão eles teriam que explicar sobre quem era Cinderela Surda. Jeane e Laís não conseguiram explicar. João, San e Tatiana responderam em poucas palavras sinalizadas. Nota-se que eles conseguem interpretar, mas sentiram dificuldade para desenvolver essa tarefa por não ter esse hábito na prática em sala de aula.

A partir daí percebe-se a importância de se trabalhar no contexto escolar os contos, para que eles possam desenvolver a capacidade de interpretação, de leitura, de pensamento, de interação, de troca de experiências, de vocabulário linguístico tanto da língua de sinais, como da língua portuguesa. Esses discentes não estudam em uma escola própria para surdos, mas sim em uma escola regular onde a maioria são ouvintes, nesse sentido é preciso que haja práticas inclusivas, um olhar atento ao currículo, que a priori contemple as concepções de ensino para surdos.

Neste cenário a perspectiva educacional de surdos se configura em um campo multicultural valorizando o conhecimento, o saber e explorando a capacidade linguística. As dificuldades de

interpretação de textos enfrentadas por surdos se deve a aquisição tardia da língua de sinais, o que se busca na atual conjuntura é um currículo flexível que atenda as demandas e necessidades de ensino na educação de surdos, um currículo bem estruturado reflete em um trabalho docente de qualidade, desde que também seja desenvolvido por profissionais surdos ou professores ouvintes fluentes que proporcionem condições concretas de ensino aprendizagem. Esse trabalho segundo Alba e Stumpf (2017, p. 85) “exige um conhecimento profundo sobre a cultura surda que deve ser incorporado aos alunos surdos”.

As demais perguntas foram subjetivas, os alunos teriam que escolher a resposta correta entre a, b e c. Explicou-se a história novamente conforme cada alternativa. Três deles conseguiram responder de forma consciente recontando a história, os outros dois tiveram um pouco de dificuldade na compreensão e interpretação do conto respondendo as alternativas pela lógica, não porque sabiam.

Retornando a primeira e segunda questão da atividade, foi possível perceber um distanciamento da língua oral escrita. Significa dizer que os surdos compreendem pouco a língua portuguesa, reconhecem algumas palavras de forma solta, esse fato se justifica por eles ainda estarem sendo alfabetizados. Na idade e no ano que eles estão já era pra estarem familiarizados com leitura, escrita, histórias do gênero da literatura surda, interpretação de texto, domínio e fluência dos sinais em libras. Entende-se assim que “o distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouco ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem” (LODI, 2010, p. 35).

Os surdos privilegiam o visual espacial. Nos dias seguintes, após a apresentação do conto audiovisual, foi apresentado aos alunos os livros com ricas ilustrações para eles conhecerem. Ao apresentar o livro de Rapunzel Surda, San mostrou o sinal que ele conhecia e começou a contar o que sabia da história. O contato com o livro despertou a curiosidade e a interação entre si. Esse comportamento caracteriza a cultura surda, pois eles se mostraram perceptíveis na distinção dos gêneros apresentado.

O contato com os contos visa experienciar a pluralidade contida na literatura surda sobre sua própria língua e também possibilita “a produção de narrativas e poemas que vão passando de geração a geração. Essas considerações são importantes para entendermos a produção literária em sinais”. (KARNOPP, 2010, p. 162).

O conto de Rapunzel segue a mesma ordem do conto de Cinderela Surda. Também foi perguntado aos alunos sobre qual seria o tema. Todos(as) conseguiram responder sinalizando a resposta e repassando para a atividade na escrita da língua portuguesa. Na segunda questão sobre a compreensão da história, Laís e Jeane não responderam. Raissa responde em poucos sinais iniciando a contação do final da história. San também consegue responder, mas em poucas palavras e Tatiana se mostra mais desenvolvida entre os amigos surdos dizendo que: “história ela nascimento surda, que libras língua com sinais, importante gosta”.

Diante dos depoimentos, as dificuldades de interpretação nas perguntas subjetivas vêm se confirmando, o que não significa sua incapacidade, mas sim o fato de não estarem em contato com a literatura surda, com a aquisição linguística, interpretação de texto na língua majoritária, entre outros. É necessário entender que o surdo “não é deficiente na esfera linguístico-comunicativa ou na construção da identidade social, mas é assim tornada pelas condições sociais em que se constitui como pessoa” (GÓES, 2012, p. 42).

O conto de Rapunzel Surda foi apresentado através de imagens no *data show* e interpretado em sala, pois não foi possível exibir o vídeo dessa história já que o mesmo não fora encontrado disponível para *download*. A terceira pergunta, também subjetiva, não foi respondida por Raissa, Jeane e Laís, San e Tatiana conseguiram responder de forma correta. As demais perguntas foram objetivas e sempre acertavam, às vezes de forma consciente, outras de forma inconsciente e as alternativas de múltipla escolha facilitavam as respostas, faziam com que relembassem algumas coisas.

A história do Patinho surdo era audiovisual. Foi apresentada através do dispositivo de mídia *data show*. San já conhecia essa história na versão para ouvintes e ao vê-lo recontando, foi possível observar que alguns sinais eram diferentes daqueles que os pesquisadores conheciam, isso acontece porque a Libras não é universal, e também porque algumas palavras na língua brasileira de sinais podem ter mais de um sinal. Segundo Quadros (2004, p. 33) “as mesmas razões que se aplicam a diversidade das línguas faladas se aplicam à diversidade das línguas de sinais. Portanto, cada país apresenta sua respectiva língua de sinais”.

Na interpretação da primeira pergunta sobre o tema, Jeane e Laís não conseguiram responder, mas os demais conseguiram. Na segunda questão eles teriam que explicar o que foi possível compreender sobre o conto. Tatiana respondeu “história patinho nasceu surdo gosta libras comunicar feliz”. San e Raissa explicaram em poucas palavras. Jeane e Laís não conseguiram dar uma resposta.

Percebeu-se que os surdos sentem-se felizes por terem a companhia de outros surdos, principalmente quando encontram seus pares surdos para conversar e de alguma forma a literatura surda colabora no sentido de mostrar algo real através dos contos apresentados de forma clara para que eles possam construir sua própria identidade.

A quarta questão era objetiva e simples, perguntava a quantidade de patos surdos que havia na lagoa. Laís e Jeane não responderam, os demais responderam, mas, não acertaram a questão. As perguntas seguintes eram objetivas com respostas bem distintas, alguns deles ficavam pensativos, recontavam o que vinha a sua mente.

Com base na análise da entrevista e das atividades, percebeu-se que alguns apresentam nível linguístico baixo e somente 1 deles apresentou nível mais elevado. São realidades distintas que devem ter uma atenção maior, um plano a ser posto em ação nas escolas comuns, no qual possa priorizar as diferenças existentes. Para Dorziat (2009, p. 43)

O processo educacional está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares presentes nas escolas, em direção a real política transformadora, menos excludente.

Finalmente, de acordo com a pesquisa de campo foi possível perceber a importância de ressignificar as aprendizagens no contexto educacional, de forma mais abrangente para que esses vazios possam ser eliminados em direção às práticas de ensino através da literatura surda, bem como outras formas de ensino que valorizem a cultura surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais propósitos dessa pesquisa foi enriquecer o conhecimento e a contação de histórias através da literatura surda, sendo esta fundamental para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do povo surdo, porém um dos percalços encontrados na pesquisa de campo foi o fato de que os alunos nunca tiveram acesso ao ensino da literatura surda na escola comum. Eles não conheciam os contos que lhes foram apresentados. Outra questão observada é que os surdos não dominam a língua oral e os professores na escola regente não se comunicam com eles de forma adequada. Saber os sinais e sua significação é relevante para a comunicação e interação entre todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar.

É necessário que o surdo seja ensinado na língua de sinais e na língua portuguesa para que não ocorra nenhum atraso na aquisição linguística. Comprovou-se nessa pesquisa que os surdos têm capacidade de aprendizagem quando o ensino é oferecido em LIBRAS através da literatura surda, por outro lado quase todos apresentaram dificuldades de interpretação textual. São surdos adolescentes que ainda estão passando por um processo de alfabetização, seria necessário trabalhar com eles atividades metodológicas mais adequadas, de acordo com a realidade e o nível que eles estão.

Portanto, verificamos que há uma urgência para que o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos contemplem suas especificidades e singularidades com práticas pedagógicas visuais, professores capacitados e, principalmente, que seja ofertada nas instituições a disciplina de LIBRAS, pois a inclusão de um currículo educacional voltado para os surdos é uma necessidade atual e um direito que não se pode negar. A comunidade surda precisa conhecer e descobrir o mundo literário.

Referências

ALBA, Carilissa Dall'; STUMPF, Mariane. Literatura surda: Contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, ago. 2017.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docentes**. Ilhéus - BA: EDITUS, 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes. *et al.* **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 02**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LITERATURA SURDA: OS CONTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PERLIN, G. T. QUADROS, Ronice Muller. O ouvinte: o outro lado do surdo. SEMINÁRIO INTERNACIONAL, EDUCAÇÃO INTERNACIONAL, GÊNEROS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Fapeu - 002, 2003.

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

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro (org.) *et al.* **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KARNOP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 02, p. 98-109, jun./2006. Disponível em: <https://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd>. Acesso em: 03 mar. 2006.

KARNOP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2010.p.156-174.

KARNOP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. Florianópolis. UFSC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKILIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

OLIVEIRA, José Carlos. **Didática e educação de surdos**. Paraná: UNICENTRO, 2015.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP. 2006.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO: A ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA ARGUMENTATIVA

INITIAL PETITION AS A TEXTUAL AND DISCURSIVE GENRE: THE ORGANIZATION OF ARGUMENTATIVE LOGIC

Patrícia Rodrigues Tomaz

Advogada. Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI

E-mail: monitorapatriciatomaz@gmail.com

João Benvindo de Moura

Possui doutorado e pós-doutorado em Linguística pela UFMG. Docente da graduação e pós-graduação em Letras da UFPI. Fundador e atual coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso

E-mail: jbenvindo@ufpi.edu.br

RESUMO

A família, embora tenha passado por uma série de transformações sociais e estruturais, continua sendo o núcleo basilar e fundamental de qualquer sociedade. Assim sendo, é uma instituição social, que como as demais, submete-se às regras e às leis quando necessita dos mecanismos jurídicos para a resolução de contendas. A presente proposta tem por objetivo geral, analisar os componentes da lógica argumentativa no gênero petição inicial, de modo específico, identificar os elementos de base de uma relação argumentativa e investigar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos argumentativos, estabelecendo uma relação entre a Linguística e o Direito, mediada pelo enfoque da Análise do Discurso de linha francesa. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa e interpretativa, de cunho documental, cujo corpus é a petição inicial de um processo de divórcio litigioso com suspeitas de alienação parental. Para a efetivação deste trabalho, nossos estudos estão ancorados na Teoria Semiolinguística, com ênfase no modo de

organização argumentativo do discurso e identificando os componentes da lógica argumentativa. Concluímos que o estudo possibilitou apontar elementos específicos que funcionam como base numa relação argumentativa: a asserção de partida, a asserção de passagem e a asserção de chegada.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Gênero. Petição inicial.

ABSTRACT

Although the family has gone through a series of social and structural transformations, it remains the fundamental and fundamental core of any society. Therefore, it is a social institution that, like the others, submits itself to rules and laws when it needs the legal mechanisms to resolve disputes. The purpose of the present proposal is to analyze the components of argumentative logic in the initial petition genre, specifically, to identify the basic elements of an argumentative relationship and to investigate the effects of meaning arising from the use of argumentative resources, establishing a relationship between Linguistics and the Law, mediated by the French Discourse Analysis approach. This is a qualitative and interpretative work of a documentary nature, the corpus of which is the initial petition for a litigious divorce proceeding with suspicion of parental alienation. For the realization of this work, our studies are anchored in the Semiolinguistic Theory, with emphasis on the argumentative mode of discourse organization and identifying the components of the argumentative logic. We conclude that the study made it possible to point out specific elements that act as the basis of an argumentative relationship: the starting assertion, the passing assertion and the arrival assertion.

Keywords: Discourse. Argumentation. Genre. Initial petition.

INTRODUÇÃO

O modo argumentativo pode estar presente em vários domínios e gêneros discursivos, sendo que, no âmbito da prática jurídica, ele predomina. O caso em análise é formado por um processo de divórcio litigioso de um casamento de nove anos, o qual é proposta a dissolução pelo esposo. O processo teve início em meados do ano de 2016 e que ainda está em andamento, envolve guarda compartilhada, a partilha de bens, provisão de alimentos e acusação de alienação parental por parte da requerida.

Assim, trata-se de uma “Ação de divórcio litigioso combinada com guarda compartilhada e alimentos com pedido liminar”. Deste modo, o processo é constituído de dois volumes e atualmente possui mais de 390 páginas, no qual, por regime de conciliação já homologou os acordos de guarda compartilhada, que posteriormente se tornou alternada, assim como a pensão alimentícia, porém, continua em andamento processual o divórcio litigioso e a divisão de bens. Nesse sentido, iniciaremos nosso estudo tratando da petição inicial, onde está descrita toda a narrativa que deu início ao processo.

A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO

A discussão em torno do discurso jurídico e os estudos da Linguística, enquanto área do conhecimento, contribui de forma significativa com as disciplinas das ciências jurídicas, uma vez que a linguagem é o elemento essencial que possibilita a existência do Direito e instrumento que

A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO: A ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA ARGUMENTATIVA

prescreve as normas para nortear a conduta do homem na sociedade, aprimorando a compreensão do texto jurídico como gênero textual e discursivo (LOURENÇO, 2008).

No que concerne ao estudo do gênero, Bakhtin (1992) apresenta os dados formadores do gênero textual e dá origem às primeiras formulações sobre os gêneros discursivos. Elementos como o estilo, estrutura composicional e o tema, que tornam os gêneros “relativamente estáveis” e estão presentes na Petição Inicial, inclusive. Esta peça processual, como gênero discursivo, busca convencer o magistrado acerca da veracidade dos fatos e validade de suas alegações, propondo a deferência de sua tese e seu ideal de justiça.

Segundo Charaudeau (2004), para a compreensão dos gêneros, depende a significação dos discursos do estatuto do produtor do ato de linguagem, de sua posição de legitimidade mais do que de seu papel de sujeito enunciativo, isso quer dizer que qualquer que seja a maneira de falar, ele produziria um discurso típico do domínio concernido. No domínio de comunicação jurídico, estudaremos o gênero petição inicial, ou seja, um domínio de comunicação se constitui através das situações de comunicação a ele atreladas (CHARAUDEAU, 2004).

No âmbito do direito processual, a petição inicial dá início ao processo e constitui o instrumento pelo qual o sujeito que se sente lesado pela violação de um direito, representado por um advogado legalmente constituído, leva seu problema ao conhecimento do Estado-juíz para que este, enquanto julgador, faça a devida prestação jurisdicional e a correta aplicação das leis concedendo o direito que ampara sua pretensão.

No tocante à sua estrutura, está sujeita aos requisitos formais estabelecidos pela lei e segue uma sequência lógica (na exposição dos argumentos) e deve preencher as condições que são determinadas pelo Código de Processo Civil (BRASIL, 2018). Inicialmente, a petição deve ser dirigida ao juiz de direito, trazendo a qualificação (nome, profissão, endereço, documentos pessoais) dos autores envolvidos na ação, bem como seus respectivos procuradores (advogados) e o referente título da ação impetrada.

Na sequência, teremos um item “dos fatos” em que são narrados os fatos e acontecimentos, a lesão ou ameaça ao direito sofrido pelo autor e o direito que o ampara, de forma articulada, conforme estabelece o ordenamento jurídico brasileiro. Em seguida, é necessário o fundamento legal do pedido, com amparo na lei, doutrina e jurisprudência (argumento de autoridade), recorrendo às diversas marcas linguísticas e operadores argumentativos (LOURENÇO, 2008).

A ANÁLISE DO DISCURSO E A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA

A linguagem, num processo de interação social, constitui o meio através do qual se efetiva a comunicação. A adoção de um trabalho pautado na corrente francesa surgiu pelo reconhecimento de que a análise do discurso contempla subjetividades e sujeitos, ressaltando idiossincrasias que fazem parte dos processos de construção de um estudo consistente para a assimilação de particularidades. Assim, a Análise do Discurso, doravante AD, torna-se campo fértil do qual se pode partir para efetivar reflexões e apontamentos a partir de dados concretos presentes no discurso jurídico.

A AD apresenta uma vertente de estudo em que se procura demonstrar a importância de observarmos as questões relativas à língua, à história e ao sujeito, partindo de uma releitura do materialismo histórico, da psicanálise freudiana e do estruturalismo saussureano, rompendo com o modelo reducionista vigente e estruturalista de Saussure, tendo Michel Pêcheux como seu

grande expoente. Segundo o autor, podemos dizer que a AD busca conceber como a linguagem se materializa na ideologia e como esta última se manifesta na língua.

Após sua morte, surgiram outros seguimentos, como a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, que considera o sujeito não totalmente livre, nem completamente submisso, mas dotado de intencionalidade. A Teoria Semiolinguística (TS), surgiu na década dos anos 1980, com os estudos perpetrados por Charaudeau, cuja abordagem analisa, a partir da materialidade discursiva, questões envolvendo *narração, enunciação, argumentação e retórica*. A análise semiolinguística tem filiações pragmáticas e psicossociológicas. Além disso, há imbricação entre os conceitos de Semiótica e Linguística (CARVALHO, 2014).

A análise semiolinguística do discurso é formada pela semiótica (*semio*), é linguística e é do discurso. Semiótica, pelo fato de não se limitar ao valor semântico, em sentido estrito, das formas linguísticas, mas interessa-se pelo aspecto semiótico da informação veiculada e dos dados extralinguísticos “extraídos da situação comunicativa, como o perfil do falante/escritor e do ouvinte/leitor, a conjuntura histórica, o gênero textual, etc.” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Nesse sentido, somente levando em consideração as diferentes identidades de locutor e interlocutor e seus respectivos discursos é que podemos identificar os efeitos discursivos do *ato de comunicação*, bem como as *estratégias discursivas* utilizadas pelos sujeitos e suas intencionalidades. Desse modo, para que haja discurso é necessário que uma sequência de falas corresponda às expectativas das trocas languageiras entre os parceiros envolvidos e nas circunstâncias determinadas (CHARAUDEAU, 2016). Assim,

Tudo isso dever ser levado em conta na interpretação de um texto, ou seja, para interpretarmos o que lemos ou ouvimos recorreremos não só ao signo verbal (morfemas, palavras, frases, etc.), que interessa à linguística, mas também ao não verbal, que interessa à semiótica, e a tarefa do analista do discurso é, afinal de contas, interpretar textos.

Nesse viés, a linguística é ponto de partida da interpretação de um texto, decodificando seus signos verbais. No âmbito do discurso, é necessário analisar o texto em seu contexto discursivo, considerando outros discursos pré-existentes, os interdiscursos, que circulam na sociedade ou em determinados grupos sociais. Sendo assim, “o texto é produto e o discurso, sem cujo conhecimento não se analisam textos, é o processo” (OLIVEIRA, 2003, p.24). Por questões didáticas, não trabalharemos com uma análise completa da teoria.

O MODO DE ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVO DO DISCURSO

Charaudeau (2016) propõe estudar a significação discursiva como resultado de elementos situacionais (situação de trocas languageiras e os parceiros envolvidos) e elementos linguísticos, sendo fundamentais na constituição do ato de linguagem. O ato de linguagem é um dispositivo que tem o sujeito falante em seu centro, sempre em relação com seu interlocutor, numa situação de comunicação, buscando organizar as categorias da língua para compreender a questão dos modos de organização do discurso (CHARAUDEAU, 2016).

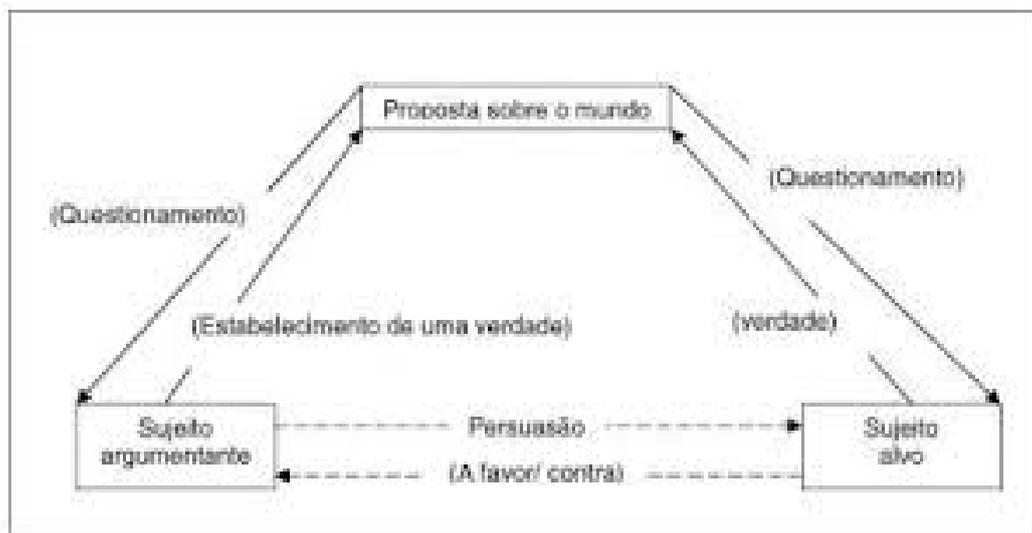
No tocante aos procedimentos de utilização de categorias de língua, Charaudeau (2016) propõe uma organização em quatro modos: modo de organização enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativo. Segundo o autor, cada modo se coloca numa organização referencial

A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO: A ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA ARGUMENTATIVA

e de acordo com sua encenação discursiva, sendo que no modo enunciativo o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação e, devido a essa função, intervém nos outros três.

No que diz respeito ao modo de organização argumentativo, sobre o qual nos deteremos no presente trabalho, o sujeito argumentante pretende fazer com que seu interlocutor compartilhe de uma determinada proposta ou um ponto de vista específico. De acordo com Charaudeau (2016), esse modo faz referência a certas operações de pensamento, permitindo organizar relações de causalidade. A argumentação não inclui apenas as marcas explícitas indicadoras das operações lógicas, mas inclui também o implícito, frequentemente (AMOSSY, 2011).

Tendo em vista estes aspectos, a estrutura da argumentação, segundo Charaudeau (2016), pode ser representada numa relação triangular: um sujeito argumentante, uma asserção sobre uma tese e um outro sujeito, que constitui o alvo da argumentação. O objetivo do sujeito argumentante é levar seu interlocutor a aderir à sua tese, sabendo que ele pode aceitá-la (ficar a favor) ou recusá-la (ficar contra), ou seja, o argumento expressa uma convicção e uma explicação que tenta persuadir o sujeito-alvo, conforme o esquema abaixo:



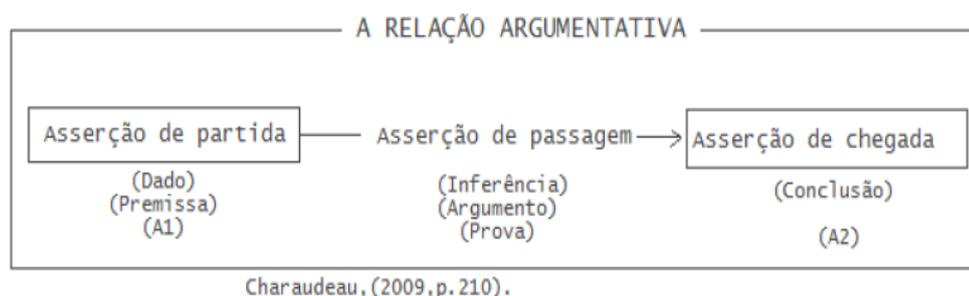
Fonte: Charaudeau (2016, p. 205).

Dessa forma, a argumentação é arquitetada através de proposições que orientam os questionamentos em busca de um valor de verdade. Assim, o modo de organização do discurso argumentativo permite produzir argumentações de diferentes formas e permite a construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo, num duplo aspecto de razão demonstrativa (buscando relações de causalidade) e razão persuasiva (estabelecendo provas com seus respectivos argumentos), visando organizar as relações argumentativas (CHARAUDEAU, 2016).

A LÓGICA ARGUMENTATIVA E SEUS COMPONENTES

Ao discorrer sobre a organização da lógica argumentativa, Charaudeau (2016) apresenta, pelo menos, três elementos (de base) necessários para compor uma relação argumentativa: uma asserção de partida – A1 (que pode ser chamada de dado ou premissa); uma asserção de chegada – A2 (sendo a conclusão da relação argumentativa) e a asserção (ou uma série de asserções) de passagem (prova, inferência ou argumento). Esta última não se faz de modo arbitrário, devendo

ser estabelecida por uma asserção que justifique a relação de causalidade que une a passagem de A1 para A2 (CHARAUDEAU, 2016).



No âmbito do direito processual, as petições são construídas através do relato dos fatos jurídicos que deram origem ao processo, utilizando a descrição narrativa como a principal técnica argumentativa. Os advogados empregam um repertório lexical com adjetivos, operadores argumentativos, determinados mecanismos verbais capazes de emocionar o alvo da argumentação (GALLINARI, 2007), dando sequência a outras peças processuais para o prosseguimento do processo.

No presente caso, a petição interposta traz a narração dos eventos e o requerente informa a motivação que o leva a solicitar a prestação jurisdicional. A procuradora do requerido descreve como foi estabelecido o vínculo entre o casal e comprova que o pedido do seu cliente é legítimo, propondo uma ação e compondo o gênero petição inicial, cuja narrativa pode ser observada no item “dos fatos”, em que relata os acontecimentos que originaram o litígio.

Assim, a asserção de partida (A1) é configurada sob a forma de um enunciado, representando um dado ou premissa, de onde parte uma proposição ou propositura da ação. Assim, implica dizer que o sujeito argumentante terá que apresentar fatos que sustentem essa tese inicial, convencendo o magistrado do seu ponto de vista, através de bons argumentos. Essa petição traz as seguintes **asserções de partida**:

O requerente é casado com a requerida desde 00.00.00, sob regime de comunhão parcial de bens, conforme registro de casamento no 3º. Cartório de Registro Civil na cidade de XXXXXXXX. (p. 1-2).

Da sociedade matrimonial nasceu em 00.00.00 uma filha [...].

Após 09 anos de convívio, o casal se separou de fato em 00.00.00, e desde então o requerente deixou o lar conjugal, ficando a filha menor impúbere sob a guarda fática da requerida.

Nessa sequência discursiva, a advogada vai apresentando uma argumentação utilizando recursos linguísticos que são adequados ao texto jurídico. Essas três asserções acima compõem o item “dos fatos” e descrevem como se estabeleceu o vínculo entre o requerente e a requerida.

Devido a alguns acontecimentos que abalaram a relação do casal, o requerente entrou com ação de divórcio litigioso combinada com provisão de alimentos e o pedido de guarda compartilhada com liminar. Os fragmentos abaixo apresentam **asserções de chegada**, também chamadas de conclusões da relação desarmoniosa que se instaurou entre o casal:

Embora o casal se encontre separado de fato, a requerida, procurada pelo requerente, negou-se a acertar consensualmente os termos do divórcio, não restando alternativa ao requerente senão optar pelo divórcio e requerer a dissolução da sua relação.

O requerente não tem mais interesse na união visivelmente fracassada. É seu direito potestativo divorciar-se da esposa, não havendo motivo jurídico que justifique manutenção do casamento diante da falta de vontade do requerente de seguir casado.

De mais a mais, o comprometimento conjugal envolve a obrigação de cada um dos cônjuges de não praticar atos que ofendam o outro. Sua violação é justa causa para o presente pedido de divórcio, conforme o art. 1573, do Código Civil.

A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO: A ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA ARGUMENTATIVA

O requerente merece ser amparado com a medida judicial ora almejada, maiormente quando o artigo 1.583 do Código Civil estipula que:

[...]

Desta forma, resta razoável seja estabelecida o regime de guarda compartilhada nos seguintes termos direcionados ao genitor:

[...]

Não é de hoje que **o requerente busca desempenhar suas obrigações paternas**, porém, desde que passou a manifestar sua intenção em divorciar-se da requerida, **esta passou a impedir o requerente de visitar a criança, levantando barreiras, contando mentiras** sobre a personalidade do requerente para a criança, que nas poucas vezes que o vê, o trata com rispidez que nunca direcionou ao pai.

A *asserção de chegada* traz uma conclusão dos fatos relatados anteriormente e reafirma a legitimidade do pedido de divórcio. Essa conclusão é o fato de ter sido necessário entrar com o pedido de divórcio. Essa conclusão (A2) suscita uma reflexão no interlocutor, para que este possa se certificar de que essa verdade é legítima e, dessa forma, pode aceitá-la como tal. Como já exposto, algumas ocorrências abalaram a relação entre o requerente e a requerida e se tornaram motivos para a proposição da referida ação.

É possível inferir, então, que o sujeito argumentante tem uma intenção implícita de mostrar que o requerente é vítima nesse processo, pois ele *busca desempenhar suas obrigações paternas*. Observamos que a advogada parece construir, metaforicamente, a imagem do bem e do mal. O requerente seria a materialização do bem, sujeito de bem que não merecia ter tido o estado de paz ameaçado pela requerida, que personifica o mal, pois *esta passou a impedir o requerente de visitar a criança, levantando barreiras, contando mentiras sobre a personalidade do requerente para a criança*, usando a inocência de uma filha para atingir o pai.

Ao analisarmos a *asserção de passagem* no presente texto, destacamos trechos que funcionam como prova, inferência, para comprovar a tese inicial. Os motivos foram expostos através de argumentos buscando compor a prova de que o pedido de divórcio tinha fundamento. Nesse trecho o autor proporciona ao leitor uma série de informações que comprovam os fatos e os motivos que levaram o requerente a propor a presente ação de separação do casal. Essas asserções que inserem a prova são as **asserções de passagem**:

Nos últimos anos de convívio, a requerida passou então a dirigir-se ao requerente com rispidez e palavras inadmissíveis ao convívio comum.

Acréscimo – se ainda o fato da requerida, ter se dirigido à Delegacia da Mulher deste município caluniando o requerente, atribuindo a este falsamente o crime de violência doméstica, o que de imediato foi arquivado pela autoridade policial, vez que não foi constatado qualquer traço violento no requerente (intimação anexa).

A requerida persegue o requerente denegrindo sua imagem e de sua família (mensagens de texto a serem apuradas via ATA NOTARIAL – CPC, art. 384), inclusive tratando de expor sua filha de apenas 5 (cinco) anos às discussões que provoca com o requerente, falando inverdades para a criança e criando nesta um sentimento de repúdio contra o requerente, tratando-se da odiosa prática de ALIENAÇÃO PARENTAL, que deverá ser alvo de investigação.

Conforme já exposto, alguns acontecimentos abalaram a relação entre os cônjuges. A advogada relatou e descreveu as atitudes da requerida em detalhes, buscando comprovar a ocorrência dos dissabores sofridos pelo seu cliente. O primeiro argumento, em que a *requerida passou então a dirigir-se ao requerente com rispidez e palavras inadmissíveis ao convívio comum*, trouxe a informação de que a relação estava insustentável entre o casal nos últimos anos de convívio, responsabilizando a requerida.

Em seguida foi mencionado o fato de o requerente ter sido acusado falsamente de um crime de violência doméstica. No fragmento *vez que não foi constatado*, apresenta um operador argumentativo que insere um enunciado, cujo valor semântico busca comprovar o que foi dito no enunciado anterior, que foi logo arquivado pela autoridade policial, haja vista que tal fato não ocorreu.

Nessa sequência, o argumento seguinte introduziu a ideia de que *a requerida persegue o requerente denegrindo sua imagem e de sua família*, comprovando o envio de mensagens pela requerente, por ata notarial. Acrescenta que a mãe despertou um *sentimento de repúdio* na criança, em relação ao pai, *falando inverdades*. O pai sente um certo pesar por um mal que se mostra destrutivo ou penoso, e atinge quem não o merece (ARISTÓTELES, 2000).

Assim, a advogada apresentou os motivos e complementou fazendo referência ao que significa na sociedade atual a prática “odiosa” de alienação parental. Por fim, se utilizou do apelo emocional, mencionando o desconforto e constrangimento pelos quais o requerente passou. Com a reunião de tais causas, a advogada objetivou mostrar que o pedido de divórcio tinha fundamento.

Importante ressaltar que, embora o discurso normativo ou prescritivo seja a base do domínio jurídico, a dimensão patêmica tem também grande espaço na argumentação desenvolvida dentro de alguns gêneros pertencentes a esse domínio (CHARAUDEAU, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa aqui, esclarecer que os gêneros discursivos peticionais estão tão apoiados no que ditam as leis quanto nos diversos valores que permeiam toda a sociedade na qual eles se inserem. A petição é construída através do relato dos fatos jurídicos que deram origem ao processo, sendo muito importante a narração desses acontecimentos, relatar para compor a prova de que o pedido é legítimo.

A voz dos advogados é oriunda da coletividade com a qual compartilham valores e princípios. Nesse sentido, embora o domínio jurídico esteja imerso em uma racionalidade que lhe é peculiar, a dimensão patêmica tem também grande espaço na argumentação desenvolvida dentro de alguns gêneros pertencentes a esse domínio.

Quanto ao que foi acima mencionado, é importante ressaltar que a maneira de organizar as asserções evidencia causa e consequência, podendo ser facilmente identificadas na asserção de partida, asserções de passagem e asserção de chegada, a fim de compreendermos os motivos que levaram ao pedido de separação. Dessa forma, compreendemos que o argumentante apresentou ao magistrado o estado de aborrecimento e constrangimento do requerente, causados pela requerida, a fim de direcionar a atenção do juiz.

Referências

AMOSSY, Ruth. **Argumentação e análise do discurso**: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Piris. EID&A. p. 129-144, nov. 2011. (n. 1).

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução: Isis B. B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**A PETIÇÃO INICIAL COMO GÊNERO TEXTUAL E DISCURSIVO:
A ORGANIZAÇÃO DA LÓGICA ARGUMENTATIVA**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Código de processo civil. *In*: **Vade Mecum**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CARVALHO, Ariana de. **As estratégias argumentativas em petição inicial que envolve ação de indenização por danos morais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2014.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 13-41.

CHARAUDEAU. **A patemização na televisão como estratégia de autenticidade**. *In*: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado Letras, 2007, p. 23-56.

CHARAUDEAU. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.

GALINARI, Melliandro M. As emoções no processo argumentativo. *In*: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. **As emoções no discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-239. (v. 1).

GONÇALVES, Wanderson de Melo. **Discurso formal no tribunal do júri: estratégias argumentativo-interacionais**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOURENÇO, Maria das Vitórias Nunes Silva. **A argumentação na petição inicial**. 2008. 103 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. **Revista do GELNE**, v. 2, n. 1/2, p. 1-12, 22 fev. 2016.

OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. Tradução: Maria E. de Almeida P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OFICINA DE MATERIAL RECICLÁVEL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

OFFICE OF RECYCLABLE MATERIAL AS A TEACHING INSTRUMENT FOR MATHEMATICS TEACHING

Maria Waldiana Sousa Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Afonso Cláudio. Graduanda em Geografia pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente, é aluna do curso de Especialização em Educação Especial e em Psicopedagogia Pela Faculdade Evangélica do Piauí.

E-mail: waldianasousa2017@hotmail.com

Francílio de Amorim dos Santos

Mestre em Geografia pela UFPI. Atualmente, é aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia, em nível de Doutorado, da UECE. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí/Campus Piripiri.

E-mail: francilio.amorim@ifpi.edu.br

RESUMO

O objetivo do estudo foi desenvolver uma estratégia para reutilização de materiais como instrumento facilitador do ensino das operações matemáticas, na Unidade Escolar Cristina Neves de Sousa Fontenele, no município de Piracuruca (PI). A partir de uma palestra foi exposto o conhecimento sobre o tema meio ambiente, seguido da realização de uma oficina e produção de material didático. Por meio da oficina foi possível aos alunos desenvolver uma visão mais ampla sobre o meio ambiente, melhorar as habilidades e compreender o conteúdo acerca do ensino das operações matemáticas. O material produzido por meio da reutilização tornou-se um complemento e subsidiou o ensino das operações matemáticas, adição e subtração, ao passo que os jogos e o envolvimento dos alunos foram satisfatórios.

OFICINA DE MATERIAL RECICLÁVEL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Reutilizável. Educação Ambiental. Operações Matemáticas.

ABSTRACT

The objective of the study was to develop a strategy for the reuse of materials as a facilitating instrument for the teaching of mathematical operations, at the Cristina Neves de Sousa Fontenele School Unit, in the municipality of Piracuruca (PI). From a lecture was exposed the knowledge about the theme environment, followed by the realization of a workshop and production of didactic material. Through the workshop it was possible for students to develop a broader view of the environment, improve skills, and understand content about teaching mathematical operations. The material produced through reuse became a complement and subsidized the teaching of mathematical operations, addition and subtraction, while games and student involvement were satisfactory.

Keywords: Elementary School I. Reusable. Environmental Education. Math Operations.

INTRODUÇÃO

Apriori, salienta-se a importância da Educação Ambiental (EA) como instrumento de sensibilização da população mundial para o desenvolvimento de uma consciência com foco na conservação ambiental. A EA, para Sato e Carvalho (2005), foi reconhecida na Conferência de Estocolmo, em 1972, como de fundamental importância diante dos problemas ambientais.

Contudo, ressalta-se que a globalização tem modificado os princípios da EA, que cedeu lugar aos mecanismos ligados ao mercado como princípio para alcance de um futuro sustentável, posto que as instituições educacionais e as Universidades públicas estejam voltadas à construção de um saber ambiental para a formação de recursos humanos (UNESCO, 1980, apud LEFF, 2008). Por sua vez, Pinotti (2010, p.210) reconhece a demanda por “[...] simplesmente alterar a nossa mentalidade, reconhecendo que o homem e o meio ambiente não são estranhos um ao outro, mas profundamente interligados”.

Nessa perspectiva, a possibilidade de as Universidades trabalharem de forma integrada o conhecimento produzido, particularmente aquele ligado a EA e desenvolvimento de estratégias para sensibilização e criação de consciência ambiental, torna-se sumamente importante. Posto que se possa colocar em prática atividades simples, elaborados partir de material de baixo curso e de fácil acesso, mas que gerem impacto na consciência dos alunos e estes, por sua vez, tornem-se socializadores de práticas conservacionistas.

É nesse sentido que se pode afirmar que as escolas, os programas sociais e os órgãos do governo têm buscado desenvolver estratégias considerando a EA como forma de sensibilizar e minimizar os impactos ambientais (PORTAL DE PESQUISAS TEMÁTICAS E EDUCACIONAIS, 2017). De acordo com FAGG *et al.* (2009), a EA cria a perspectiva para o desenvolvimento de processos de pertencimento, valoração do espaço e compreensão dos impactos dos problemas locais das comunidades. Fato que permite a criação de vínculos entre Universidade e escolas de ensino básico e, como tal, possibilitando o desenvolvimento de atividades de extensão, onde se possa pôr em prática o conhecimento teórico.

Nesse contexto, destaca-se que no estudo propôs-se a realização de atividade de extensão, que pode ser entendida como um processo que promove a interação entre a instituição de ensino e a sociedade, articula saberes com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento, compartilhando mutuamente conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido à comunidade externa (IFSC, 2016). Desse modo, promove-se a troca de saberes, onde o teórico e o prático tornam-se complementares, permitindo à sociedade conhecer o que se produz na Universidade e esta tem a possibilidade de vivenciar experiências valiosas e aperfeiçoar seus métodos.

Nesse sentido, Fiths e Moreira (2013) destacam que a Universidade por ser responsável pela produção de conhecimento tem a possibilidade de atender as escolas e as comunidades, dando-lhes subsídios para o desenvolvendo de distintas visões, sendo essas embasadas em conhecimentos científicos e populares, permitindo a troca de saberes entre a comunidade e a instituição.

Evidencia-se, desse modo, a importância da realização de atividades de extensão, particularmente tomando como base a EA. Posto que seja possível promover a articulação entre o conhecimento produzido no contexto universitário e sua socialização em âmbito comunitário. Em contrapartida a comunidade compartilha o conhecimento localmente produzido, a partir de sua convivência e experiências empíricas. Logo, é possível associar o ensino dos princípios ligados à EA e melhorias no ensino das operações matemáticas, posto que seja possível produzir materiais didáticos a partir do uso de produtos recicláveis.

Frente o cenário apresentado, Lamas (2015) assevera que o professor deveria buscar métodos para chamar a atenção do discente, a exemplo do uso de jogos voltados ao ensino da matemática, possibilitando aos professores tornarem suas aulas mais significativas. Por sua vez, Rodrigues e Gazire (2012) salientam que o professor de matemática deve buscar capacitar-se, como forma de munir-se de conhecimento teórico e práticos para confecção e utilização de material didático adequado à melhoria de sua prática docente. Evidencia-se, desse modo, a relevância do contexto extensionista, como possibilidade de aperfeiçoamento das estratégias de ensino docente produzidas em âmbito universitário e as vivências geradas a partir da produção de conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar.

Dessa forma, buscou-se socializar o conhecimento científico ligado ao uso de material reciclável para produção de recursos didáticos e facilitação do ensino das operações matemáticas, por meio de uma oficina, com foco na integração das áreas temáticas de educação infantil e educação ambiental, na Unidade Escolar Cristina Neves de Sousa Fontenele, em Piracuruca - PI. Diante do exposto e baseando-se na demanda pela redução da quantidade de resíduos e facilitação do ensino das operações matemáticas, buscou-se desenvolver estratégia para reutilização de materiais como instrumento facilitador do ensino das operações matemáticas, na Unidade Escolar Cristina Neves de Sousa Fontenele, localizada no município de Piracuruca (PI).

METODOLOGIA

A metodologia empregada para o desenvolvimento do artigo constitui uma pesquisa de natureza explicativa que, para Gil (2002), tem como foco principal a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, logo, configura-se como o mais aprofundado tipo de pesquisa. No caso do estudo, a metodologia foi empregada como possibilidade de superação das dificuldades encontradas para entendimento das operações

OFICINA DE MATERIAL RECICLÁVEL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

matemáticas, ao tempo em que se pode trabalhar a sensibilização e conscientização no que concerne à conservação do meio ambiente, por meio da EA.

Inicialmente, demandou-se levantamento bibliográfico e revisão de literatura, como forma de aprofundar conhecimento acerca da problemática apresentada no estudo, que articulou as operações matemáticas e atividades ligadas à EA. Esse procedimento permitiu, também, dá suporte à elaboração dos procedimentos técnicos a serem aplicados para execução da oficina e, ainda, elaboração do questionário construído para avaliação da atividade efetuada.

Destaca-se que a oficina foi executada no dia 30 de agosto de 2017, na Unidade Escolar Cristina Neves de Sousa Fontenele (UECNSF), em uma sala de aula do 2º Ano do Ensino Fundamental I. A referida atividade de extensão foi planejada e executada por aluna do curso de Geografia sob supervisão do tutor presencial do referido curso, do polo de Educação a Distância (EaD) Território dos Cocais, localizado no município de Piracuruca, norte do estado do Piauí. Ressalta-se que a oficina teve auxílio da professora titular da turma da referida escola.

Ressalta-se que os esforços iniciais foram empregados no sentido de conhecer as principais dificuldades de aprendizagem relacionadas às operações matemáticas. Realizada essa etapa foi possível efetuar o planejamento da oficina e aquisição dos materiais utilizados. A oficina foi executada em três etapas, quais sejam: i) realização de palestra, cujo foco foi permitir aos alunos o conhecimento acerca dos elementos associados ao meio ambiente e uso de materiais reutilizáveis (duração de 1h); ii) confecção de materiais didáticos, para facilitação do ensino das operações matemáticas, com participação direta dos alunos, tanto na confecção quanto no uso dos materiais (duração de 2h30min); iii) aplicação de questionário aos alunos, para avaliação da proposta de atividade (duração de 30min).

Na oficina buscou-se utilizar materiais que pudessem ser reutilizados para a construção de recursos didáticos, ao tempo em que seria possível utiliza-los como instrumento para facilitação do ensino das operações matemáticas. Desse modo, os alunos foram divididos em 5 grupos e utilizaram os seguintes materiais: papel A4, caneta esferográfica, prancheta, *notebook* e impressora, *slides* educativos, garrafa pet, palito de picolé, pincéis, pregadores de roupa, CD, tampinhas de garrafa pet, bolinha e revista para fazer a bola de papel. Salienta-se que ao final da oficina foi aplicado questionário aos alunos e a professora da turma, como perspectiva avaliativa da atividade executada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, cabe destacar que a realização da palestra sobre questões ambientais, onde se trataram da temática dos resíduos sólidos, particularmente da lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), consumismo e consequências do acúmulo de resíduos sólidos, produtos recicláveis, etc. Desse modo, foi possível estabelecer diálogo acerca dos referidos temas e observar a compreensão que os alunos tinham sobre os mesmos. Fato que possibilitou tanto ao docente titular quanto ao ministrante da oficina conhecimento das dificuldades de aprendizagem ligadas a essa temática e, como tal, o desenvolvimento de estratégias para saná-las e/ou mitigá-las.

Desse modo, a oficina foi executada como possibilidade voltada a melhorias no ensino das operações matemáticas, tornando-a mais significativa e sensibilizando os alunos em relação à conservação do meio ambiente via realização de palestra. Desse modo, desenvolveu-se uma aula

diferente e descontraída, com exposição de novos conhecimentos e aprender brincando. Por seu turno, possibilitou à academia socializar estratégias no que concerne às soluções práticas para melhoramento do ensino da matemática, por meio de palestra e oficina operacionalizada pela aluna do curso de Geografia.

Durante a oficina os alunos mostraram-se bastante interessados e motivados para confecção dos materiais didáticos, notadamente quando relacionado à produção do jogo educativo boliche, produzido a partir de garrafas de plástico numeradas e uma bola de papel (Figura 01), considerada a atividade mais atrativa.

Figura 1 - Somando e subtraindo a partir do jogo educativo boliche das operações matemática



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Nesse sentido, foi possível estabelecer um espaço para troca de saberes, conhecimentos e experiências, entre os alunos e entre esses e ministrante da oficina. Fato que se configurou como se suma importância como forma de demonstrar a importância da Universidade na produção de conhecimento e formação docente, ao passo que ao aluno ministrante foi possível aperfeiçoar sua prática docente. Posto que tenha entrado em contato com os alunos e, como tal, conheceram suas demandas no que diz respeito às suas dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, os alunos tiveram a possibilidade de vivenciar uma experiência a partir do uso de uma estratégia diferente que, conforme será visto posteriormente, logrou êxito.

Foi confeccionado, também, recurso didático que usou palitos de picolé e pregadores de roupa (Figura 02), utilizado no ensino das operações matemáticas adição e subtração. Para a criação de um peão (Figura 03) utilizaram-se CD, tampinhas, EVA, pincel e papeis numerados.

**OFICINA DE MATERIAL RECICLÁVEL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO
PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA**

Figura 2 - Aprendendo a somar e subtrair por meio de jogo confeccionado utilizando-se pregadores de roupa



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 3 - Aprendendo a somar por meio do peão das operações



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Esse material contribuiu para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da coordenação motora e, ainda, para compreensão da operação matemática adição. Ambas as estratégias foram

de grande relevância, pois os alunos ao produzir os materiais aprenderam de forma direta e, posteriormente, ao utilizarem os produtos foi possível desenvolver habilidades voltadas ao entendimento da adição e subtração. Cabe, ainda, salientar a relativa facilidade e o baixo custo dos materiais utilizados para confecção desses materiais. Desse modo, destaca-se a importância da criatividade do professor que aliada a procedimentos para pró-diagnósticos deve subsidiar aulas diferentes, onde se possa prender a atenção do aluno e superar dificuldades de aprendizagem.

A avaliação realizada, após a execução da oficina, questionou os alunos sobre importância da reutilização e sua utilização como matéria-prima para confecção de brinquedos educativos. Nesse cenário, os membros das 5 equipes e a professora da turma responderam o seguinte:

- Ótimo para brincar e apreender, divertir (Grupo A).
- Importante para brincar e útil como jogos para apreender (Grupo B).
- Excelente, alegria, aprendizagem (Grupo C).
- Legal para brincar e para aprender (Grupo D).
- Legal, sensacional, bom, incrível para a educação (Grupo E).
- Muito importante, estamos preservando o meio ambiente e reutilizado como material didático (Professora da turma).

As falas foram semelhantes aos resultados encontrados no estudo de Cruz *et al.* (2011), que desenvolverem oficina a partir de materiais pedagógicos e lúdicos com reutilizáveis, onde 96% e 93% dos estudantes apontaram preferência por aulas com oficinas. Por sua vez, Silva e Victer (2016) ao utilizarem materiais didáticos no processo de ensino da matemática, observaram que os alunos ficaram alegres, estimulados, desafiados e curiosos em relação ao desenvolvimento da atividade e busca por novos conhecimentos. Com a realização da oficina foi possível desenvolver uma aula dinâmica, proveitosa e diferente, gerando aprendizagem significativa que, segundo os próprios alunos, resultou numa outra visão da matemática, posto que tenha aprendido o conteúdo de forma satisfatória.

Fica evidente por meio da oficina realizada a importância das atividades de extensão, aliando-se o conhecimento produzido em âmbito universitário ao conhecimento produzido localmente, nas comunidades. Nesse sentido, ocorrerá a extensão constituir-se-á como elo entre a pesquisa e o ensino, colaborando como instrumento para formação do cidadão de forma integral e, como tal, promovendo o desenvolvendo de senso crítico acerca da sociedade na qual está inserido. Destaca-se, ainda, a relevância da associação de áreas do conhecimento, ou seja, o uso de material reciclável com a finalidade de sanar dificuldades de aprendizagem no que concerne às dificuldades dos alunos em relação às operações matemáticas.

Diga-se, também, que a atividade permitiu ao aluno do curso de Geografia ter contato direto com a sala de aula e, como tal, contextualizar os conhecimentos apreendidos na academia. Fato que gera a possibilidade de aperfeiçoamento do conhecimento apreendido e produzir o seu próprio, além da viabilidade de troca de experiências e criação de diversos cenários para produção de estratégias futuras e promoção de ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O desenvolvimento da atividade a partir de material reutilizável como instrumento facilitador do ensino das operações matemáticas contribuiu para explorar estratégias de ensino, promoção

OFICINA DE MATERIAL RECICLÁVEL COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

e sensibilização em relação à conservação do meio ambiente. Logo, infere-se que a estratégia utilizada permitiu a superação de dificuldades que os alunos apresentavam na resolução de operações matemáticas.

Os materiais didáticos produzidos auxiliaram na compreensão e superação das dificuldades de aprendizagem, contribuíram para despertar a curiosidade, habilidades, desenvolvimento da coordenação motora, etc. A efetuação da oficina demandou baixo aporte financeiro, necessitando notadamente de criatividade e utilização de materiais recicláveis.

Em suma, a oficina logrou êxito e alcançou o objetivo proposto, sendo possível superar as dificuldades identificadas e, acima de tudo, demonstrar que o planejamento é fundamental para obtenção de um resultado proveitoso e satisfatório. Diga-se, ainda, que a oficina foi uma experiência significativa, para os alunos, professora titular e a aluna do curso de Geografia envolvido no estudo.

Referências

CRUZ, V.R.M.; ANTUNES, A.M.; FARIA, J.C.N.M. Oficina de produção de materiais pedagógicos e lúdicos com reutilizáveis: uma proposta de educação ambiental no ensino de ciências e biologia. **Enciclopédia Biosfera**, v.7, n.12, 2011.

FAGG, J.M.F.; FREITAS, C.G.; OLIVEIRA, E.C.L.; MOURA, A.C.C. ATIVIDADES DE Extensão voltadas à Educação Ambiental - Projeto APA “restabelecimento da integridade ecológica e ecogestão nas bacias São Francisco e Paranoá, DF”. **Em Extensão**, Uberlândia, v.8, n.1, p.134-150, jan./jul. 2009.

FITHS, P.R.S.; MOREIRA, A.L.O.R. Educação Ambiental e extensão universitária: qual a realidade da Universidade Estadual de Maringá (UEM)? **Colloquium Humanarum**, v.10, n. Especial, p.890-897, jul./dez., 2013.

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

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Resolução CONSUP nº 61, de 12 de dezembro de 2016**. Regulamenta as Atividades de Extensão no IFSC.

LAMAS, R.C.P. Jogos e materiais didáticos para o ensino de matemática. *In*: SEMANA DA MATEMÁTICA DO IBILCE, 27., São José do Rio Preto - SP. **Anais [...]**. São José do Rio Preto: 2015, p.1-20.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINOTTI, R. **Educação ambiental para o século XXI**: no Brasil e no mundo. São Paulo. Editora Blucher, 2010.

PORTAL DE PESQUISAS TEMÁTICAS E EDUCACIONAIS. **Reciclagem**. Disponível em: www.sua-pesquisa.com/reciclagem. Acesso em: 02 set. 2017.

RODRIGUES, F.C.; GAZIRE, E.S. Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. **Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem.** Florianópolis, v. 7, n.2, p.187-196, 2012.

SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, K.C.N.R.; VICTER, E.F. O uso de materiais didáticos no processo de ensino aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, São Paulo - SP, **Anais [..]. São Paulo: 2016, p.1-8.**