

form@re

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

v. 11, n. 2, jul./dez. 2023. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



EXPEDIENTE

Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, v.11, n. 2, jul. / dez. 2023.

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
João Benvindo de Moura
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)
Argus Romero Abreu de Moraes (UBA – Argentina)
Angela Kleiman (UNICAMP)
Denilson Botelho (UNIFESP)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)
Roberto Célio Valadão (UFMG)
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Editora Pathos

EDITORAÇÃO

Editora Pathos - www.editorapathos.com.br

Form@re. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /
Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 11, n. 2 (2023). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2023-.

Domínio: periodicos.ufpi.br/index.php/formare

Semestral.

ISSN: 2318-986X

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

CDD 370.5

EDITORIAL	4
PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL María do Socorro Santos Leal Paixão Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	6
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA Juliana Ferreira Lima Ana Teresa Silva Sousa	20
REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E VIVÊNCIAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFPI Mirtes Gonçalves Honório Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva	33
PESQUISA NA FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE EM HISTÓRIA: O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO Francisco Gomes Vilanova Vilmar Aires dos Santos	45
DA ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS TRABALHOS “BOYS’ LOVE” Ana Paula da Silva Sobrinho Regilane Barbosa Maceno	56
O PREDICATIVO E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA Hermito Leite de Carvalho Filho Sandra Quarezemin	75
A LÍNGUA NACIONAL E OUTROS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (RIBEIRO, 1979): UMA NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA Nathalia Santiago de Oliveira	90
EM BUSCA DO SENTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO VÍDEO DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA “RETRATOS DA REAL BELEZA”, DA MARCA DOVE Dalmo Ribeiro Franco	100
REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS DE LEITURA QUE INCENTIVAM O EMPODERAMENTO A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO DO CABELO CRESPO EM LIVROS INFANTIS LIDOS EM SALA DE AULA Sara Oliveira Paz	110

A revista *Form@re* é um periódico científico que tem sido publicado semestralmente desde 2013 pelo Parfor/UFPI (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), mantido em nível nacional pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Este periódico se destina a todos os envolvidos com o ensino e a formação de professores nas diversas licenciaturas, incluindo gestores, professores, alunos e pesquisadores. O conteúdo da revista é de domínio público, o que amplia seu alcance e impacto na comunidade acadêmica e educativa.

Nesta edição, o volume 11, número 2, de 2023, apresentamos uma série de artigos que abordam temas essenciais e atuais no campo da educação e formação docente. O primeiro artigo, intitulado “Prática Docente com Alunos com Deficiência Intelectual”, escrito por Maria do Socorro Santos Leal Paixão e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, investiga as dificuldades enfrentadas pela escola regular na escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Utilizando a estratégia de casos de ensino, o estudo, de natureza qualitativa, envolveu seis professoras de duas escolas municipais de Teresina (PI). A pesquisa revelou que, apesar de matriculados, os alunos com deficiência intelectual não estão acessando adequadamente os conhecimentos escolares, uma vez que as atividades propostas não correspondem às suas necessidades específicas. As professoras participantes destacaram que a troca de experiências promovida pelos casos de ensino contribuiu significativamente para o enriquecimento da prática docente inclusiva.

O segundo artigo, “Atendimento Educacional Especializado no Ensino Remoto Emergencial: Uma Revisão de Literatura”, de Juliana Ferreira Lima e Ana Teresa Silva Sousa, analisa os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o contexto pandêmico brasileiro. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, aponta para a necessidade de estratégias inclusivas e teórico-metodológicas adaptadas às especificidades dos alunos. Os resultados indicam lacunas na formação e prática dos docentes, evidenciando a necessidade de maior familiaridade com tecnologias digitais e métodos de ensino remoto.

O terceiro artigo, “Reflexão da Prática Docente na Formação de Professores: Saberes e Vivências nos Cursos de Licenciaturas na UFPI”, de Mirtes Gonçalves Honório e Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva, relata uma experiência vivenciada na disciplina de Didática. Baseando-se em diversos estudos teóricos, as autoras descrevem atividades realizadas e depoimentos de estudantes que evidenciam a contribuição significativa da disciplina para a formação crítica e reflexiva dos futuros docentes.

Francisco Gomes Vilanova e Vilmar Aires dos Santos contribuem com o artigo “Pesquisa na Formação Reflexiva Docente em História: O Lugar do Estágio Supervisionado”, que discute a importância da pesquisa na formação de professores de História. O estudo qualitativo e documental revela desafios e articulações necessárias para integrar a pesquisa nos estágios supervisionados, essencial para a formação reflexiva e prática dos licenciandos.

Na área de Letras, o artigo “O Consumo de Conteúdo BL: O Valor Social por Trás da Origem e Evolução dos Trabalhos ‘Boys’ Love”, de Ana Paula da Silva Sobrinho e Regilane Barbosa Maceno, analisa a popularidade das narrativas *Boys’ Love* e seu impacto na discussão sobre sexualidade e identidade. A pesquisa destaca a importância deste gênero literário na promoção de um espaço de liberdade e resistência para as mulheres.

Hermilo Leite de Carvalho Filho e Sandra Quarezemin, no artigo “O Predicativo e o Ensino de Gramática na Escola: Contribuições da Teoria Gerativa”, defendem um ensino de gramática investigativo e científico, focado no predicativo e baseado na Gramática Gerativa. A metodologia proposta incentiva uma abordagem mais reflexiva e analítica, contrastando com métodos tradicionais.

O artigo “A Língua Nacional e Outros Estudos Linguísticos (1979): Uma Narrativa Historiográfica”, de Nathalia Santiago de Oliveira, fundamentado nos preceitos da Historiografia da Linguística, busca recuperar e discutir os estudos sobre a língua apresentados na obra de Ribeiro (1979), especialmente sobre os brasileirismos. A análise revela que a Língua Portuguesa no Brasil adquiriu influências significativas de povos indígenas e africanos, com Ribeiro reconhecendo essas especificidades e explicando as origens de expressões e vocábulos utilizados pelos brasileiros.

O artigo “Em Busca do Sentido: Uma Análise Discursiva do Vídeo da Campanha Publicitária ‘Retratos da Real Beleza’, da Marca Dove”, escrito por Dalmo Ribeiro Franco, analisa discursivamente o vídeo da campanha publicitária da Dove, identificando os sentidos possíveis por meio de investigação das categorias discursivas. A pesquisa qualitativa se apoia nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Materialista, concluindo que a campanha promove um movimento de ruptura com formações ideológicas baseadas em padrões de beleza feminina, destacando a importância de as mulheres valorizarem sua beleza individual.

Outro destaque é o artigo “Representatividade Negra na Literatura Infantil: Práticas de Leitura que Incentivam o Empoderamento a partir da Representação do Cabelo Crespo em Livros Infantis Lidos em Sala de Aula”, de Sara Oliveira Paz. O estudo qualitativo destaca a importância da representatividade negra nas práticas de leitura, evidenciando o papel da escola na promoção do empoderamento e prevenção do racismo através da literatura infantil.

Estes artigos refletem a diversidade e profundidade dos temas abordados pela revista *Form@re*, reafirmando seu compromisso com a disseminação do conhecimento e a formação de professores. Convidamos nossos leitores a se aprofundarem nas leituras e refletirem sobre as práticas educativas discutidas, contribuindo para um ensino mais inclusivo e eficaz.

Boa leitura!

Equipe de editoria da revista *Form@re*

PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TEACHING PRACTICE WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

María do Socorro Santos Leal Paixão¹

orcid.org/0000-0001-6783-27071
socorrolealpaixao@gmail.com

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa²

orcid.org/0000-0002-3540-9952
avfortes@gmail.com

RESUMO

São várias as dificuldades que a escola regular tem enfrentado na escolarização dos alunos com deficiência intelectual, grupo mais numeroso da Educação Especial. Nesse sentido, o estudo teve por objetivo investigar como se caracteriza a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência intelectual na escola regular, a partir da utilização da estratégia de casos de ensino. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação e descritivo. Participaram do estudo seis professoras de duas escolas municipais de Teresina (PI), atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Além da análise dos casos de ensino foram adotados como instrumentos um questionário, grupos de discussão e um roteiro de observação. Entre os resultados encontrados, a partir de análise de conteúdo, constatou-se que os alunos com deficiência intelectual não estão tendo acesso aos conhecimentos escolares, apesar de estarem matriculados e frequentando as classes comuns. As professoras revelaram dificuldades em diferenciar o conteúdo trabalhado, de modo a atender às necessidades do aluno com DI. A esses destinam sempre atividades de desenho, pintura, colagem, cobrir pontilhados etc., que nada têm a ver com o conteúdo trabalhado na turma. As professoras revelaram que os casos de ensino possibilitaram o compartilhamento de experiências de inclusão, possibilitando o enriquecimento da prática docente.

Palavras-chave: prática docente; deficiência intelectual; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

There are several difficulties that regular schools have faced in the education of students with intellectual disabilities, the largest group in Special Education. In this sense, the study aimed to investigate how teaching practice is characterized in the early years of elementary school with students with intellectual disabilities in regular schools, using the teaching case strategy. The study is qualitative in nature, action research and descriptive. Six teachers from two municipal schools in Teresina (PI) participated in the study. These teachers are working in the early years of elementary school. In addition to the analysis of teaching cases, a questionnaire, discussion groups and an observation guide were adopted as instruments of the research. Among the results found, based on content analysis, it was found that students with intellectual disabilities

1 - Professora Associada do Centro de Ciências da Educação, do Campus Universitário Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí

2 - Professora Titular do Centro de Ciências da Educação, do Campus Universitário Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí

are not having access to school knowledge, despite being enrolled and attending common classes. The teachers revealed difficulties in differentiating the content taught in order to meet the needs of students with ID. For these students, teachers always give activities for drawing, painting, collage, covering dots, etc., which don't have any relation with the content worked on in the class. The teachers revealed that the teaching cases enabled the sharing of inclusion experiences, enabling the enrichment of teaching practice.

Keywords: *teaching practice; intellectual disability; Elementary School.*

INTRODUÇÃO

Por um longo período, os educandos que constituem o público-alvo da educação especial – PAEE foram excluídos do direito à educação tanto por razões vinculadas a crenças, à religião e ao preconceito quanto à concepção de deficiência vigente na sociedade, segundo a qual os indivíduos com deficiência eram desprovidos de qualquer potencial, portanto, incapazes de aprender. Ao longo dos tempos, por assim entender, a sociedade considerava perda de tempo qualquer investimento nessas pessoas, especialmente aqueles que apresentavam deficiência intelectual (DI).

Foi somente no século XX, através da intervenção de médicos, que esses indivíduos iniciaram sua escolarização em instituições especializadas, mais preocupadas com o atendimento terapêutico, em razão do entendimento de que as pessoas com DI eram incapazes de se desenvolver. Esse modelo de atendimento, conhecido como paradigma clínico médico, voltava-se para um número reduzido de pessoas e funcionava como um sistema paralelo de ensino (Mendes, 1995; Glat; Fernandes, 2005).

A proposta de escolarização do PAEE foi sofrendo mudanças no decorrer do tempo. Nas décadas de 1960 e 1970 com a eclosão de movimentos sociais foi implantada a proposta de integração com o pressuposto de que “esses estudantes tinham o direito de serem escolarizados com os demais alunos, na mesma escola, mas não necessariamente nas mesmas classes” (Campos; Mendes, 2015, p. 210). Outra mudança verificou-se na década de 1990 quando, impulsionada pela Declaração de Salamanca de 1994, foi lançada a política de Educação para Todos ou de Educação Inclusiva com a proposta de escolarizar todos os educandos no sistema regular de ensino, todos frequentando a classe comum da escola regular (Campos; Mendes, 2015).

Desde então a escolarização desse segmento da população vem sendo orientada pelo paradigma da inclusão escolar, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, partindo da reflexão sobre a lógica de funcionamento das escolas para atender o PAEE. Todavia, a implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil enfrenta dificuldades de várias ordens, desde as relacionadas à organização da sociedade, seus valores, aos meios disponibilizados para implantação da proposta inclusiva ou aos problemas relacionados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos PAEE (Matos; Mendes, 2014). A população que apresenta alguma deficiência no país é de 23,9%. Quanto àquelas que se autodeclaram ou são declaradas como tendo DI constitui 1,4%, de modo que a maioria se encontra na faixa etária de 15 a 64 anos (53,84%) e somente 52,88% está alfabetizada (Frederico; Laplane, 2020).

Entende-se que essas dificuldades são extensivas a todos os alunos PAEE, mas julga-se que para aqueles que têm DI elas se tornam mais evidentes não só pelo fato de eles terem dificuldades cognitivas, mas, também pelas representações que a sociedade construiu em torno deles. Parece haver por parte da escola e da sociedade a concordância de que para esses alunos basta que sejam dadas oportunidades para desenvolver as habilidades de socialização. Esse grupo constitui 67,87% das matrículas de alunos PAEE, ou seja, mais do que a maioria de todo o PAEE (Frederico; LAPLANE, 2020; Laplane; Coca; Frederico, 2017).

Vale ressaltar que o conceito de prática docente com o qual trabalhamos foi proposto por Franco (2016, p.540-542) e expresso da seguinte forma:

A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. [...] na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Nota-se que a autora delinea o papel do professor, ressaltando a relevância da relação que este estabelece no âmbito da sala de aula, acentuando sua complexidade em razão de múltiplos fatores, como a própria formação, as expectativas e os impactos sociais que provoca através do seu fazer.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MÚLTIPLAS FACETAS

Nesse estudo pretende-se refletir sobre as dificuldades que a escola regular tem enfrentado na escolarização dos alunos com DI, grupo que representa o maior número de matrículas na educação básica dentre aqueles do PAEE, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Veltrone (2011) e Frederico e Laplane (2020).

Mendes (1995) analisa as várias mudanças verificadas no estudo da DI ao longo do tempo e evidencia a compreensão de que o termo é uma construção científica, uma invenção. Na sua evolução histórica, o conceito tem sofrido várias transformações teóricas. No início do século XX foi associado ao fracasso escolar, incluindo-se o critério do déficit intelectual. Em decorrência desse processo histórico, chegou à atualidade com uma definição muito abrangente. A categoria DI é bastante genérica, pois nela estão incluídas pessoas com problemas e necessidades muito diversificadas (Mendes, 1995).

Essa discussão acerca do termo mais adequado é fecunda e tem dado origem a distintos posicionamentos dos estudiosos do tema, dos quais são exemplos, a proposta de Santos e Morato (2012 citados por Leijoto; Kassar, 2017) que defendem a terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, por considerarem que esta se adequa mais à nova visão acerca do fenômeno, centrada nos suportes e apoios que estas pessoas necessitam e não nos seus déficits, ainda que acreditem que a mera mudança do termo não produza, por si só, alteração na vida desses indivíduos.

Nesse sentido, atualmente, o Brasil adota a definição de DI proposta pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), ainda que em revisão posterior, a AAIDD tenha aumentado a idade para 21 anos por considerar que se trata de um desenvolvimento que ocorre até essa idade, mas que nas pessoas com DI este é incompleto, com implicações significativas no comportamento adaptativo e no funcionamento intelectual.

De modo geral, a sociedade acumula muitas dúvidas e incompreensões em relação à DI, fruto das representações sociais construídas acerca desse fenômeno. O preconceito tão profundamente arraigado faz com que se olhe para esses indivíduos como estranhos à sociedade, totalmente incapazes pela limitação que apresentam. Enxerga-se nos indivíduos com DI um leque de impossibilidades e, por isso, nega-se a eles a chance de aprender.

Predominando a visão médica, centrada nos déficits da pessoa, a criação das escalas de inteligência por Alfred Binet teve grande importância na definição dos procedimentos diagnósticos, ao propor a classificação das crianças a partir do quociente intelectual (QI). Esse tipo de classificação fundamentou os laudos psicológicos por muitas décadas, determinando a exclusão escolar daquelas crianças que apresentavam um baixo QI, supostamente incapazes de aprender (Prioste; Raiça; Machado, 2006). A forte predominância de um modelo biológico na explicação da deficiência intelectual, orientando o diagnóstico, foi responsável por esse legado.

Muitas crianças, todas pertencentes à camada da população socialmente menos favorecida, tiveram seu percurso escolar comprometido por esse modelo de avaliação que, desprezando totalmente os fatores sociais, imputava à criança a culpa por suas dificuldades. Essa situação permanece ainda hoje, pois não se tem critérios claros para identificação dessa população. Observa-se, ainda, em estudo realizado por Lopes, Gonzalez e Prieto (2021) que há uma tendência a identificar mais crianças do sexo masculino e negras tanto em pesquisas norte-americanas quanto brasileiras, como por exemplo as citadas por esses autores (Mendes; Lourenço, 2009; Gonzalez, 2013; Pereira, 2016; Meyer; Patton, 2001).

Alguma eventual dificuldade de aprendizagem que essas crianças apresentam é explicada como incapacidade delas, quando, em muitos casos, a origem da dificuldade é externa à criança, pois pode estar nas práticas escolares, por exemplo. Assim, muitas crianças receberam e ainda recebem diagnóstico de deficiência intelectual por manifestarem dificuldade para aprender a ler e escrever e, equivocadamente, foram encaminhadas às classes especiais para deficientes intelectuais.

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016, p. 1) alertam para o fato de que o termo é muito amplo, abriga indivíduos com características variadas, fato que leva a uma compreensão incompleta do que é a DI e sobre qual a melhor forma de ensiná-los. “Na atualidade, o imperativo da escolarização de estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns traz razoáveis desafios aos professores que se questionam: o que e como ensinar esses alunos?”.

Em se tratando da escolarização do estudante com deficiência intelectual, outros estudos também enfatizam as dificuldades da escola em promover a aprendizagem desses educandos, focalizando a problemática da prática docente e da acessibilidade ao currículo (Pletsch; Glat, 2012; Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015).

Os estudos realizados por Pletsch e Glat (2012) em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro, duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual revelaram dificuldades dos professores para atuar com os alunos com DI, pois as práticas pedagógicas verificadas nas classes comuns não apresentavam nenhuma adaptação para atender às necessidades desses alunos, revelando uma proposta didática tradicional. De acordo com as pesquisadoras:

As tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores – para usar um termo vigotskiano. As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa) (Pletsch; Glat, 2012, p. 199).

Na mesma direção está o estudo realizado por Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) que relata os resultados de pesquisas realizadas no período de 2012 a 2014, em diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro sobre a escolarização de crianças e jovens com DI. De acordo com elas, as pesquisas revelaram que:

[...] em grande medida, esses alunos, apesar da garantia da matrícula, continuam não tendo acesso aos conhecimentos escolares que garantam o seu efetivo desenvolvimento. Também ficou evidente que muitos dos alunos com essa deficiência, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de ‘EJA especial’ (Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015, p. 44).

Ruiz (2014) esclarece que há uma reduzida produção científica brasileira na área de Educação Especial voltada para a inclusão do estudante com deficiência intelectual, mas, de modo geral, os dados advindos dessas poucas pesquisas acerca dessa temática indicam que as ações pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não são direcionadas para esse segmento, evidenciando a precariedade dos processos de ensino, e o desconhecimento das especificidades educacionais da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com DI.

No estudo realizado por Santos e Martins (2015) com duas professoras do Ensino Fundamental, atuantes nos anos iniciais (4º e 5º ano), de uma escola pública municipal de Natal -RN, os resultados apontaram práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitassem avanços na aprendizagem desses alunos. As pesquisadoras relatam que verificaram dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar, que se refletiram na ação docente desenvolvida. Dentre as dificuldades percebidas destacam as seguintes:

Lacunas na formação relativas a uma fundamentação mais sólida sobre como lidar com as diferenças na sala de aula; persistência de uma visão clínica da deficiência; organização escolar estabelecida, muitas vezes dando pouca receptividade aos alunos considerados diferentes ou com deficiência, principalmente aqueles com DI; inexistência de redes de apoio ao trabalho com tais discentes, a não ser internamente, efetivada pela Sala de Recursos Multifuncionais; pouca participação dos pais na tomada de decisões na escola, em todos os processos, como no Conselho Escolar e na construção do Projeto Político Pedagógico (Santos; Martins, 2015, p. 405).

Os estudos apontados dão a ideia de que a escolarização de educandos com DI nas escolas regulares ainda é uma situação bastante preocupante, pois se o acesso à escola está garantido por lei, o acesso ao currículo, aos conhecimentos escolares, ainda é algo a ser conquistado. Como revelam os estudos apresentados, muitos desses alunos não são alfabetizados em razão da necessária formação dos professores e da necessidade de flexibilizar o trabalho pedagógico desenvolvido não somente por esses, mas também pelo professor especialista (Pereira; Victor, 2021) e não participam do mesmo currículo trabalhado com o restante da turma. A eles, geralmente, são destinadas como atividades escolares, tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas.

Os estudos disponíveis na literatura ressaltam a importância da flexibilidade curricular para a política de inclusão de alunos PAEE que prevê novas formas de organização do trabalho pedagógico (Garcia, 2007), ou seja, a inserção desses alunos na escola regular há que ser acompanhada do desenvolvimento de práticas curriculares que atendam aos interesses de todos, sob pena de se criar outros mecanismos de exclusão mais perversos, por dentro do sistema (Dorziat, 2007).

O conjunto desses estudos sugere que ainda não demos os passos necessários em relação à acessibilidade curricular, pois denunciam “[...] que as pessoas com deficiência pouco ou nada têm avançado na apropriação dos saberes escolares. A escola regular, por força da Lei, os tem acolhido, mas eles se constituem em alunos pedagogicamente invisíveis, desde que não perturbem o caminhar da classe [...]” (Ferreira, 2014, p. 18).

Algumas considerações precisam ser feitas em relação aos problemas apontados nos estudos analisados. Considerando que a maioria dos alunos tem dificuldades leves, parece ser inadiável a necessidade de melhorar o ensino na classe comum quando tratamos do ensino na perspectiva da inclusão. Para tanto, temos que pensar em práticas que favoreçam o ensino para todos, precisamos sair de uma abordagem centrada no aluno, na sua deficiência, para uma abordagem que focalize mais as estratégias pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo, realizado mediante a implementação de uma proposta formativa. Participaram do estudo seis professoras de duas escolas municipais de Teresina (PI), atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, as quais serão denominadas Camila, Joana, Otília, Verônica, Aline e Belisa, com vistas a garantir o anonimato. As duas primeiras eram da escola A e as outras, da escola B. A seguir traçaremos o perfil das participantes.

Camila é casada, tem 33 anos de idade, formada em Pedagogia com Pós-graduação em Sistema de Gestão e Supervisão Empresarial e Educacional. É professora há seis anos e no período da pesquisa estava lecionando no 4º ano do ensino fundamental e tinha dois alunos com DI na sua classe. Possui o curso de Libras, nível básico.

Joana é solteira, tem 26 anos de idade, formada em Pedagogia com Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil. Atua como professora há cinco anos e no período da pesquisa estava lecionando no 3º ano do ensino fundamental e tinha dois alunos com DI na sua sala. Não possui nenhum curso na área de Educação Especial.

A professora Otília é casada e tem 33 anos. Sua formação acadêmica era em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. No que diz respeito à experiência docente, tem nove anos de trabalho entre escola pública e privada, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À época da pesquisa, trabalhava com o 3º e 5º ano e tinha um aluno com DI (SD) na turma do 5º ano.

Verônica é solteira e tem 38 anos. Tinha formação em Pedagogia com especialização em Educação de Jovens e Adultos, conta com 10 anos de experiência docente em escola pública, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período da pesquisa, trabalhava com o 5º ano e tinha quatro alunos com DI na sala de aula.

Aline é solteira, tem 39 anos, formação em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, tendo cursado também o Magistério nível médio, curso que lhe possibilitou o ingresso na carreira docente antes da formação em Pedagogia. Contava com vasta experiência docente, pois trabalhava há 15 anos em escola pública, tendo lecionado na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estava lotada no 1º ano há quatro anos. Quando da realização da pesquisa, trabalhava com o 1º ano e tinha dois alunos com DI na sala de aula.

Belisa é divorciada e tem 51 anos. Quanto à formação acadêmica, tem curso de Pedagogia e especialização em Gestão Educacional. No que diz respeito à experiência docente, é aposentada da rede estadual e está há seis anos como professora do município, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À época da pesquisa, trabalhava com o 4º ano (manhã e tarde) e tinha dois alunos com DI na sala de aula, em cada turma.

Para obtenção das informações foram utilizadas as seguintes técnicas: questionário, análise de casos de ensino, grupos de discussão e observação.

O questionário foi utilizado para obter dados sociodemográficos com o intuito de traçar o perfil das participantes. Para análise da prática docente utilizamos os casos de ensino e a observação. Os grupos de discussão foram realizados para socialização das análises dos Casos de ensino.

Os casos de ensino são considerados como valiosa estratégia para os processos formativos dos professores pelo potencial reflexivo que têm. Assim, a “estratégia de estudo de casos de ensino permite que os professores expressem seus conhecimentos sobre ensino e analisem conhecimentos de outros colegas de profissão [...]” (Nono, 2005, p. 144). Um caso de ensino pode ser definido como:

Um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas (Nono; Mizukami, 2002)

Merseth (1986 citado por Nono; Mizukami, 2002) ressalta que os casos de ensino podem ser utilizados com diferentes propósitos: 1) como exemplos; 2) como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos e; 3) como estímulo à reflexão pessoal. Os casos que servem como exemplos enfatizam a teoria porque seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou construir outras. Com o segundo propósito, apresentam situações escolares problemáticas que exigem análise do problema para tomada de decisão e definição da ação. Nesse caso, eles possibilitam aos professores, refletirem e posicionarem-se. E aqueles que servem como estímulos à reflexão permitem que o professor desenvolva o conhecimento profissional pessoal.

Na pesquisa relatada as professoras analisaram três casos de ensino, disponíveis na literatura. Os casos analisados foram os seguintes: “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” (Lustosa; Freire, 2007 citado por Duek, 2011), “E agora? O que vou fazer?” e “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (Duek, 2006 citado por Duek, 2011). Na análise dos casos, as participantes responderam individualmente um questionário sobre o caso relatado e discutiram coletivamente nos encontros de discussão.

O primeiro caso de ensino analisado (Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva) relata a trajetória profissional de uma professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e conta sua experiência de ensinar uma turma com alunos PAEE, notadamente com deficiência intelectual. No segundo caso (E agora? O que vou fazer?) uma professora do 4º ano do ensino fundamental narra a experiência vivida, expõe insegurança e angústia ao trabalhar com alunos PAEE e como enfrentou o desafio de ensinar um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em sua sala. Por fim, o terceiro caso (Do conhecimento do aluno à sua inclusão) é o relato de uma experiência vivenciada por uma professora de escola pública ao receber em sua turma de 4º ano, um menino de 15 anos com diagnóstico de DI.

Entende-se que se justifica a importância da utilização dessa técnica nos processos de formação docente pelo potencial reflexivo que os casos trazem. Ao abordar eventos da prática, possibilitando a articulação entre teoria e prática, eles criam oportunidade para o professor refletir sobre sua ação individual e coletivamente. Eles oportunizam ao professor “aprender na prática e pela prática, mobilizando e construindo novos saberes que servirão de base para o exercício da docência” (Duek, 2011, p. 64).

Na perspectiva da reflexão, os casos de ensino podem auxiliar os professores a analisar sua experiência, ainda que a partir de outros contextos e, ao mesmo tempo, encontrarem soluções que permitam novas formas de atuação.

Simultaneamente aos encontros de discussão, foram realizadas observações das aulas das participantes, concentrando a atenção, especificamente, na interação professora x aluno, aluno x aluno, procedimentos didáticos desenvolvidos (adaptações, tempo diferenciado, recursos utilizados, participação nas atividades em grupo), comportamentos e desempenhos da professora e dos alunos, sobretudo em relação aos alunos com DI dessas salas (se havia acompanhante, quantas vezes o aluno saía para o AEE e qual a duração, se havia tentativa de alfabetização, como a professora se comportava em relação ao aluno, como os demais alunos se comportavam em relação ao aluno).

Foram feitas observação de duas aulas de cada professora participante e os dados observados foram registrados de forma descritiva durante a observação e, posteriormente, feitas as reflexões, utilizando-se para tanto o Diário de campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações obtidas através dos instrumentos utilizados foram organizadas nas seguintes categorias: visão das professoras sobre o aluno com DI, prática docente para alunos com DI e limites e possibilidades dos casos de ensino. A seguir discutiremos cada uma dessas categorias.

Visão das professoras sobre o aluno com DI

Nessa primeira categoria, procurou-se saber como as participantes veem o aluno com DI e, para tanto, foram utilizados excertos ou comentários que evidenciem a situação. No caso de ensino 1 havia uma questão disparadora que solicitava que elas se manifestassem sobre a inclusão do aluno PAEE na sala regular e elas emitiram as seguintes opiniões:

Para mim é uma exclusão. Infelizmente, na maioria das vezes tenho que escolher entre ensinar ele ou os ditos normais, mesmo porque nem a instituição, nem o professor estão qualificados para incluir essas crianças. É uma trajetória longa e difícil. Precisa ser repensada a questão da inclusão (**Camila**).

A inclusão ainda é algo que precisa ser melhorado e muito. Muitos deles estão em sala só por estar. Não têm interação, não têm aprendizagem e nem socialização. Poucos professores estão envolvidos com a inclusão, talvez por falta de capacitação e apoio, ou por não acreditarem nela (**Joana**).

Vejo que a inclusão, na verdade, só funciona no papel, pois o que é oferecido a esse aluno é somente a sua vaga, que é garantida por lei em uma sala de ensino regular, mas que, de fato, essa inclusão não acontece (**Otília**).

A inclusão dos alunos PAEE no ensino regular, infelizmente, não vem se concretizando na prática. Os sistemas de ensino regular ainda não conseguiram a efetivação da inclusão. Houve avanços consideráveis em termos de legalidade, como o acesso e a permanência desses alunos. No entanto, falta formação adequada para os professores e adaptação curricular. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), também caminha com passos lentos (**Aline**).

As professoras são enfáticas ao dizer que a inclusão ainda não se concretizou em nossa realidade e com isso comunicam sua baixa expectativa em relação à aprendizagem desses alunos, o que pode justificar o empobrecimento das práticas docentes, relatado por Pletsch e Glat (2012) e Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) ao constatarem que a esses alunos eram destinadas atividades elementares de recortar, colar, pintar com o objetivo de treinar as habilidades psicomotoras, mas que não estimulam o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Esse fato também foi constatado nas observações feitas nesse estudo.

Ao serem questionadas sobre o que pensam a respeito da inclusão do aluno com DI, as professoras manifestaram posicionamento favorável, desde que algumas condições sejam garantidas. Assim, Camila considera que “é possível fazer a inclusão, desde que o professor faça a sua parte e invista nessa área para melhor trabalhar com essa clientela”. Nesse depoimento a professora sugere que depende apenas da atuação do professor para que a inclusão do aluno com DI seja efetivada. Não obstante essa consideração, faz-se necessária atenção ao processo formativo do professor.

Joana também considera possível a inclusão do aluno com DI, porém entende que para isso ocorrer é necessário que o professor tenha uma formação adequada e conte com o suporte da escola, conforme aponta seu depoimento: “Sim, já tive experiência de sucesso. É preciso um trabalho árduo e coletivo [...] acho que o grande fracasso de não avançar é justamente a falta de ajuda por parte dos superiores. Professores vão para sala de aula sem nenhuma formação sobre o AEE”. Outras professoras também tiveram posicionamentos muito semelhantes a esses em relação a essa questão, como é o caso da professora Aline que assim se manifestou:

Minhas experiências com alunos com DI mostram-me que a inclusão é possível, desde que existam recursos adequados, adaptações curriculares, metodologias direcionadas, envolvimento de todos os profissionais da escola, bem como formação continuada para os professores. Vale ressaltar que, o apoio dos pais e/ou responsáveis também é essencial para a efetivação da inclusão.

Como se pode observar, as professoras posicionam-se favoravelmente à inclusão do aluno com DI na classe comum em situação diferente da que vivenciam, deixando transparecer que na realidade em que atuam ela não é exequível em razão de lacunas na formação do professor, impedindo uma fundamentação mais sólida, cujas consequências se evidenciam na precariedade do ensino e nas práticas docentes inadequadas às especificidades da aprendizagem desses educandos, conforme apontam os estudos (Pereira; Victor, 2021; Ruiz, 2014, Santos; Martins, 2015; Ferreira, 2014).

Prática docente para alunos com DI

Na segunda categoria incluímos as informações obtidas através das análises e elaboração de casos de ensino, individual e coletivamente, nos grupos de discussão, bem como as informações obtidas por meio das observações realizadas em sala de aula. Nela incluímos os excertos ou comentários a respeito dos conteúdos trabalhados, das estratégias utilizadas para assegurar a aprendizagem dos alunos com DI. Ao serem solicitadas a falar sobre o trabalho pedagógico direcionado ao aluno com DI, as professoras fizeram os seguintes relatos:

[...] Trago atividades direcionadas somente para as crianças especiais, isto é, atividades diferentes para cada grupo: para as crianças especiais e para as normais. As crianças só conseguem desenvolver atividades na disciplina Artes. (**Camila**)

[...] Pintura eles gostam. Procuo adaptar os conteúdos aos alunos para que tenha interação. A maior dificuldade é a falta de orientação e de suporte pedagógico. Procuo me informar por conta própria, tirar do meu bolso para comprar material. Fazer o que estiver ao meu alcance. (**Joana**)

[...] Quando vou fazer leitura e interpretação de texto, eu procuro ler, fazendo a entonação nas frases e envolver o aluno se não ele toma conta da sala (**Aline**)

[...] As atividades que proponho para a turma, eles não conseguem fazer, tem que ser mais fácil. Então, para eles trago atividades de desenho, pintura, recorte e colagem e converso com eles sobre a importância de estarem lá, de participarem etc. (**Belisa**).

Os relatos apontam para dificuldades das professoras em implementar a inclusão dos alunos PAEE inseridos nas classes regulares, corroborando os achados de Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) que denunciam que apesar de estarem matriculados nas classes comuns, esses alunos não estão tendo acesso aos conhecimentos escolares. Os depoimentos apresentados não deixam dúvidas quanto às dificuldades das professoras em trabalhar um currículo comum nas salas que têm alunos com DI, reafirmando o que alguns estudos (Pletsch; Glat, 2012, Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015; Santos; Martins, 2015) têm apontado em relação à dificuldade da escola em possibilitar que esses alunos tenham sua formação escolar garantida e indicando a necessidade de se assegurar a eles acessibilidade ao currículo.

Ainda refletindo sobre o trabalho pedagógico realizado com o aluno com DI, as professoras foram questionadas sobre as estratégias que utilizam ao trabalhar um conteúdo específico, para diferenciar o material para o aluno com DI. Nesse sentido, as participantes revelaram dificuldades em diferenciar o conteúdo trabalhado, de modo a atender às necessidades do aluno com DI, conforme pode-se perceber nos seus relatos:

Sabe-se que crianças especiais não estão no mesmo nível da maioria da turma, por isso há dificuldade de ensiná-las ou desenvolver determinados conteúdos envolvendo essas crianças. Trabalho com atividades de jogos, brincadeiras, alfabeto móvel, atividades de acordo com o nível da criança, pois é difícil desenvolver atividade diferenciada. Existem conteúdos que o professor não consegue adaptar por causa da sua complexidade (**Camila**).

Temos sempre que facilitar a aprendizagem do nosso aluno especial. Temos que aceitar ele como um aluno ativo em sala de aula, colocando-o para participar da rotina da sala (**Joana**).

Procuo selecionar atividades que envolvam o aluno e que procurem de certa forma, atender e desenvolver o aluno, de acordo com as dificuldades que vem apresentando (**Otília**).

Nesses excertos fica evidenciado que as professoras encontram dificuldade em trabalhar com os alunos com DI o mesmo currículo trabalhado com os demais, corroborando com Garcia (2007) ao ressaltar a importância da flexibilidade curricular para a política de inclusão de alunos PAEE, que prevê novas formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, ganha relevância a afirmação de Dorziat (2007) de que a inserção desses alunos na escola regular há que ser acompanhada do desenvolvimento de práticas curriculares que atendam aos interesses de todos, sob pena de se criar outros mecanismos de exclusão mais perversos no próprio sistema.

As professoras participantes do estudo, ao apontarem as atividades que utilizam com os alunos, não apresentam distintas estratégias que poderiam envolver de forma concreta o educando com DI, ressalva feita à professora Camila que sinaliza para a intenção de realizar um trabalho com leitura e escrita ao propor atividades de jogos, brincadeiras, alfabeto móvel etc. É possível perceber que as professoras não conseguem fazer uma diferenciação no ensino, trazem tarefas diferentes (flexibilizadas do currículo da educação infantil) e fazem modificações curriculares. Não são adaptações.

Coerente com a situação relatada foi a realidade encontrada nas observações realizadas nas salas de aula. Na sala de aula da professora Joana, uma turma de 3º ano, tinha dois alunos com DI incluídos e pode-se observar que um desses alunos tem acompanhamento de uma profissional de apoio, com formação técnica de enfermagem, que se responsabiliza pelas atividades desenvolvidas com ele. O outro aluno não tem esse acompanhamento, ficando sob a responsabilidade da professora que dispõe de pouco tempo para acompanhá-lo, pois tem uma turma numerosa. Ao trabalhar um conteúdo específico, ela propõe para esse aluno uma atividade diferenciada. Por exemplo, ao trabalhar com a turma uma atividade de leitura de texto, para o aluno com DI foi feita uma proposta diferenciada, ele recebeu uma folha com desenhos para escrever as palavras correspondentes.

Na sala da professora Camila, turma de 4º ano, têm dois alunos com DI e observou-se uma realidade bem semelhante à encontrada na sala da outra professora. Uma constatação feita foi de que a professora adota em suas aulas o trabalho em dupla. Uma aluna com DI tem acompanhante e suas atividades são desenho, pintura, colagem. O outro aluno circula muito pela sala, enquanto os outros trabalham. Em uma aula de História, a professora propôs para a turma a cópia de um texto sobre Comércio. Enquanto a turma copiava a atividade proposta, a aluna com DI cobria pontilhados, desenhava e pintava e o outro aluno circulava pela sala.

Foi possível perceber durante as observações que não está devidamente compreendida pelas professoras a função a ser desempenhada pelo profissional de apoio, presente em algumas salas de aula, pois segundo orientação adotada pela Secretaria de Educação do Município, esse profissional está na escola para prestar cuidado e assistência ao aluno PAEE, razão pela qual tem formação na área da saúde (Técnico em Enfermagem), porém, na prática, está desempenhando funções pedagógicas. Tal fato foi registrado durante observação realizada na sala da professora Otília, conforme descrição a seguir, registrada no Diário de Campo:

Turma do 5º ano com uma aluna com DI/SD incluída. Durante uma atividade de Matemática proposta para a turma, a aluna com DI realiza uma atividade de recorte e colagem, orientada pela profissional de apoio. Na verdade, a atividade é feita em grande parte pela profissional, pois ela passa a cola, aponta o local do caderno no qual deve ser colada e a aluna apenas cola no papel. Enquanto a professora trabalha com a turma, a PA ensina a aluna a contar de 1 a 10 e ensaia uma tentativa de leitura. Repete muitas vezes uma palavra, decompondo-a em sílabas. A aluna interage bem com a PA que a elogia, parabeniza e comemora cada acerto da aluna.

Esse relato evidencia uma situação, verificada também em outras salas, que permitem ter uma noção de como os alunos com DI estão colocados nas escolas regulares. O que de comum se pode destacar é o fato de eles não participarem da mesma aula. É fato que estão e vão sempre estar em defasagem em relação às aprendizagens estabelecidas para o ano em que estão matriculados, mas isso não deve ser impedimento para a participação na aula da classe. Durante as observações o que se pôde constatar foi que, em alguns momentos, os alunos com DI têm acesso ao currículo trabalhado com a turma, mas isso não é sistemático e as professoras desconhecem como acomodar as diferenças deles no ensino da turma, pensam sempre que tem que ser algo paralelo.

Limites e possibilidades dos casos de ensino

A última categoria traz a opinião das participantes acerca da importância da estratégia de casos de ensino para a formação docente. As professoras emitiram as seguintes opiniões acerca da metodologia:

A metodologia de Casos de ensino foi um norte para vermos que não estamos sozinhas e os casos analisados nos ajudaram a melhorar nossa didática e reavaliar nossa prática. Analisando os casos percebi que não estou só. Muitas professoras sofrem angústias, aflições e precisam de ajuda. As experiências compartilhadas permitiram uma nova visão sobre a inclusão e mostraram que é possível a criança com DI aprender. A estratégia é uma forma de reflexão sobre o fazer pedagógico e me possibilitou reavaliar minha prática. **(Camila)**

Foi muito bom conhecer cada caso, pois nos trouxe mais ideias de como trabalhar, nos possibilitou ter um olhar mais especial para os alunos com DI. Os casos nos mostraram a realidade que vivenciamos em sala de aula, pois muitas situações relatadas são vivenciadas por mim e isso me deixou mais segura para atuar com alunos com DI. **(Joana)**

São experiências riquíssimas. O relato dessas experiências possibilita o enriquecimento da prática docente. Servem para mostrar que a inclusão escolar é possível **(Aline)**.

São realidades vivenciadas em nosso cotidiano. Casos que nos fazem refletir sobre a prática pedagógica **(Belisa)**.

Os casos de ensino foram importantes porque me mostraram o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para que o aluno se sinta fazendo parte do processo educativo **(Verônica)**.

A estratégia Casos de ensino é considerada importante no processo formativo de professores por possibilitar a reflexão acerca da própria prática. Ao analisar um caso de ensino, o professor entra em contato com experiências vivenciadas por outros professores, permitindo-lhe refletir sobre conhecimentos que esses profissionais possuem, estratégias que adotam para enfrentar os desafios.

As professoras expressam a importância que a metodologia de Casos de ensino teve para elas, pois além de permitir que elas manifestassem seus conhecimentos sobre ensino, permitem também que analisem conhecimentos de outros colegas de profissão (Nono, 2005). De fato, essa estratégia é muito importante, pois, ao oportunizar ao professor a reflexão sobre eventos do cotidiano escolar, contribui simultaneamente para a aprendizagem dos professores e para a revelação de aspectos da sua prática docente, no trabalho desenvolvido com alunos com DI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do estudo era investigar como se caracteriza a prática docente para alunos com DI na escola regular, a partir da utilização da estratégia de casos de ensino. A pesquisa realizada permitiu constatar que as professoras admitem que a inclusão ainda não se efetivou plenamente na realidade pesquisada. Em relação à visão das professoras sobre os alunos com DI, os dados revelaram que as professoras apesar de se manifestarem favoráveis à inclusão desse público, não investem muito nesses alunos, talvez por considerarem que eles têm um baixo potencial de aprendizagem.

Em relação à prática docente, os dados evidenciaram que os alunos com DI não estão tendo acesso aos conhecimentos escolares, apesar de estarem frequentando as classes comuns. As participantes evidenciaram dificuldades em diferenciar o conteúdo trabalhado, de modo a atender às necessidades do aluno com DI. A esses destinam sempre atividades de desenho, pintura, colagem, cobrir pontilhados, etc. que nada têm a ver com o conteúdo trabalhado na turma. Ficou demonstrado pelos resultados que as professoras têm dificuldade em implementar para os alunos com DI o mesmo currículo trabalhado com os demais, evidenciando a necessidade de investimento na formação do professor para que ele se aproprie de práticas inclusivas capazes de beneficiar a totalidade dos alunos.

Quanto aos limites e possibilidades dos casos de ensino, os dados revelaram que essa estratégia é importante na formação docente por ter um potencial formativo e induzir à reflexão. As professoras enfatizaram que ao analisar um caso de ensino puderam conhecer o que pensam e fazem outros professores e, desse modo, foi possível refletir sobre sua própria prática.

Considera-se que esse estudo apesar de trazer uma constatação daquilo que outros estudos já revelaram, contribui para a área à medida em que se procurou aliar a investigação à formação e, ao adotar-se a estratégia dos casos de ensino, possibilitou às professoras, durante o processo formativo, refletir sobre sua prática e quer-se acreditar que pensar sobre a própria ação pode levar a possíveis modificações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

CAMPOS, M. L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém, ed. especial, n. 1, p. 209-227. jan./jul. 2015.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. de et al. (org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 54-62.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão:** reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Goiânia, 2006.

DUEK, V. P. **Educação Inclusiva e formação continuada:** contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FERREIRA, M. C. C. Prefácio. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (org.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva:** alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p.13-21.

- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília-DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 465-480, jul.-set. 2020.
- GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. de et al. (org.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, [s.l.], MEC/ SEESP, n. 1, 2005.
- LAPLANE, A. L. F.; COCA, F. A.; FREDERICO, J. C. C. Impacto das Políticas Públicas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: CAIADO, K. R. M.; Baptista, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 347-370.
- LEIJOTO, C. P.; KASSAR, M. C. M. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.
- LIMA, R. C.; SÉRGIO, M. C.; SOUZA, A. C. A Prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- LOPES, I. A.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e232273, 2021.
- LUSTOSA, F. G.; FREIRE, A. M. Bem-vindos à inclusão: relatos de uma professora sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema regular de ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: EPENN, 2007. p. 1 - 13.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59, jan./jun. 2014.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.
- NONO, M. A. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2005. p. 159-166.
- PEREIRA, R.M.F.; VICTOR, S.L. Conhecimentos, concepções e práticas de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p.47-62, 2021.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; ARAÚJO, D. F. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 2, n. 3, p. 39-49, jan./jun. 2015.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M.L.G. **10 Questões sobre a Educação Inclusiva da pessoa com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RUIZ, D. F. R. As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. **Plures Humanidades**. v. 15, n. 1, p. 30-51, 2014.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015.

VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p.448-450, jul./dez. 2012.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN EMERGENCY REMOTE EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Juliana Ferreira Lima

<https://orcid.org/0009-0008-4909-1982>
julianaflima@ufpi.edu.br

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (2023). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI (2023). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI.

Ana Teresa Silva Sousa

<http://orcid.org/0000-0003-1884-5039>
anateca@ufpi.edu.br

Doutora em Educação (UFRN-2011), Mestre em Educação (UFPI-2002), Especialista em Educação Infantil (UEC-1992), Graduada em Pedagogia (UFPI-1990). É professora associada da Universidade Federal do Piauí do Centro de Ciências da Educação, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE. Membro do Grupo de Pesquisa-Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (Grupo Formar). Atua nas Linhas de pesquisa - Práticas Pedagógicas e Currículo, com ênfase em Formação de Professores, Formação de Conceitos, Pesquisa Colaborativa, Práticas Docentes e Saberes. Tem experiência na área de Educação, Formação de Professores, Pesquisa Colaborativa, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Metodologia do Ensino Superior, Práticas Pedagógicas e Currículo, Didática da Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

RESUMO

O estudo objetiva analisar o Atendimento Educacional Especializado-AEE através de uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto pandêmico brasileiro. Trata-se de um estudo qualitativo, materializado mediante uma pesquisa bibliográfica realizada nos meses de abril e maio de 2023, nas plataformas *Google Scholar* e *SciELO*. O levantamento dos textos teve como ênfase os seguintes descritores: AEE; pandemia de covid-19; educação especial/inclusiva, ensino remoto, dos quais, foram escolhidos cinco artigos publicados entre os anos de 2020 e 2022. Os resultados da pesquisa apontam que a atuação dos profissionais do AEE no cenário pandêmico tornou-se um desafio para os professores e alunos das escolas públicas, o que implicou organizar estratégias teórico-metodológicas inclusivas respeitando as especificidades desses alunos. O estudo evidenciou algumas lacunas nos contextos de formação e práticas docentes, que exigiram dos professores criar condições de reflexão e ação que pudessem minimizar as dificuldades e incidir nas relações interativas na sala de aula remota, especificamente com o público-alvo do AEE. Em face do exposto, houve necessidades formativas por parte dos professores no acesso e manuseio das tecnologias digitais, além das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que o AEE no contexto pandêmico nacional ocorreu de forma improvisada, que não se esgotaram nas carências sofridas tanto pelos professores como pelos alunos e suas famílias.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Contexto pandêmico; Ensino remoto.

ABSTRACT

The study aims to analyze the Specialized Educational Service-SES through a bibliographical research on the Brazilian pandemic context. This is a qualitative study, materialized through a bibliographic research carried out in April and May 2023, on the platforms Google Scholar and SciELO. The survey of the texts had as emphasis the following descriptors: SES; covid-19 pandemic; special/ inclusive education, remote education, of which five articles were chosen between the years 2020 and 2022. The results of the research indicate that the performance of SES professionals in the pandemic scenario has become a challenge for teachers and students of public schools, which involved organizing inclusive theoretical-methodological strategies respecting the specificities of these students. The study showed some gaps in the contexts of training and educational practices, which required teachers to create conditions for reflection and action that could minimize the difficulties and focus on interactive relationships in the remote classroom, specifically with the public target of the SES. In view of the above, there were training needs on the part of teachers in the access and handling of digital technologies, in addition to the learning difficulties of students. It is concluded that the SES in the national pandemic context occurred in an improvised way, which did not end in the needs suffered by both teachers and students and their families.

Keywords: *Specialized educational service; Pandemic context; remote education.*

PASSOS INICIAIS

O estudo constitui-se de uma revisão de literatura sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da covid-19 (SARS-CoV-2). Nesse sentido, a crise sanitária mundial afetou nossa condição humana nos modos de vida de nos relacionarmos socialmente, nas informações postas pela mídia, nas interações com as pessoas e os objetos de uso pessoal e coletivo, bem como nos contextos de trabalho e espaços de lazer. O mundo parou, havendo um grande movimento de cientistas da saúde, advertindo para o distanciamento das pessoas e o isolamento social, com propósito de evitar o contágio da doença e produzir uma vacina para a cura.

Destarte, o sistema educacional de modo geral foi afetado com o fechamento das escolas e a adoção do ERE, a nível nacional foi desafiador para os profissionais da educação no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem longe dos ambientes escolares. Ademais, quando nos referimos ao público de alunos com necessidades especiais, tais como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, exigem dos educadores práticas de ensino apropriadas, de acordo com as particularidades e potencialidades desses alunos.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa surgiu da curiosidade em compreender como ocorreu o trabalho dos professores do AEE no período da pandemia nos anos de 2020 a 2022. A pesquisa buscou entender como os professores em suas práticas docentes desenvolveram o atendimento educacional especializado no contexto pandêmico brasileiro?

Nessa conjuntura, a busca bibliográfica para o prosseguimento do estudo se estruturou a partir do interesse em investigar as práticas docentes dos professores especialistas, tais como: o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a produção de atividades síncronas e assíncronas, assim como o uso e a criação de novas estratégias teórico-metodológicas. Como objetivo geral: analisar o atendimento educacional especializado no ensino das escolas públicas, por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto pandêmico brasileiro nos anos de 2020 e 2022. E como objetivos específicos: identificar as estratégias teórico-metodológicas e/ou didático pedagógicas usadas pelos professores do AEE; discutir como se efetivou a educação especial no ensino remoto emergencial.

Desse modo, o trabalho apresenta importantes contribuições para os profissionais que atuam no AEE, pois reúne estudos teórico-metodológicos de autores que discutem, problematizam e refletem sobre a educação especial, às condições de materialização de conceitos subjacentes, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os recursos empregados no ensino, aspectos legais que sustentam a educação especial, sobretudo no panorama pandêmico suas causas e efeitos.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo (Minayo, 2009) materializado mediante uma pesquisa bibliográfica realizada nos meses de abril e maio de 2023, nas plataformas *Google Scholar* e *SciELO*. O levantamento dos textos ocorreu com ênfase nos seguintes descritores: AEE; pandemia de covid-19; educação especial/inclusiva, dentre os quais foram selecionados cinco artigos publicados entre os anos de 2020 e 2022.

O estudo está estruturado em quatro seções, a primeira aborda a introdução do tema, a delimitação do problema da pesquisa, objetivos, relevância e uma breve descrição do percurso metodológico. Na segunda seção, destaca-se o referencial teórico, a partir dos autores que abordam o tema estudado. A terceira, descreve a metodologia, o tipo de pesquisa, bem como os caminhos adotados para concretização do trabalho. A quarta traz as análises e discussões produzidas e identificadas sobre a atuação dos professores do AEE nas escolas públicas. Por último, às considerações finais, nela descrevemos as reflexões, críticas e os conhecimentos adotados na modalidade da educação especial.

FUNDAMENTOS LEGAIS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As discussões relacionadas à inclusão na dimensão do atendimento educacional especializado têm ganhado destaque no país, movimento que desperta a curiosidade e o interesse em aprofundar os conhecimentos acerca desse tema, por parte de estudiosos, pesquisadores, profissionais da área da educação, sobretudo professores que trabalham direta ou indiretamente com alunos que apresentam necessidades específicas. Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Nessa abordagem, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares, deve ter como base a participação da família e ser efetivado em articulação com as políticas públicas educacionais. Para tanto, precisa promover o acesso e as condições materiais para que os alunos possam participar e desenvolver a aprendizagem com a devida orientação e mediação dos professores.

Em linhas gerais o AEE se manifesta como uma ação de eliminação de barreiras, com vistas a proporcionar a plena participação dos alunos nas mais distintas atividades educativas. É importante mencionar que as ações são diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum, portanto não podem substituir a formação dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem inerente à escolarização. Por outro lado, tem função suplementar ou complementar, pois dedica-se a estimular o desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos para além dos muros escolares.

São objetivos do atendimento educacional especializado: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Nessa conjuntura, entendemos que cabe um esforço mútuo dos professores, gestão escolar e sistemas de ensino que em suas atribuições, planejem medidas visando minimizar as dificuldades dos alunos nas atividades sobre o desenvolvimento de habilidades inerentes à cognição, a psicomotricidade, a comunicação, a linguagem, a dimensão socioafetiva, somando-se a identidade cultural, suas subjetividades, em consonância às ações realizadas pelo professor da classe comum.

Notadamente, a Constituição Federal regulamenta em seu art. 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) destaca o AEE como dever do Estado, assegurando-o aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em caráter transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2023).

É relevante mencionar, que o Estado ao propor a regulamentação do atendimento às necessidades específicas dos alunos da educação especial, não conseguiu em sua totalidade investir em políticas públicas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores e na organização dos sistemas e unidades de ensino, capacitando-os para a atuação no AEE.

Para Beyer (2003), muitos professores que atendem na modalidade de educação especial faltam-lhe formação adequada na compreensão das propostas de ensino, formação conceitual correspondente, tanto do ponto de vista didático e metodológico, quanto das condições materiais de trabalho para atuarem. Haja vista, são alguns pontos que precisam ser modificados para que a educação especial se torne, minimamente inclusiva, no atendimento às necessidades dos alunos.

Diante desses fatos, historicamente ao abordar a educação especial observamos muitos dilemas, impasses para sua consolidação no sistema educacional brasileiro. No intuito de desarticular a segregação escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, a lei que disciplina a educação escolar assegura que, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 2023).

Nesse sentido, a democratização do acesso e permanência dos alunos com necessidades específicas à escola regular tem como objetivo potencializar e ampliar a oferta de serviços especializados, possibilitando a formação desses sujeitos com dignidade, sem rotulação e preconceitos. Todavia, não podemos negar que na dimensão real a educação inclusiva na perspectiva do AEE apresenta fragilidades, dificuldades de ordem histórica, política, cultural, econômica e social.

Se nos reportarmos ao contexto pandêmico brasileiro, por exemplo, através do ensino remoto, houve grande inquietação por parte dos professores em razão do cenário atípico instaurado com o distanciamento social que impossibilitou o atendimento presencial dos alunos. Como assevera Sousa (2021):

Em pouco tempo, a nossa rotina de vivências, diálogos, experiências e atividades nas escolas e nos atendimentos educacionais especializados que também acontecem na forma domiciliar foram suspensos. E tudo isso quando estávamos ainda iniciando o ano letivo, em meados de março, passamos a vivenciar essa nova realidade, em pouco tempo foi preciso uma nova organização, uma nova rotina, criar novas formas de vínculos entre nós e as crianças especiais a partir de uma telinha.

Ao discutirmos os reflexos da covid-19 no ensino, cabe destacar que a disseminação desse vírus impactou demasiadamente todas as dimensões sociais. No âmbito educacional promoveu a tomada de medidas drásticas para evitar o contágio, assim as escolas foram fechadas, provisoriamente, inviabilizando as aulas presenciais. Em 17 de março de 2020, foi publicado

por meio da Portaria nº 343 como deveria ocorrer o funcionamento das aulas, assim sendo: “O Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais” (Brasil, 2020). Nesse contexto, instaurou-se um panorama de dor, angústia e incertezas no mundo. A nível nacional, os profissionais de educação sentiram-se inseguros, principalmente, quanto ao fazer docente em formato remoto. Partindo de tais mudanças, o caminho encontrado foi aderir às aulas virtuais.

Nesse cenário, os professores do AEE tiveram que repensar suas práticas, reunindo múltiplas estratégias pedagógicas, desde o planejamento até a execução das ações, para que os alunos com necessidades específicas de fato se sentissem acolhidos, estimulados e interessados em participar das atividades seguindo as orientações dos professores. “[...] foi necessária uma adaptação de metodologias em uma tentativa de minimizar os impactos da pandemia para este público, em específico.” (Neri; Garcia; Soares, 2022).

Nessa perspectiva, a escola cumpre o seu papel ao incluí-los como sujeitos históricos e sociais que apesar das suas individualidades, singularidades e particularidades e suas maneiras de ser e estar no mundo, devem ocupar um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, quando compreendemos os impactos das dificuldades inerentes à esses alunos com necessidades específicas.

SISTEMATIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A sistematização do processo metodológico realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, a partir da revisão de literatura amparada em material elaborado acerca da temática discutida, composta basicamente por livros e artigos científicos. Segundo Costa e Costa (2011) “uma pesquisa bibliográfica é aquela realizada em livros, revistas, jornais etc. Ela é básica para qualquer tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma”.

Na perspectiva de Minayo (2009) a abordagem qualitativa corresponde a questões particulares, sem qualquer pretensão de quantificar a realidade por meio de variáveis descritivas simples. Pelo contrário, trabalha com o campo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, atitudes e valores. Essa situação acontece porque os seres humanos agem, pensam, refletem e interpretam suas próprias ações considerando a realidade vivida, compartilhada social e culturalmente.

Para a pesquisa, foram utilizados apenas artigos de duas bases de dados das plataformas *Google Scholar* e *SciELO*, nos meses de abril e maio do ano de 2023. A pesquisa foi definida a partir dos descritores: 1) atendimento educacional especializado 2) pandemia de covid-19; 3) educação especial/inclusiva; 4) ensino remoto emergencial.

Nesse caso, adotou-se alguns critérios para a seleção dos textos, dentre eles: artigos completos em português publicados no período compreendido entre os anos de 2020 e 2022, que abordam o tema AEE no contexto pandêmico brasileiro. Desses, foram excluídos aqueles repetidos, com palavras ou temas incoerentes a proposta, produções fora do intervalo do tempo estipulado, assim como artigos em língua estrangeira.

Em se tratando de operacionalizar a pesquisa, foram localizadas quinze produções nas plataformas *Google Scholar* e *SciELO*, das quais destacam-se os títulos e os resumos representativos do ensino na modalidade da educação especial. Conforme os critérios de seleção, eliminamos onze textos que não atenderam aos requisitos postos, a exemplo, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e *E-books*. Ao todo, cinco artigos se adequaram aos critérios estabelecidos.

De modo geral, os artigos discutem sobre a atuação do professor de AEE na pandemia, no ensino remoto emergencial, a partir das necessidades de alunos e do corpo docente das instituições escolares públicas. “Nesse entendimento, a necessidade é algo em que se passa de uma condição atual para uma subsequente, cuja âncora é o conhecimento do estado atual e o desejado.” (Bandeira, 2021).

Nesse percurso, o estudo amparou-se no método de análise de conteúdo (AC) de Bardin (2016) que procura avaliar o conteúdo de mensagens, textos, entrevistas, entre outras fontes de pesquisas em aspectos quantitativos e qualitativos. Portanto, compõem-se de um conjunto de técnicas, objetivando descrever a emissão do conteúdo ao considerar o processo de comunicação.

Nesse contexto, a análise de conteúdo estrutura-se em três etapas: a pré-análise, que consiste na fase de organização do material, da leitura flutuante, definição dos objetivos e hipóteses; a exploração do material, que corresponde à definição das categorias, classificação e codificação; e, por fim, o tratamento dos resultados, etapa em que se constroem as inferências e as interpretações.

Na primeira etapa realizou-se a organização dos artigos e posteriormente a leitura flutuante que representou o primeiro contato com os textos selecionados para serem submetidos à análise, e, a partir dos critérios definidos, elaborou-se objetivos e preparação formal do material.

Na segunda etapa, definiu-se as categorias que foram organizadas com base no referencial teórico e nos objetivos, a partir desse ponto foram produzidas as seguintes categorias: educação especial no contexto pandêmico brasileiro; estratégias metodológicas e/ou didático pedagógicas usadas pelos professores do AEE; ensino remoto emergencial.

Por último, na terceira etapa, para fundamentar a análise recorreu-se aos artigos selecionados dos significados e sentidos sobre os conteúdos referenciados acerca do AEE no contexto das escolas públicas na pandemia de covid-19.

O QUE DIZEM OS ARTIGOS: MATERIALIZANDO O ESTUDO

Considerando o caráter epistemológico e histórico social da produção do conhecimento e, de como se processa nas singularidades dos sujeitos nos contextos sociais, no tempo e no espaço iniciamos a análise interpretativa dos artigos produzidos entre os anos de 2020 e 2022.

Sob tais considerações, analisamos os artigos que constituem o *corpus* da pesquisa, considerando as categorias de análise definidas, educação especial no contexto pandêmico brasileiro, estratégias metodológicas e/ou didático pedagógicas usadas pelos professores do AEE; ensino remoto emergencial. Em se tratando de operacionalizar a compreensão do objeto de estudo, destacam-se os aspectos principais dos textos selecionados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Artigos: objetivos, metodologia, resultados

Artigo	Objetivos	Metodologia	Resultados
<p>1 - Ensino remoto para alunos do atendimento educacional especializado: inclusão x exclusão.</p> <p>Autores - Soraya Gonçalves Celestino da Silva; Fábila de Souza Sena; Jocielle Sousa de Alfredo; Rubeny Ramalho Santos; Flávia Sousa de Sena; Evangelina Maria Brito de Faria; Marianne C. B. Cavalcante.</p> <p>Periódico - Brazilian Journal of Development/ Curitiba.</p> <p>Ano - 2021</p>	<p>Traçar um panorama de inclusão ou exclusão dos alunos público-alvo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das redes municipais de ensino de Paulista, Olinda e Recife em Pernambuco durante as atividades no Ensino Remoto no ano de 2020, devido a Pandemia da COVID-19.</p>	<p>Pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Esse estudo contou com a participação de (11) onze professores efetivos, qualificados para o AEE.</p>	<p>A pesquisa apresenta dados que expõem a fragilidade de acesso à educação apontando que uma parcela dos alunos com deficiência está fora de um contexto educacional na percepção do grupo de professores pesquisados.</p>
<p>2 - O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais.</p> <p>Autores - Luciene Barbosa Vítor Lima; Aline Maira da Silva; Andressa Santos Rebelo.</p> <p>Periódico - Revista Cocar/ Pará.</p> <p>Ano - 2021</p>	<p>Caracterizar e analisar a atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais (SRM) durante a pandemia de Covid-19.</p>	<p>Pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram realizadas sessões de grupo focal. Participaram do estudo os professores das SRM que ofertam atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>A pandemia apresentou dificuldades a serem enfrentadas, trouxe consigo mudanças significativas. Parte dos pais se aproximou dos professores e, a despeito dos problemas de acesso às tecnologias digitais, parcela dos docentes vem conhecendo formas de atuar por meio delas, já que seu uso na Educação é reduzido.</p>
<p>3- Encontro de possibilidades do ensino remoto emergencial no atendimento educacional especializado.</p> <p>Autores - Bárbara Gai Zanini Panta; Angela Bálbina Neves Picada; Sílvia Maria de Oliveira Pavão.</p> <p>Periódico - Revista Humanidades e Inovação/ Tocantins.</p> <p>Ano - 2021</p>	<p>Perceber como os educadores entendem o ensino remoto emergencial, como estão realizando este trabalho direcionado ao AEE e quais os desafios encontrados neste percurso.</p>	<p>Pesquisa de natureza básica e abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de um questionário estruturado direcionado aos professores.</p>	<p>A maioria dos educadores mencionou como um dos principais desafios a falta de acesso dos estudantes à internet e a dispositivos eletrônicos com capacidade para realizar o ensino remoto emergencial. Algumas respostas relacionaram esta dificuldade com a situação socioeconômica dos estudantes que na maioria dos casos já era precária e em função da situação da pandemia, agravou-se.</p>

Artigo	Objetivos	Metodologia	Resultados
<p>4 - Atendimento educacional especializado: articulação docente durante a pandemia.</p> <p>Autores - Cássia Eufrásia da Silva Costa; Rosymeyre Rodrigues de Sousa; Maria Selta Pereira.</p> <p>Periódico - Ensino em Perspectivas/ Fortaleza.</p> <p>Ano - 2021</p>	<p>Relatar como se deu o contínuo desenvolvimento acompanhado pelo atendimento educacional especializado ao aluno da rede municipal de ensino.</p>	<p>Pesquisa de campo, atendimento remoto, com etapas síncronas e assíncronas, por vídeo chamadas e pelo <i>Google Meet</i>, questionários aos professores e jogos pelo <i>Wordall</i>.</p>	<p>Identificou-se que a colaboração do professor da sala regular com o professor da sala de recurso multifuncional neste processo, ainda necessita de ajustes para tornar o acesso inclusivo efetivo na sala regular. A participação e responsabilidades da família neste período da experiência foi um fator que possibilitou o trabalho ser contínuo, mesmo diante de muitas atribuições domésticas de cada família, foi possível ter as devolutivas e <i>feedbacks</i>. A falta de acessibilidade tecnológica, como o acesso à internet e a disponibilidade de aparelho celular, foram algumas barreiras encontradas durante o período, a própria doença do covid-19, motivou a infrequência dos alunos.</p>
<p>5- Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de Covid-19.</p> <p>Autores - Marcos Venicio Esper; Jeferson Santos Araujo; Manoel Antônio dos Santos; Lucila Castanheira Nascimento.</p> <p>Periódico - Rev. Bras. Ed. Esp. / Corumbá.</p> <p>Ano - 2022</p>	<p>Analisar a atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, os dados foram coletados por meio da técnica de grupo focal <i>on-line</i>, com a participação de seis professoras.</p>	<p>As participantes enfatizaram que estão vinculadas ao processo de inclusão escolar, ainda que não haja envolvimento total das equipes educacionais, o que as faz, por vezes, se sentirem isoladas e desamparadas diante de algumas situações desafiadoras, como a instaurada pelo contexto pandêmico. Ainda que reconheçam a existência de dificuldades e de adversidades no processo de inclusão escolar, há necessidade de oferecer constante incentivo aos professores de Educação Especial, sobretudo em tempos pandêmicos.</p>

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Atendendo às condições explicitadas, na primeira categoria: educação especial no contexto pandêmico brasileiro, os textos destacam as alterações na legislação educacional como medida de segurança e prevenção contra o novo coronavírus, assim, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Ministério da Educação instituiu uma portaria de suspensão das aulas presenciais e instauração do ERE, entre outros dispositivos legais. A exemplo, o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovado em abril de

2020 que regulamentou a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020).

Nessas circunstâncias, as escolas foram fechadas e adotou-se o ensino remoto emergencial, que exigiu uma postura didática e metodológica diferente, principalmente por parte dos professores do AEE, estes tiveram que se adaptar às condições de reclusão social passando a planejar e executar aulas usando plataformas digitais como estratégia de mediação e desenvolvimento das práticas docentes direcionadas ao acesso dos alunos com necessidades específicas.

Destarte, os textos analisados compartilham dessa reflexão de que os professores não estavam minimamente preparados para lidar com o ensino remoto, devido às condições materiais das escolas públicas, principalmente, no que diz respeito ao funcionamento das atividades essenciais, como planejamentos das aulas, organização de recursos que fossem acessíveis às necessidade formativas dos alunos. “[...] para refazer o mundo de maneira nova é preciso que os homens enveredem psicologicamente por outro caminho.” (Dostoiévski, 2013).

Esse movimento de transformação do mundo evidenciado pelas necessidades do ser humano com seu meio social, no cenário pandêmico, exigiu produzir compreensões dos contextos, teorias, métodos e técnicas de que dispõem os professores para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Em face do exposto, o trabalho de acompanhamento realizado pelos professores do AEE foi comprometido, a ponto de parcela significativa dos alunos ter ficado desassistido por um conjunto de fatores de ordem técnica, estrutural, familiar, econômica, cultural e sócio histórica. “O ensino de modo não presencial passou a ser a única forma de relação ensino/aprendizagem e, concomitantemente, o atendimento aos estudantes, público da educação especial passou a ser realizado desta forma”. (Panta; Picada; Pavão, 2021).

Nessa perspectiva, ao tratar da segunda categoria: estratégias metodológicas e/ou didático-pedagógicas usadas pelos professores do AEE, a pesquisa evidenciou o uso de ferramentas tecnológicas em caráter experimental, pois estes profissionais não tinham habilidades com as tecnologias no atendimento realizado no ensino regular, nem tampouco nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No caso, passaram a utilizá-las para fins pedagógicos, aprendendo a construir suas práticas através do vivido, das experiências cotidianas, aprendendo a fazer fazendo. “[...] é nas interações que desencadeamos conflitos e as negociações dos dizeres e fazeres potencializam nosso desenvolvimento [...]”. (Bandeira, 2021).

Nesse processo de isolamento, as ferramentas virtuais de aprendizagem (FVA) se tornaram indispensáveis ao trabalho docente, muito embora não tenham sido criadas para fins intencionalmente educativos, começaram a servir como possíveis caminhos para o processo de ensino e aprendizagem acontecer. “As Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA) ganham propósito diante da situação adversa oriunda da covid-19, por se tratar de ferramentas acessíveis, gratuitas e atrativas ao nosso público-alvo”. (Silva et al, 2021).

O desafio prosseguiu, pois os professores incorporaram diferentes recursos tecnológicos às suas práticas docentes, o acesso à internet tornou-se a ferramenta mediadora para executar as atividades planejadas. Sendo assim, o virtual passou a fazer parte do ensino de forma nunca vivenciada antes na história da educação mundial e brasileira. As aulas foram ministradas de forma síncrona (*on-line*) e assíncrona (*off-line*).

Segundo Costa; Sousa e Pereira (2021) os professores inseriram as redes sociais em suas aulas, tais como: *WhatsApp, Facebook, Google Meet, blogs, sites de jogos educativos digitais (kahoot, wordwall), e-mail*, entre outras ferramentas. As tarefas impressas passaram a ser uma possibilidade de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, devido às dificuldades de acesso dos alunos à internet, por morarem em regiões periféricas ou mesmo na zona rural, além da vulnerabilidade socioeconômica das famílias.

Em muitos casos, as atividades impressas eram entregues pela equipe pedagógica nas residências dos alunos, uma vez que estavam impossibilitados de participar das aulas virtuais, nas condições ofertadas pela escola.

No entanto, a inclusão desse público com necessidades específicas ao ensino remoto aconteceu de modo inexpressivo, muito em razão da situação atípica instaurada pela pandemia. Nessas circunstâncias, visando abrir horizontes procurou-se, sobretudo, “[...] a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora.” (Rodrigues; Esteves, 1993).

Tendo em consideração a problemática geral das necessidades no contexto pandêmico e, especificamente, no campo educacional, vincular a dimensão formativa, subjaz, além da intencionalidade de realização da ação educativa, deve-se criar possibilidades de formação para os professores, cuja interface agrega distintas áreas do conhecimento.

Destarte, a adaptação dos professores especialistas tornou-se desafiadora em termos práticos, principalmente pela dinâmica do ensino remoto, pela limitação infraestrutural da escola, pela falta de assistência da família no acompanhamento dos alunos, no desenvolvimento das atividades didáticas, ou seja, o chão da escola foi afetado. “Com o isolamento social, rupturas e fechamento de escolas, suspensão de atividades escolares presenciais, o campo da educação teve de migrar, sem aviso prévio, para o mundo *on-line*.” (Asper *et al.* 2022).

Desse modo, houve restrições referentes à inclusão tecnológica e/ou digital, quanto ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, sobretudo no tocante à participação ativa no formato de educação remota. Os professores também se sentiram desafiados, por vezes sem condições de realizar o trabalho docente de qualidade.

Cabe ressaltar, as variáveis implicadas nesse processo e imprescindíveis na atividade de ensinar, materializada no conteúdo/forma, na relação professor/aluno, ação/reflexão que se manifestaram de formas isoladas, apartando o pensamento e a ação pela ausência do diálogo coletivo, das interações históricas e sociais que motivam o ser humano a aprender. Porém, o isolamento social decorrente da pandemia refletiu no espaço escolar provocando um esvaziamento das salas de aulas, causando fragilidades nos modos de ensinar dos professores e nos modos de aprender dos alunos.

Os textos revelam que há uma diversidade de orientações e compreensões relacionadas ao ERE, bem como na área da educação com a produção de ações mais cuidadosas, no que concerne ao desenvolvimento das práticas docentes dos professores e das necessidades de formação dos alunos do AEE.

No que tange à produção científica dos artigos, em específico a categoria ensino remoto emergencial ficou evidenciado que houve uma variedade nos procedimentos, na forma de ensinar, quanto aos objetivos, conteúdos, metodologias. Nessas condições, como parte integrante do processo pedagógico, cujo eixo central incide na formação dos alunos, foram criados novos arranjos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, as condições humanas consideradas não favoráveis pelas próprias circunstâncias pandêmicas implicaram sobrecarga de responsabilidades da família nas atividades escolares, já que houve necessidade de estreitar as relações professor/aluno/família, na transmissão dos conteúdos e no *modus operandi* de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, desde as instalações físicas, o uso dos materiais didáticos, dos recursos multimídias, entre outros.

De igual modo, o lar passou provisoriamente a ser um ambiente de ensino, entretanto, sem oferecer as condições ideais para o desenvolvimento de atividades formativas, cabendo aos pais e responsáveis assumirem o papel de mediadores dos conhecimentos sistematizados, mesmo despreparados, desprovidos de tempo, saberes e técnicas apropriadas para auxiliar

o desenvolvimento da jornada educativa dos filhos. “Nesse sentido, o conteúdo interage com uma nova forma, que esteja em conformidade com o seu atual desenvolvimento. [...] que torna necessário isolamento social, para o controle da covid-19.” (Bandeira, 2021).

Dessa maneira, os professores em suas práticas docentes se deparam, por vezes, com dificuldades de natureza teórico-prática, principalmente quanto a operacionalização do planejamento das atividades para os alunos da educação especial, sobretudo aqueles que apresentam comprometimentos físicos e intelectuais severos. Além do mais, em maior ou menor extensão os alunos sentiram os impactos causados pela fragmentação do processo educativo, fato que comprometeu a autonomia, o desempenho cognitivo, afetivo e social, como assevera Silva; Lima; Rebelo (2021).

Diante do exposto, o ensino remoto constituiu processo complexo caracterizado pela necessidade e possibilidade de suprir a ausência das aulas presenciais. No contexto do ensino para alunos do AEE, quanto aos objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação, as ações foram realizadas para atender às suas características específicas, incluindo o papel do professor e da família.

Por consequência, os professores tiveram a qualidade do trabalho docente comprometida, em razão da ausência do contato físico com os alunos e no direcionamento tanto das questões educacionais, quanto das questões sócio afetivas. A família vivenciou um estresse devido a sobrecarga de tarefas no seu campo profissional que adentrou o lar, como também escolar nos ensinamentos de tarefas dos seus filhos, na tentativa de criar condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (Panta; Picada; Pavão, 2021).

De modo geral, há uma diversidade de orientações e compreensões conforme o contexto sócio histórico e cultural, em face das necessidades particulares de aprendizagem dos grupos de alunos do AEE e atuação dos professores especialistas. O cenário pandêmico tornou-se um desafio, adotou-se estratégias didático-pedagógicas diferenciadas de acesso ao público-alvo.

O estudo evidenciou dificuldades de natureza tecnológica, estrutural e prática por parte dos professores, na maioria das vezes inviabilizando o trabalho docente, além das notáveis dificuldades de aprendizagem do alunado.

REFLEXÕES FINAIS

Considerando as reflexões expostas, nessa seção, destacamos compreensões resultantes do seguinte questionamento: como os professores em suas práticas docentes desenvolveram o atendimento educacional especializado no contexto pandêmico brasileiro? Para tanto, realizamos o mapeamento dos artigos publicados no período de 2020 a 2022 por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto pandêmico brasileiro.

No estudo dos artigos ficou evidenciado que a pandemia de covid-19 provocou no campo social barreiras físicas e, no campo educativo modificou o contexto da formação e da prática docente dos professores, especificamente, no AEE que tiveram que adaptar seus modos de agir e atuar para atender os alunos em suas singularidades e particularidades.

Nesses termos, permitiu constataremos que a inclusão dos alunos do AEE ao formato de educação remota aconteceu timidamente, em razão da falta de estrutura da escola, da vulnerabilidade socioeconômica das famílias e da insuficiência de recursos materiais.

A pesquisa apontou a falta de formação apropriada dos professores especialistas, principalmente com relação ao uso das tecnologias e suas ferramentas, o que dificultou o acompanhamento de melhor qualidade da demanda dos alunos no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Em decorrência, muitas das ações realizadas não surtiram resultados satisfatórios, por distintos fatores ocasionados pela falta de orientação didático-pedagógica na realização do planejamento de ensino. Somado às dificuldades de acesso à internet e mediação tecnológica

pelo professor, quanto ao formato remoto na realização das aulas síncronas e assíncronas, no uso das redes sociais e plataformas de jogos educativos digitais, assim como na elaboração de tarefas impressas, em uma tentativa de incluir os alunos que não tinham internet em casa.

Ademais, a adoção de novas estratégias metodológicas passou a fazer parte da prática docente dos professores, já que o cenário atípico exigiu outros modos de ensinar e aprender.

Assim, o processo educativo no AEE aconteceu de forma fragmentada com todos, pela impossibilidade de acompanhar os alunos nos seus modos particulares de aprender, na escolha de metodologia que desenvolvesse melhor as condições materiais das famílias no acesso aos recursos tecnológicos e demais limitações impostas pela pandemia.

No entanto, parcela significativa dos alunos foram excluídos, principalmente aqueles que moravam em regiões periféricas e zonas rurais. Além disso, o distanciamento físico comprometeu o desenvolvimento sócio interativo, cognitivo e afetivo do alunado.

Por fim, constatamos que a educação especial no ensino remoto emergencial, ocorreu em um cenário de incertezas e insegurança por parte dos professores, em função da mudança radical e repentina no sistema de ensino, na forma de planejar e executar as práticas docentes, assim as intervenções aconteceram de modo experimental, inédito.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades de que? Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes**. Curitiba: CRV, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, Porto Alegre, n. 22, p. 33-44, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2020. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3116/parecer-cne-cp-n-5-2020>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,Novo%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19. Acesso em: 10 maio 2023.

COSTA; C. E. da S.; SOUSA, R. R. de S.; PEREIRA, M. S. Atendimento educacional especializado: articulação docente durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021.

- COSTA, M. A. da; COSTA, M. de F. B. da. **Projeto de pesquisa:** entenda e faça. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DOSTOÍEVSKI, F. **Os irmãos Karamàzov.** Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.
- ESPER, M. V. et. al. Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v. 28, n. 92, p. 227-242, 2022.
- LIMA, L. B. V.; SILVA, A. M. da; REBELO, A. S. Atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Cocar**, Pará. v. 15. n. 33, p. 1-16, 2021.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NERI, P. M. A.; GARCIA, E. M. S.; SOARES, G. de O. Atuação de profissionais do AEE em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 38, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/38/atuacao-de-profissionais-do-ae-e-em-tempos-de-pandemia-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 10 maio 2023.
- PANTA, B. G. Z.; PICADA, Â. B. N.; PAVÃO, S. M. de O. Encontro de possibilidades do ensino remoto emergencial no atendimento educacional especializado. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 61, p. 90-103, 2021.
- RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.
- SILVA, S. G. C. da. O ensino remoto para alunos do atendimento educacional especializado: inclusão x exclusão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.12, p. 111629-111638, 2021.
- SOUZA, N. R. Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período de pandemia COVID-19: Encontrando alternativas diante da suspensão das aulas presenciais. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n.117, p. 104-113, 2021.

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E VIVÊNCIAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFPI

REFLECTION OF TEACHING PRACTICE IN TEACHER TRAINING: KNOWLEDGE AND EXPERIENCED IN DEGREE COURSES AT UFPI

Mirtes Gonçalves Honório

orcid.org/0000-0001-8567-4845

mirteshonorio@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Avaliação Educacional pela Universidade de Brasília-UnB e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UFPI. Atualmente é professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-DMTE, do Centro de Ciências da Educação-CCE, Universidade Federal do Piauí-UFPI e coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de professores e Prática Educativa- NEFORPE.

Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva

orcid.org/0000-0002-9078-4149

flourdesleal@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Piauí e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Atualmente é professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-DMTE, do Centro de Ciências da Educação-CCE, Universidade Federal do Piauí-UFPI e membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de professores e Prática Educativa-NEFORPE.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar uma experiência vivenciada na disciplina Didática, junto aos estudantes dos cursos de licenciatura da UFPI. Inicialmente apresentamos alguns questionamentos acerca do trabalho docente desenvolvido no âmbito acadêmico. Em seguida, descrevemos a experiência nos apoiando nos estudos de Cunha (2004), Manata (2004), Behrens (2010), Veiga (2009), Nadal (2007), Gil (2010), Tardif (2014) e Gauthier et al (1998), dentre outros. Na descrição da experiência apresentamos as atividades realizadas durante a disciplina, elencando depoimentos que demonstram as contribuições que os estudantes afirmam receber ao participar do processo. A maioria dos estudantes de cada turma aponta que os objetivos têm sido alcançados em nível satisfatório. Assim, acreditamos que a disciplina Didática está contribuindo para a formação profissional docente para além da dimensão técnica, concretizando o objetivo de desenvolver um processo formativo alicerçado no paradigma crítico-reflexivo.

Palavras-chave: prática pedagógica; reflexão; didática.

ABSTRACT

This article aims to report an experience lived in the Didactics discipline, course with students in the teaching degree programs at UFPI. Initially, we present some questions about the teaching work carried out in the academic context. Then, we describe the experience, drawing on the studies of Cunha (2004), Manata (2004), Behrens (2010), Veiga (2009), Nadal (2007), Gil (2010), Tardif (2014), and Gauthier et al (1998), among others. In the description of the experience, we present the activities conducted during the course, listing testimonials that demonstrate the contributions that the students claim to receive from participating in the process. Most of the students in each class point out that the objectives have been satisfactorily achieved. Therefore, we believe that the Didactics course is contributing to the professional teacher training beyond the technical dimension, fulfilling the goal of developing an educational process based on the critical-reflexive paradigm.

Keywords: pedagogical practice; reflection; didactics.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica docente tem sido objeto de questionamento por parte dos educadores. Atualmente, vem suscitando várias indagações sobre o trabalho docente desenvolvido no âmbito acadêmico: os conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas possibilitam aos estudantes uma formação profissional crítico-reflexiva? Como trabalhar os conteúdos na perspectiva de constituir a unidade teórica e prática? O fazer pedagógico contribui para a formação de profissionais da educação, articulando as dimensões do saber, saber-fazer e saber ser?

Considerando essas e tantas outras inquietações presentes no âmbito universitário, nesse texto, pretendemos refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem vivenciado na disciplina Didática, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), enfatizando as relações que se estabelecem entre seus elementos.

Inicialmente refletimos sobre a concepção de prática pedagógica e alguns aspectos relacionados a sua caracterização a partir da abordagem teórico-epistemológica histórico-crítica ou dialética.

Nesse enfoque o conhecimento é considerado dentro de uma perspectiva em que o ser humano observa a realidade em sua totalidade, de modo que o conhecimento é o reconhecimento da ordem em que os acontecimentos ocorrem a partir da sua realidade complexa. A compreensão dos acontecimentos está relacionada com sua etapa processual na história. Nesse contexto, a prática pedagógica é entendida como uma interação entre o professor-aluno-conhecimento inserida no contexto histórico, levando em conta os interesses de ambos os sujeitos, paradigmas vigentes, as políticas públicas, o meio social em que os envolvidos e a escola estão inseridos, entre outros aspectos. (Caldeira; Zaidan, 2010).

Ressaltamos a importância de a prática pedagógica contemplar ações criativas que requerem do professor reflexão e proposição de atividades desafiadoras, pois, de fato, essas são situações que remetem à práxis. As experiências vivenciadas no cotidiano da sala, provavelmente, possibilitarão ao professor e estudantes a construção de conhecimentos e saberes por meio de sua práxis - teoria e prática.

A disciplina denominada Didática, com carga horária semestral de 75 (setenta e cinco) horas e semanal de 5 (cinco) horas, é obrigatória nos diversos cursos de Licenciatura: Artes Visuais, Música, Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Ciências da Natureza e Educação Física. Esses cursos são vinculados aos seguintes Centros da UFPI: Centro de Ciências da Educação – CEE, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Centro de Ciências da Natureza – CCN e Centro de Ciências da Saúde – CCS. A disciplina Didática, que constitui o objeto de discussão deste texto, foi desenvolvida na perspectiva de construção do trabalho coletivo.

Assim, no intuito de compartilhar uma ação coletiva, adotamos como dinâmica estratégias metodológicas, tais como: leituras, discussões, troca de ideias e experiências, rodas de conversas, construção de mapa conceitual, produção de diversos gêneros textuais, planejamento e tomada de decisões. Desenvolvemos um trabalho colaborativo e apoiamos-nos mutuamente, compartilhando regras e conhecimentos orientadores da ação pedagógica docente.

Essas práticas colaborativas constituem oportunidades de aprendizagem, influenciando individualmente e coletivamente a vida profissional. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo é importante no processo de profissionalização docente, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação emancipatória.

De acordo com Farias (2007, p. 87), as “[...] demandas sociais diversificadas, exigem práticas educativas integradas e compartilhadas que ensejem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e o crescimento profissional continuado dos professores”. Desse modo, como desenvolver práticas educativas que possibilitem aos licenciandos experimentar em sua trajetória de formação o exercício da reflexão de forma metódica, regular e instrumentalizada? Com base nesse questionamento, no presente artigo, relatamos a nossa experiência na disciplina Didática.

CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS TEÓRICOS PARA LEGITIMAR A EXPERIÊNCIA

Na tentativa de encontrar alternativas para desenvolver práticas educativas que possibilitassem aos licenciandos o exercício da reflexão, procuramos desenvolver atividades pedagógicas na disciplina Didática que proporcionassem aos estudantes questionamentos, contradições, dúvidas, que valorizassem a diversidade e a divergência, que interrogassem as certezas e as incertezas. Assim, as atividades realizadas no desenvolvimento dessa disciplina, sejam por meio dos textos para orientar as discussões em sala de aula, sejam para conduzir as atividades práticas e para enriquecer a atividade de seminário, foram fundamentadas nos autores: Cunha (2004), Tardif (2014), Gauthier *et al* (1998), Manata (2004), Behrens (2010), Veiga (2009), Nadal (2007) e Gil (2010), dentre outros.

No contexto das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, Cunha (2004) discute a concepção atual de ensinar entendida como incentivar, instigar, provocar e desafiar. Essa concepção requer mudança de postura do professor, o que nos instiga repensar o papel do docente, do aluno, da metodologia e as relações entre esses dois processos: ensinar e aprender.

Qual a importância da Didática para a formação do professor? De que forma essa disciplina se torna um mecanismo de preparação do educador para a prática docente? Cunha (2004) afirma que, no processo de formação docente, faz-se necessário uma didática reflexiva, que subsidie o educador a analisar criticamente a sua prática pedagógica, para modificá-la quando necessário e destaca como fundamental, para a estruturação profissional do professor, saberes docentes, tais como: relacionados com o contexto da prática pedagógica, articulados com a ambiência da aprendizagem, referentes ao contexto sócio-histórico dos estudantes, com a condução da aula e com a avaliação da aprendizagem.

A complexidade da ação de ensinar requer do professor preparação para o exercício do ofício, o que implica mobilização e construção de saberes gerais e específicos. A preparação docente pressupõe uma formação teórica consistente, articulada com as experiências pessoais e com o contexto histórico no qual é desenvolvida a docência.

Nos processos formativos dos professores, emergem saberes específicos, próprios do processo de ensinar e aprender e esses saberes devem se articular com os saberes requeridos na prática pedagógica. Dessa forma, enfatizamos a importância da articulação entre a formação e a prática docente.

Vários teóricos (Tardif, 2014; Gauthier *et al*, 1998) discutem os saberes que servem de base ao trabalho do professor e utilizam o termo saberes no sentido de conhecer, compreender e saber fazer, relacionado à docência. O termo utilizado envolve, em sentido amplo, um conjunto de significados relacionados ao professor, tais como: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que expressem as dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser.

São apresentadas diferentes classificações dos saberes docentes, de modo que fica evidenciada a sua pluralidade. Tardif (2014) defende a ideia de que professores e professoras mobilizam e constroem, nos seus processos formativos docentes e na sua prática pedagógica, os saberes que servem de base para o exercício da docência. Para esse autor, os professores são sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos ao exercício do seu trabalho, não se limitando à “explicação e saberes produzidos por outros, mas constitui um espaço de produção, transformação e mobilização de seus próprios saberes” (Tardif, 2014, p. 190).

Tardif (2014) reafirma que a discussão sobre a formação dos professores implica a compreensão de que os eixos formação e prática docente são delimitados pela articulação de diferentes saberes, ou seja, que existem várias classificações de saberes e sua mobilização contribui para a delimitação da formação de professores e da prática docente.

Nesta perspectiva, toma como referência, na sua discussão, a pluralidade dos saberes profissionais e as experiências de trabalho dos professores, apresentando a seguinte classificação (Tardif, 2014, p. 36-38):

Quadro 1 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseado nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante a formação inicial e/ou continuada. Também constituem-se o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e, igualmente, transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade, ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes através da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com estudantes e colegas de profissão. Assim, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2014).

Compreendemos que a relação que os docentes estabelecem com os saberes não se limita à mera transmissão de conhecimentos. A formação e a prática pedagógica mobilizam um conjunto de saberes com os quais os professores interagem de diversas formas. Essa compreensão nos remete ao entendimento da pluralidade de saberes e de suas diversas fontes e natureza.

Tendo em vista a questão da pluralidade, cumpre ressaltar que os saberes profissionais são temporais, ou seja, significa que são construídos, ao longo da trajetória pré-profissional e profissional. Tardif (2014) identifica e classifica os saberes dos professores, tomando como referência os lugares de atuação dos docentes, bem como as instituições responsáveis por sua formação ou nas quais trabalham, conforme explicitação apresentada a seguir:

- Saberes pessoais dos professores, construídos por intermédio das histórias de vida das pessoas, socialização vivenciada nos primeiros grupos sociais nos quais nos inserimos na família, ambiente de vida;
- Saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola por meio da formação e socialização pré-profissional;
- Saberes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos espaços de formação de professores por meio da formação e socialização profissionais;
- Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, que são adquiridos por meio da utilização de programas de livros didáticos e de instrumentos de trabalho do professor;
- Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, adquiridos por meio da prática e de interações estabelecidas profissionalmente. O saber profissional é construído socialmente, manifestado por meio das relações estabelecidas entre professor e aluno e mediadas pelo trabalho.

Os saberes dos professores estão relacionados à realidade social na qual esses docentes estão inseridos, conforme destaca Tardif (2014, p. 11):

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Para o autor citado, o saber profissional/experiencial refere-se à dimensão do saber fazer. Este saber está relacionado com a prática profissional do professor, que consiste nos saberes mobilizados e construídos pelos profissionais no ambiente de trabalho. A construção do saber da prática é perpassada por condicionantes de diferentes naturezas: sociais, econômicas, culturais, éticos, entre outros, requeridos na articulação dos saberes da formação com os saberes da prática. Com essas ideias, inferimos que os saberes requeridos pela formação docente são importantes, mas não são suficientes no atendimento aos desafios apresentados na contemporaneidade.

Desse modo, compreendemos que os saberes docentes não são construídos apenas na formação. No cotidiano da prática, os docentes resolvem conflitos, planejam o fazer pedagógico, organizam as estratégias metodológicas e tomam decisões, fundamentando essas ações nas suas ideias, crenças e valores que servem de base para definir sua forma de atuação no contexto escolar.

Nessa mesma direção, Gauthier *et al* (1998) propõem um conjunto de conhecimentos específicos ao exercício da docência e afirmam que a ação de ensinar requer articulação de vários saberes relacionados ao contexto da prática docente. Dessa forma, destacam a necessidade dos seguintes saberes para o exercício docente:

- Saber disciplinar: referente a saberes construídos nas áreas do conhecimento dos conteúdos que serão ensinados;
- Saber curricular: relacionado aos saberes que serão ensinados nos programas de ensino;
- Saber das ciências da educação: correspondente aos saberes profissionais construídos, de modo geral, sobre a educação;
- Saber da tradição pedagógica: relacionado ao saber pedagógico adquirido antes da formação docente, em diferentes tempos e espaços;
- Saber experiencial: referente a saberes adquiridos nas vivências profissionais que surgem no contexto da própria profissão;
- Saber da ação pedagógica: correspondente aos saberes da experiência docente quando se tornam públicos e testados através de pesquisas.

De acordo com esses autores, os saberes próprios à ação de ensinar devem considerar o contexto concreto da prática pedagógica, posto que um dos desafios da profissionalização docente é evitar equívocos com relação ao embasamento dado ao processo de ensino. Referem que compreender a docência como um ofício sem saberes ou saberes sem ofício significa utilizar, na prática, saberes sem que esses correspondam à realidade da sala de aula, não reconhecendo, portanto, a existência de saberes profissionais específicos, pois a docência deve ser compreendida como um ofício feito de saberes.

A formação docente deve contemplar a discussão dos conteúdos relacionados à prática pedagógica, conforme mencionado, tendo em vista possibilitar a preparação do professor no sentido de desenvolvimento de uma prática docente alicerçada na relação teoria e prática, na reflexão crítica e na construção do conhecimento. Esses aspectos constituem a base da formação do professor, com vistas a orientar uma ação docente que possibilite a transformação.

Ampliando essa discussão sobre a prática pedagógica docente, Behrens (2010) aborda os paradigmas que fundamentam a ação didática, classificando-os em dois grupos: paradigmas conservadores e paradigmas inovadores. O primeiro caracteriza-se por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. “O tipo de relação social entre pares é reduzida, a natureza das tarefas é de participação individual”, assim o processo de ensino e de aprendizagem é centrado na reprodução do conhecimento. Nesse modelo, o professor assume um papel meramente técnico que consiste em transmitir conhecimentos e trata seus estudantes com uniformidade. A metodologia aplicada focaliza-se na aula expositiva. A ênfase é “escute, leia, decore e repita”.

O aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, deve aprender sem questionar. A avaliação é feita por meio de verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica. E o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações.

O segundo grupo (paradigmas inovadores) propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história. Fundamenta-se, portanto, na epistemologia da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem assume uma postura investigativa, reflexiva e crítica, sendo o aluno participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis. O professor estabelece uma relação horizontal com seus estudantes, possibilitando a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade (Freire, 1992).

Compartilhando a ideia de que o processo educativo deve ser desenvolvido de forma crítica, Veiga (2009) aborda as dimensões necessárias a prática docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Enfatizar o processo didático sob a perspectiva relacional significa desenvolvê-lo mediante a ação docente interdependente dessas quatro dimensões, considerando também a relação pedagógica, as estratégias de aprendizagem e de investigação, bem como os caminhos didático e investigativo.

De acordo com a autora mencionada, o processo didático implica: “vincular professor e aluno, mediado pelo conhecimento e permeado pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, analisando criteriosamente cada uma das dimensões e quais seus significados” (Veiga, 2009, p. 13).

Considerando as discussões sobre o ensino, é relevante ampliar as reflexões sobre o significado de ensinar, contemplando os elementos envolvidos nessa prática docente: o aluno, o conhecimento, o professor e as situações didáticas (Nadal, 2007).

O trabalho docente implica a busca da aprendizagem pelo aluno, o qual é entendido como interlocutor nesse processo, visto como sujeito histórico que troca ideias com o professor, que participa, que ouve e é ouvido, capaz de construir efetivamente sua aprendizagem.

Diante desse desafio de desenvolver o ensino considerando o aluno como sujeito que age e interage, define-se como condição necessária que o aluno aprenda e, para tanto, pressupõe-se o domínio de conhecimentos.

De acordo com Nadal (2007, p.24), o conhecimento escolar, denominado também de conteúdo de ensino refere-se:

[...] ao objeto de trabalho na escola, os conhecimentos social e historicamente produzidos, cuja apropriação do aluno constitui a função prioritária da escola. Portanto, o conhecimento escolar configura-se como uma das ferramentas centrais capazes de permitir ao aluno exercer a cidadania.

A partir da compreensão de que o desenvolvimento do processo educativo deverá permitir que a aprendizagem dos estudantes ocorra, torna-se fundamental refletir sobre a importância das situações didáticas e sobre o papel do professor no processo de ensino.

As situações didáticas “são momentos detalhadamente planejados pelo professor para permitir que a aprendizagem ocorra”. (Nadal, 2007, p.24). Para esta autora, o diálogo entre professor e aluno constitui um princípio importante na organização de situações didáticas que possibilitem ao aluno a construção do conhecimento.

No bojo das reflexões apresentadas, cabe ressaltar que falar de ensino requer discutir o processo de tomada de decisões pelo professor: para que ensinar? O que ensinar? Como? Com quais recursos? Como avaliar? Em que tempo? Ensinar exige: “Essencialmente decidir, dirigir, intervir, avaliar, reconduzir, desencadear ações de apoio ao aluno para que a aprendizagem efetivamente aconteça” (Nadal, 2007, p. 28).

Assim, para assegurar o alcance dos objetivos da prática docente e definir a competência do professor, tomando como base os aspectos didáticos da disciplina que ministra, o planejamento apresenta-se como pressuposto essencial. A propósito, Manata (2004, p. 7) afirma que “a organização e o desenvolvimento planejado das atividades didáticas-pedagógicas criam as condições necessárias para uma atuação docente mais eficiente e eficaz no processo de ensino-aprendizagem”.

A discussão dessa temática possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico, que envolve a *ação-reflexão-ação* sobre o ensinar e aprender, sobretudo dos professores que ainda não reconhecem a importância da sistematização do planejamento e pressupõe um processo de construção coletiva como forma de superação da fragmentação do saber.

A elaboração dos planos de ensino é parte essencial da reflexão sobre como organizar e realizar o trabalho escolar. Significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica de caráter político e isento de neutralidade. Requer conhecimento da realidade social e das necessidades da escola e deve obedecer a uma estrutura básica, com etapas claramente definidas. Gil (2010) enfatiza a importância de contemplar, na sistematização dos planos de ensino, os seguintes elementos: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos de ensino, avaliação da aprendizagem e bibliografia.

Cabe ressaltar que a definição desses elementos isoladamente no plano de ensino não garante uma execução comprometida com a transformação, é necessária no desenvolvimento da ação docente a efetiva articulação dessas variáveis do processo de ensino e de aprendizagem.

MOMENTOS DE UMA CAMINHADA DESAFIADORA E GRATIFICANTE

A constituição do campo da Didática nos cursos de formação de profissionais da educação enfatiza a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões. Aborda o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva histórica, política, social, técnica e cultural da educação e do conhecimento. Assim, é uma disciplina que traz contribuições para a formação de profissionais da educação, articulando o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* na possibilidade de fomentar uma prática pedagógica alicerçada no paradigma reflexivo e crítico.

Para conduzir o trabalho desenvolvido na disciplina Didática, a partir do exercício orientado da reflexão, no sentido de contribuir para a formação de professores reflexivos, apresentamos no primeiro dia de aula o plano de curso com uma proposta que postula a análise do fazer docente, tomando como referência os diferentes componentes da ação didático-pedagógica, considerando a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, com os seguintes objetivos:

- Analisar os fundamentos epistemológicos da Didática.
- Compreender a importância da Didática na formação de professores.
- Refletir sobre a contribuição do planejamento didático na organização do trabalho docente.
- Vivenciar situações de elaboração de planos de ensino.

No intuito de consolidar esses objetivos, a disciplina foi planejada e ministrada a partir da perspectiva da mediação do professor no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando situações didáticas que promovessem a reflexão sobre o processo educativo, sobretudo a prática pedagógica docente. Dessa forma, a dinâmica adotada na sala de aula contemplou estratégias metodológicas diversas, tais como:

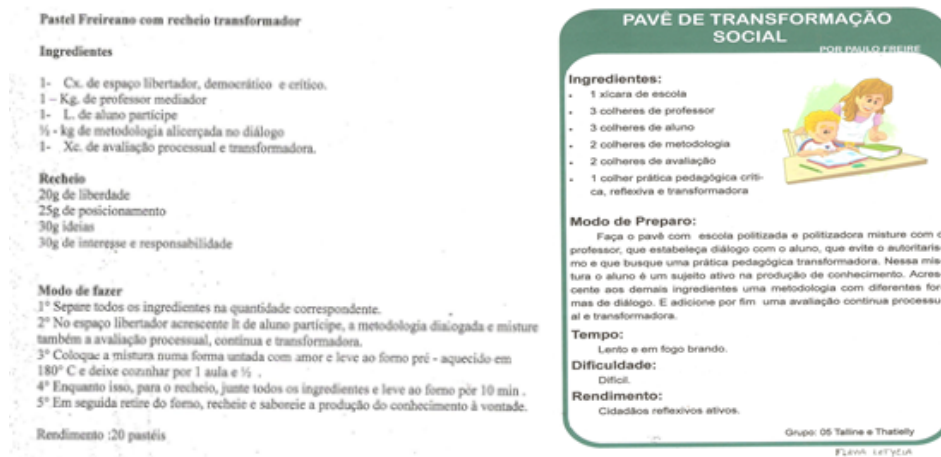
a) Aulas expositivas dialógicas, visando ampliar os conhecimentos sobre as temáticas abordadas nos textos que constituíram a bibliografia básica da disciplina, facilitar a compreensão dos conteúdos estudados pelos estudantes, fazer uma síntese, após o estudo do assunto, procurando reunir os pontos mais significativos e estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias.

No desenvolvimento dessa estratégia, buscamos a participação dos estudantes, questionando-os, problematizando determinadas situações, ilustrando com exemplos, instigando os educandos a exporem suas opiniões, enfim, estabelecemos ricos momentos de trocas de ideias.

b) Estudo dos textos básicos da disciplina, com o objetivo de apropriar-se da fundamentação teórica. Propomos aos estudantes a leitura dos textos, ora individual ora em grupo, bem como uma atividade de sistematização do conteúdo estudado: estudo dirigido, construção de quadro-síntese, mapa conceitual, esquema e produção de diversos gêneros textuais (carta, propaganda, receita, jornal e paródia).

Como forma de melhor compreender a estratégia metodológica descrita, a seguir, explicitaremos no quadro exemplos de gêneros textuais produzidos pelos estudantes ao estudarem o texto “Paradigmas Educacionais” (Behrens 2010):

Quadro 1 - Gêneros textuais produzido por estudantes dos cursos de Licenciaturas



Paródia: Segredos- Frejat Ensino com pesquisa

Procuo um professor que ainda não encontrei
Diferente de todos que achei
Em suas aulas quero descobrir uma razão para aprender
O ensino com pesquisa pra que eu possa crescer

Para isso a escola
Tem criar um ambiente
Onde os alunos possam produzir conhecimento

Refrão:
Procuo um professor que seja bom pra mim
Um articulador, reflexivo e algo assim
Então vou aprender bem
No ensino com pesquisa, problematizando de forma critica e reflexiva

Procuo um professor que valorize meu saber
Com a metodologia do "aprender a aprender"
Desse modo o professor vai saber me avaliar
E quando eu estudar não vou precisar decorar

Refrão:
Procuo um professor que seja bom pra mim
Um articulador, reflexivo e algo assim
Então vou aprender bem
No ensino com pesquisa, problematizando de forma critica e reflexiva

Fonte: Produção de estudantes da disciplina Didática – UFPI

c) Além da leitura e sistematização solicitada aos estudantes, foi proposto também a socialização da atividade realizada. Momento esse em que partilhamos experiências, interagimos com nossos pares, discutimos e refletimos sobre o conteúdo estudado e enriquecemos nossa prática pedagógica.

d) Exibição do filme “Escritores da Liberdade”, como forma de complementar o estudo sobre a prática pedagógica docente e sistematizar vários aspectos estudados na disciplina. Essa atividade foi desenvolvida por meio de um roteiro contendo reflexões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem (concepção de educação, de ensino e de aprendizagem; o que define ser professor; aspectos constitutivos do trabalho docente; as bases/fundamentos da prática docente; a relação pedagógica estabelecida em sala de aula; o significado e a forma

de avaliação utilizada pela professora). Houve momento de socialização, os estudantes fizeram a discussão dos diversos aspectos observados no filme. Ressaltamos a importância dessa atividade, pois permitiu aos educandos compreenderem que é possível a realização de uma prática pedagógica docente crítica, reflexiva, pautada na construção do conhecimento.

e) Realização de seminário, visando proporcionar aos estudantes uma compreensão mais clara, com consistência teórica dos elementos que compõem os planos de ensino, assim como possibilitar ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção do conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação das ideias, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe de forma coletiva. Dessa forma, propomos a organização dos estudantes em cinco grupos e procedemos o sorteio dos temas com a respectiva ordem de apresentação de cada grupo, conforme explicitação apresentada a seguir: grupo 1: objetivos de ensino, grupo 2: conteúdos de ensino; grupo 3: procedimentos metodológicos; grupo 4: recursos de ensino; grupo 5: avaliação da aprendizagem.

Disponibilizamos ainda os textos básicos que tratam de cada temática para realização de leitura pelos estudantes e busca de outras fontes teóricas para complementação do estudo. Cada grupo apresentou e debateu sobre a atividade realizada e foram avaliados a partir dos critérios definidos na ficha de avaliação do seminário, distribuído e discutido em sala de aula. Após as apresentações, fizemos uma síntese conclusiva sobre as variáveis do processo de ensino e de aprendizagem, esclarecendo e aprofundando alguns aspectos relacionados a esse tema.

Consideramos que o resultado do seminário foi valioso, pois possibilitou aprofundamento teórico do conteúdo estudado. A propósito, os discentes manifestaram os seguintes depoimentos:

[...] a prática dessa atividade foi de fundamental importância, [...] onde foi possível aprofundar conhecimentos na disciplina (aluno do curso de Física)

O seminário ajuda a gente perder o medo de falar. Ajuda também a gente aprofundar o conhecimento sobre o tema, pesquisamos em várias fontes, por isso foi muito proveitoso (aluno do curso de Geografia).

Podemos inferir que o seminário, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, levou os estudantes a se envolverem no desenvolvimento da atividade, e, até mesmo aqueles que dificilmente se manifestavam em sala de aula, participaram de forma ativa.

Pesquisa de campo, objetivando relacionar a teoria à prática, ou seja, constatar na prática os aspectos teóricos discutidos ao longo da disciplina. Esse trabalho consistiu na reflexão sobre a importância da dimensão do pesquisar na formação docente, propiciando aos estudantes oportunidade de discutir algumas técnicas utilizadas para coleta (produção) de dados, bem como planejar a pesquisa definindo objetivos, campo e sujeitos da investigação, além dos instrumentos utilizados.

Na realização dessa atividade, a turma foi dividida em seis grupos, cada um visitou uma instituição escolar, buscando investigar temáticas relacionadas ao contexto da didática (paradigmas que orientam a prática pedagógica do professor, saberes docentes, planejamento e organização do trabalho pedagógico, metodologia de ensino, recursos de ensino e avaliação da aprendizagem). Após essa etapa de coleta e produção, orientamos a organização e a análise dos dados fundamentadas no referencial teórico estudado na disciplina. Em seguida, os estudantes elaboraram um relatório contemplando os resultados do estudo e, posteriormente, socializaram para toda a turma.

Essa atividade foi avaliada pelos estudantes como significativa para o seu processo de formação, vejamos alguns depoimentos:

Na minha opinião essa atividade de pesquisa na escola foi muito importante e contribuiu de forma bastante significativa para que pudéssemos comprovar tudo aquilo que foi dito em sala de aula (estudante do curso História).

A pesquisa de campo foi de extrema importância para minha formação profissional. A atividade foi bem assistida, por isso as discussões foram enriquecedoras, nos ajudaram a compreender a importância da teoria na formação pedagógica (estudante do curso de Química).

A pesquisa de campo configura-se como metodologia ativa, pois possibilita ao aluno ser protagonista do conhecimento e, provavelmente, contribui para a formação de profissionais crítico-reflexivos, capazes de desempenhar a ação docente comprometida com uma educação transformadora.

Oficina pedagógica: elaboração dos planos de ensino, com o intuito de reforçar a dimensão do saber-fazer, ou melhor, possibilitar aos estudantes colocarem em prática os conhecimentos teóricos construídos no decorrer da disciplina, vivenciando situações de planejamento do trabalho educativo. Propusemos aos estudantes a elaboração individual de um plano de curso a partir de uma situação-problema apresentada. Em seguida, acompanhamos e orientamos o desenvolvimento dessa atividade, fazendo reflexões, questionamentos, dando informações, tirando dúvidas, enfim, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias.

Dando continuidade a esse trabalho teórico-prático, apresentamos a proposição de elaboração do plano de unidade, adotando como fio condutor da atividade, o plano de curso elaborado. Finalmente, propusemos a construção do plano de aula, da qual os estudantes participaram ativamente, perguntando, solicitando exemplos e, aos poucos, fomos percebendo a sua compreensão sobre a importância do detalhamento desse tipo de plano.

A dinâmica utilizada permitiu a troca de conhecimentos entre professor e estudantes, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação e mediação do saber. A culminância ocorreu com a socialização dos três planos de ensino e reflexões conclusivas feitas pelas professoras.

Após essa última atividade, que coroa o processo reflexivo orientado, os estudantes relataram por escrito aspectos que foram capazes de captar na prática vivenciada, durante a disciplina, bem como a avaliação que fazem da contribuição dessa experiência para a sua formação profissional, conforme foi ilustrado no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas no decorrer do texto ratificam que a sociedade contemporânea requer do professor a efetivação de uma ação pedagógica alicerçada na multiplicidade de saberes, capaz de atender aos desafios apresentados pelos diversos segmentos sociais.

A narrativa da vivência profissional relatada possibilita nossa reflexão enquanto profissionais e a construção da autonomia dos estudantes, no sentido de se tornarem protagonistas do seu conhecimento.

Destacamos, também, a relevância da dimensão da pesquisa na ação docente, pois possibilita desenvolver uma atitude científica de olhar a realidade educacional. Ficou evidenciado a possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes críticas e reflexivas, adequando-se as propostas pedagógicas inovadoras.

Consideramos que a disciplina Didática proporciona aprendizagens significativas para as professoras e os estudantes, no que diz respeito à reflexão sobre a formação profissional. Os estudantes ressaltaram a importância de refletirem sobre os saberes docentes necessários na constituição do ser professor e sobre as condições sociais do fazer docente.

Realçamos que a experiência vivenciada na disciplina evidencia contribuições para superação de uma perspectiva tradicional de ensino, favorecendo a reflexão na e sobre a própria prática, no sentido de possibilitar a articulação de conhecimentos que embasam a formação profissional.

Vale ressaltar que nossa experiência está aberta a críticas e sugestões que venham enriquecê-la, pois não é um trabalho pronto e sim a tentativa de um trabalho participativo. É uma caminhada em busca da práxis educativa: ação-reflexão-ação. Um repensar sobre a prática nos cursos de licenciatura, uma busca, principalmente do desafio de abrir mão de posturas tradicionais.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GIL, A. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MANATA, D. V. Planejamento docente, questão de didática. "Tenho tudo na cabeça". **Revista AEC**, [s.l.], ano 33, jul./set. 2004.
- NADAL, B. G.; GOMES, S. de O. **O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. *In*: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

PESQUISA NA FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE EM HISTÓRIA: O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RESEARCH IN REFLECTIVE TEACHER TRAINING IN HISTORY: THE PLACE OF THE SUPERVISED INTERNSHIP

Francisco Gomes Vilanova

orcid.org/0000-0002-0335-7131
vilanova@ufpi.edu.br

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Mestre em Educação Pela Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Pesquisador do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI).

Vilmar Aires dos Santos

orcid.org/0000-0001-7736-1689
vilmarairesantos@gmail.com

Doutora em Educação pela USP (2016-2020), Professora Associada da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE/UFPI.

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a pesquisa na formação docente em História, com foco na ocorrência dessa prática nos estágios supervisionados do Curso de História da Universidade Federal do Piauí, no Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Tem como objetivo analisar o lugar da pesquisa na formação docente do curso de Licenciatura em História da UFPI, tomando o estágio supervisionado como campo de desenvolvimento dessa prática. No aspecto metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa, de natureza teórica e documental, baseada no diálogo com autores que discutem a temática em questão e na análise do Projeto Pedagógico do Curso de História da UFPI/Teresina, aprovado em 2011, compreendido como principal documento de regulação dos estágios supervisionados. Considerando as abordagens discutidas e a análise de tal documento, foi observado que a prática da pesquisa na formação docente em História da UFPI se constitui em um desafio a ser enfrentado. Contudo, verificou-se a articulação de experiências de pesquisas associadas às atividades produzidas nos itinerários dos estágios supervisionados.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; História; pesquisa.

ABSTRACT

This study seeks to reflect on research in History teacher training, focusing on the occurrence of this practice in the supervised internships of the History Course at the Federal University of Piauí, at the Campus Ministro Petrônio Portella, in Teresina. Its aim is to analyze the place of research in teacher training on the History degree course at UFPI, taking the supervised internship as a field for developing this practice. In terms of methodology, we opted for qualitative research, of

a theoretical and documentary nature, based on dialog with authors who discuss the issue in question and analysis of the Pedagogical Project of the History Course at UFPI/Teresina, approved in 2011, understood as the main document regulating supervised internships. Considering the approaches discussed and the analysis of this document, it was observed that the practice of research in teacher training in History at UFPI is a challenge to be faced. However, there were experiences of research associated with the activities produced in the supervised internships.

Keywords: supervised internship; teacher training; History; research.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca refletir sobre a pesquisa na formação docente em História, enfocando na análise de como essa prática tem ocorrido nos Estágios Supervisionados do Curso de História da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI, tendo em vista que as novas vertentes de formação de professores têm, por um lado, reivindicado, para esse trajeto formativo, a necessidade da reflexividade (Schön, 2000) e, por outro, demonstrado ser imperativo pensar esse percurso, de modo articulado à pesquisa (Geraldini; Fiorentini; Pereira, 1998).

Nessa reflexão, partimos do pressuposto de que a pesquisa é uma prática social que deve estar articulada à formação e à prática docente. Por isso, é papel dos cursos de licenciatura fomentar experiências que possibilitem aos futuros professores instrumentos teórico-metodológicos que favoreçam a efetividade da pesquisa, não só no percurso formativo, mas na sua prática docente na educação básica. Ao enfatizar o papel da universidade e da pesquisa como prática social na formação das novas gerações, Azevedo (2012, p. 112) acentua que

Precisamos ter em mente que a universidade não prepara simplesmente novos profissionais, sua função é muito mais ampla. Ela é responsável, em grande medida, pela formação constante de novas gerações de líderes e dirigentes de diferentes esferas sociais, administrativas e de Estado. A universidade precisa ser compreendida, dessa maneira, tanto como centro produtor de conhecimento quanto como detentora de uma função social e educacional. Nesse sentido, é necessário compreender a pesquisa como prática social, como sendo o papel da universidade.

A formação docente em História tem sido repensada em estudos e pesquisas que, ao longo das últimas décadas, têm demonstrado a necessidade de ultrapassar o modelo formativo que imprime um caráter técnico à formação dos professores. Esse paradigma formativo foi denominado, por vários autores, de racionalidade técnica (Schön, 2000; Pimenta, 2010; Diniz-Pereira, 2014). A superação do *design* formativo, inspirado na fórmula 3 + 1¹, na vigência do qual, se estudavam três anos de disciplinas específicas da área e, ao final desses, se inseria de maneira justaposta, um ano de componentes curriculares voltados à formação de educadores, é algo que ainda não se concretizou totalmente. Por esse viés, vivenciamos uma espécie de transição paradigmática, que ocorre quando elementos teórico-metodológicos de determinado parâmetro formativo se mesclam a outros, num movimento de mudanças e permanências.

Para Diniz-Pereira (2014), ainda hoje, os modelos mais difundidos de formação de professores têm forte influência do modelo da racionalidade técnica. Esse paradigma formativo recebeu, também, a denominação de epistemologia positivista da prática, pois se baseia na compreensão de que cabe ao professor a aplicação rigorosa de uma teoria ou uma prática no seu exercício docente (Schön, 2000), o que significa um modelo de ensino de história nos moldes de uma ciência aplicada.

1 - O esquema 3+1 foi criado pelo Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, que estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Conforme o Decreto, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ofertar os cursos com duração de três anos com graduação em nível de bacharelado. Caso o bacharel tivesse a pretensão de complementar sua formação e obter a diplomação de licenciado, era necessário que realizasse o curso de Didática, cuja duração era de um ano. Em resumo: três anos de bacharelado, mais um ano de Didática. A extinção desse esquema iniciou-se através das modificações dos cursos de licenciatura, proposta a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961 e do Parecer 292/1962).

A partir desses pressupostos, buscamos investigar o lugar da pesquisa na formação docente em História, considerando o Estágio Supervisionado como campo de desenvolvimento dessa prática. Quanto ao caminho metodológico, optamos por nos situar nos moldes da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, onde dialogamos com autores que têm pesquisado sobre a temática (Freire, 1997; Geraldi, Fiorentini, Pereira, 1998; Tardif, 2014; Nóvoa, 1992, 2019; Schön, 2000; Pimenta, 2010; Azevedo, 2012; Diniz-Pereira, 2014) e outros. A análise documental ocorreu numa perspectiva mais específica, por meio de um exame sobre o Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Piauí, em Teresina, tomando-o como principal documento de regulação dos estágios supervisionados da área. Ainda foram analisados alguns planos de curso da disciplina, procurando compreender, através dessas fontes, como a pesquisa tem aparecido na formação docente em História na UFPI/Teresina.

Com relação a sua estrutura, o texto encontra-se organizado em duas seções principais: a primeira discute a “Reflexibilidade na formação do professor e saberes profissionais docentes”, enquanto a segunda analisa a “Pesquisa na formação docente no curso de história da UFPI”, tomando o Estágio Supervisionado como lugar de possibilidade.

REFLEXIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

O conceito de professor reflexivo tem sido utilizado, de forma recorrente, nos debates e estudos sobre formação e prática docente, indicando uma tendência de formação e exercício docente em bases reflexivas. Um dos estudos pioneiros nessa perspectiva e inspirador de muitos pesquisadores no Brasil é o de Schön (2000), em que o autor propõe uma formação profissional de cunho reflexivo, baseada na articulação entre teoria e prática vivenciada através do processo da reflexão na/e sobre a ação, privilegiando-se a aprendizagem através do fazer pedagógico docente. O autor defende seus postulados afirmando que

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Schön, 2000, p. 33).

A despeito do pioneirismo e da adesão a suas ideias no contexto brasileiro, a proposição de educar o profissional reflexivo vem sendo revisitada e tem recebido interpretações e análises críticas. A esse respeito, Santos (2020, p. 54) argumenta que

Apesar do significativo reconhecimento e massiva adoção das teorias de Schön, para o campo da formação docente no Brasil, suas teorias vêm, há algumas décadas, sendo alvo de revisitações, críticas, indicações de fragilidades e sugestões de reformulações.

Ao advogar a predominância do ensino prático reflexivo como primordial na formação docente, os estudos de Schön (2000) podem indicar o predomínio da prática em detrimento da teoria, levando a perda de alicerces teórico-filosóficos indispensáveis à formação docente (Santos, 2020). Os preceitos da formação reflexiva foram amplamente adotados em reformas educacionais no Brasil, da década de 1990 para cá e referendaram o jargão do “aprender a aprender” numa retórica sobre modernidade, progresso e eficiência nos processos de ensino-aprendizagem (Santos, 2020).

Outros autores também realizaram estudos e proposições de revisitações acerca do conceito de professor reflexivo. A esse respeito, Matos (1998, p. 278) interroga: “[...] por que tantos adjetivos e tanta preocupação em adjetivar o trabalho docente. Talvez seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-professor?”. Pimenta (2010) propôs-se a construir uma crítica em torno do conceito e o fez partindo da construção da sua historicidade, bem como dos usos e abusos que se fazem dessa concepção. Segundo a autora,

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em mero termo, expressão de uma moda, à medida que despe de sua potencial dimensão político epistemológica, [...] (Pimenta, 2010, p.45).

Essas análises em torno do conceito de professor reflexivo não anulam sua importância na formação e atuação docente, pois precisam ser dimensionadas e contextualizadas historicamente. Para Santos (2020, p. 60),

A perspectiva do ensino reflexivo, desenvolvido inicialmente em contexto internacional e depois adotado em programas de formação docente no Brasil, associa-se ao desejo de superação de modelos formativos que concebiam os professores, como técnicos, meros executores de trabalhos planejados e elaborados por outrem.

Essas postulações remetem ao entendimento de que as teorias sobre professor reflexivo devem ser compreendidas e inseridas no momento histórico em que foram gestadas, sob pena de cair no equívoco do anacronismo. Freire (1997), quando nos ensina sobre os “saberes necessários à prática educativa” como essenciais para a construção da autonomia dos professores, enfatiza a importância de uma “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, [...]” (Freire, 1997, p. 14), como condição imprescindível para a formação de professores na contemporaneidade.

A abordagem sobre os saberes profissionais docentes como fundamentos teórico-metodológicos para compreender a formação e prática pedagógica de professores assenta-se na proposição de rompimento com estudos anteriores que enxergavam no percurso formativo docente lugar de construção de competências e técnicas, ocasionando separação entre teoria e prática (Santos, 2020). Os saberes da formação e profissionalização docente foram incorporados aos discursos e proposições formativas da década de 1990 para cá, buscando “[...] repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 23).

Considerados como plurais, estratégicos, porém, desvalorizados, os saberes docentes foram concebidos por Tardif (2014) como a articulação entre o que foi aprendido na formação profissional através dos ensinamentos das ciências da educação, a chamada formação pedagógica; os disciplinares, que trabalham a parte específica de cada curso; os curriculares, que “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38), bem como os da experiência profissional modelados no exercício do ofício docente.

Os saberes experienciais, que são aqueles mobilizados e forjados no exercício docente, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (Tardif, 2014, p. 39). Essa perspectiva investigativa, que toma a experiência profissional como eixo central recebeu a denominação de *epistemologia da prática*, cuja finalidade

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2014, p. 256).

A despeito de ser um viés que compreende o professor como sujeito ativo de sua formação e atuação profissional, dotado de capacidade criativa e autonomia, a perspectiva dos saberes profissionais docentes carece de revisitações e olhares críticos, pois a ênfase nos aspectos práticos, representada pelo predomínio dos saberes experienciais articuladores dos demais, para construir a identidade profissional docente, pode suscitar um menor investimento nos suportes teórico-filosóficos dos cursos de graduação, levando a um empobrecimento da licenciatura (Santos, 2020).

Revisitações críticas sobre a perspectiva de formação de professores, a partir da análise dos saberes docentes e profissionais, fizeram emergir movimentos que vislumbraram nas narrativas sobre histórias de vida, formação e profissionalização, dispositivos de análise para compreender e (re) pensar a formação e atuação de professores. Nessa perspectiva,

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p. 213).

O uso dessas narrativas, assim como postulado, se configura como alargamento do campo analítico dos saberes profissionais, pois enfatiza os significados sociais e culturais que os professores atribuem a seu percurso de vida, formativo e profissional, possibilitando a compreensão das experiências formativas, tanto na formação inicial, como no exercício de seu ofício (Souza, 2011; Nóvoa, 2019).

Os paradigmas formativos baseados na ideia de professor reflexivo e suas derivações fundamentam estudos há várias décadas, dentre os quais estão os que advogam a relevância da pesquisa na formação e atuação docente. No Brasil, os discursos curriculares sobre a pesquisa na formação e prática docente estão presentes, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na perspectiva empreendida neste estudo, contextualizamos a pesquisa nos paradigmas formativos contemporâneos e situamos o Estágio Supervisionado como uma possibilidade de desenvolvimento de posturas investigativas na/e sobre a atividade docente.

PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFPI: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE

Ao articular os estudos sobre narrativas, reflexividade na formação docente e reconhecendo os professores como protagonistas na mobilização e construção de saberes profissionais docentes, emergem demandas que buscam na concepção do professor pesquisador, possibilidades e caminhos para a construção de um perfil profissional que dê conta, de forma reflexiva e crítica, de olhar para seu ofício e vislumbrar, na pesquisa nas/e sobre suas atividades, questionamentos e horizontes possíveis de melhorar qualitativamente as práticas educativas, tornando-as mais significativas para professores e estudantes (Geraldini, Fiorentini, Pereira, 1998; Azevedo, 2014). Nesse contexto, Azevedo (2014, p. 108) assevera que

A formação do professor-pesquisador é recente no Brasil. Durante muito tempo, pronunciamentos sobre a docência foram realizados por outros profissionais pesquisadores. A adoção de práticas de investigação pelo professor, acerca do seu próprio campo de atuação, torna-se assim relevante, a fim de tornar o profissional da docência agente consciente da sua própria profissão, assumindo a postura de sujeito pensante e de um profissional intelectual.

As discussões que advogam a formação do professor pesquisador se disseminaram no Brasil a partir da década de 1990 e têm como elemento desencadeador a repercussão de estudos sobre a reflexividade na ação docente (Geraldini, Fiorentini, Pereira, 1998; Schön, 2000; Zeichner, 2008; Pimenta, 2010). E associado a isso, a “[...] crise por que passaram as ciências humanas no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, a História perdeu lugar, perda consubstanciada na redução da carga horária da disciplina escolar nos 1º e 2º graus e fechamento de faculdades” (Azevedo, 2014, p. 109). Numa defesa contundente sobre a importância da pesquisa na formação docente como princípio ativo e atividade essencial, Diniz-Pereira (2014, p. 148) afirma que

A familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica tornou-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Essa argumentação assenta-se na ideia de que se faz imprescindível a imersão dos licenciandos em ambientes propícios à reflexão e à análise crítica sobre as atividades docentes que se desenvolvem na educação básica, a exemplo do que ocorre nas disciplinas que compõem o Estágio Supervisionado de História. Para o autor, essa vivência, pode permitir um repensar das práticas do ensino da disciplina que predominam no ensino básico, ainda muito centradas no discurso do professor e nos conteúdos do livro didático. Nessa perspectiva, entendemos que

A formação do “professor investigador” deveria resultar da vivência do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprendesse o produto, mas também apreendesse o processo de investigação e, o mais importante, incorporasse a postura de investigador no seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula (Diniz-Pereira, 2014, p. 148-149).

A premissa de uma formação no Curso de Licenciatura em História na UFPI, em Teresina, calcada na pesquisa, a fim de familiarizar os discentes com a atividade investigativa, como processo e não apenas como aprendizagem do produto, é extremamente importante. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado aparece como um elemento fundamental nos processos de formação do professor pesquisador. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004, p. 46) argumentam:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio.

O estágio como lugar de pesquisa na formação do professor colabora para a construção de uma identidade docente que se traduz em um olhar crítico e reflexivo acerca das situações escolares. Isso implica dizer que, enquanto lugar de pesquisa, o estágio possibilita refletir e investigar as práticas de ensino do professor em formação, a partir dos contextos em que ela acontece (Araújo, 2016), como sujeitos, meio social, aspectos econômicos etc. Nesta perspectiva, vale ressaltar que

uma proposta articulada no decorrer do processo de formação inicial que tenha, como eixo norteador, a reflexão na e sobre a prática conduz às transformações necessárias, à produção de saberes e práticas que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética (Fonseca, 2007, p. 152).

A partir dessa abordagem é imperativo não perder de vista o caráter reflexivo da formação de professores que deve se constituir na essência dos cursos de licenciatura, uma vez que é comum que “as situações vivenciadas pelos professores em formação durante o estágio terminam se tornando a única referência de uma relação teoria/prática durante o curso de História” (Ramos; Cainelli, 2014, p. 247).

No Projeto Pedagógico do Curso (2011) de Licenciatura em História da UFPI - Campus Ministro Petrônio Portella, o Estágio Supervisionado, como componente curricular, se apresenta sob a forma de quatro disciplinas ofertadas pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação. O componente curricular acumula um total de 405 horas. Conforme o documento, a primeira disciplina dessa prática é ofertada a partir do 6º período do curso, cuja distribuição se encontra da seguinte forma: Estágio Curricular Supervisionado I (75 h), Estágio Curricular Supervisionado II (90 h), Estágio Curricular Supervisionado III (120 h) e Estágio Curricular Supervisionado IV (120 h), conforme pode ser observado no quadro I:

Quadro 1 – Núcleo de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História – Campus Ministro Petrônio Portella (2011)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO				
DISCIPLINA	C/H	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO	CH
Estágio Supervisionado I	75	0.0.5	Metodologia do Ensino de História	60
Estágio Supervisionado II	90	0.0.6	Estágio Supervisionado I	75
Estágio Supervisionado III	120	0.0.8	Estágio Supervisionado II	90
Estágio Supervisionado IV	120	0.0.8	Estágio Supervisionado III	120
Carga horária total				405 h/a

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP) – Licenciatura em História Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), UFPI, 2011.

Do ponto de vista de seus ementários, observa-se que o foco do Estágio Supervisionado I é ofertado para os alunos a partir do 5º período e configura-se como um componente curricular teórico. Segundo o seu ementário, as discussões da disciplina devem contemplar “O processo de formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas. Laboratório e oficinas de planejamento da ação docente, construção de materiais didáticos e utilização das novas tecnologias em educação” (UFPI, 2011, p. 63).

O Estágio Supervisionado II contempla o contato do estudante/estagiário com os ambientes escolares, nos quais os alunos devem ter a experiência de fazer o acompanhamento do professor na sala de aula e a rotina da escola. De acordo com o ementário da disciplina, seu programa contempla: projeto de estágio e estágio observacional da educação escolar no Ensino fundamental e Ensino médio (UFPI, 2011). Diante disso, propõe-se que o estagiário possa imergir em escolas da educação básica para acompanhar as atividades relacionadas aos saberes e fazeres docentes da área de história e produzir análise e reflexões a partir dessa experiência, criando, inclusive, alternativas didático-metodológicas para os problemas identificados por meio de projetos de intervenção.

Estágios Supervisionados III e IV são destinados à regência de classe no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente. Nessa perspectiva, as disciplinas têm como enfoque atividades de regência de classe, nos níveis de ensino mencionados, a partir de observações prévias e de elaboração de projetos e ações de ensino.

A partir desses ementários é possível perceber que as disciplinas que compõem o Estágio dialogam e comunicam-se, pois apresentam-se como pré-requisitos umas das outras. O itinerário que percorrem oferece múltiplas possibilidades em relação ao desenvolvimento de posturas pesquisadoras, na medida que fomentam fundamentação teórico-metodológica sobre a ciência historiográfica, oferecem contextos férteis de observação sistemática da realidade, de planejamento das atividades pedagógicas e suscitam produções escritas que relatam e refletem sobre o chão da sala de aula.

Além dos ementários, debruçamo-nos também sobre as referências bibliográficas básicas e complementares com o intuito de perceber as indicações que relacionam os estágios com a prática da pesquisa. Nesse exame, foi observado que, nos quatro componentes curriculares, as referências obrigatórias e complementares sugeridas privilegiam especialmente as reflexões sobre conceitos, temas, linguagens, metodologias, práticas e experiências relacionadas ao ensino de História, enquanto as discussões que contemplam o ensino de História como objeto de pesquisa aparecem de maneira mais tímida. Entre os principais autores presentes estão: Fonseca, S.G. (2001; 2003), Fonseca, T.N. (2003), Monteiro (2007); Bittencourt (2008), Pinsk (2009), além de outras direcionadas à formação de professores e práticas docentes.

Apesar das indicações bibliográficas priorizarem o debate e as reflexões sobre as concepções em torno do ensino de história, também, se verifica possibilidades de pesquisa nos planos de curso desses componentes, cujas propostas de atividades contemplam produção de artigos e relatórios de experiências elaborados como reflexão sobre a articulação entre os saberes acadêmicos e a prática de ensino de história. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa na formação docente em História, esse não é um cenário tranquilo. O terreno sobre o qual esse componente curricular está situado é caracterizado por tensões, conflitos e disputas que remontam à constituição das licenciaturas no Brasil, historicamente pensadas como um apêndice dos cursos de bacharelado (Diniz-Pereira, 2014), o que pode levar a uma supervalorização da pesquisa historiográfica, em detrimento das temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, que ficariam em segundo plano, como se fossem um espaço eminentemente de práticas (Santos, 2020).

Além das discussões sobre as possibilidades do Estágio como princípio ativo na formação investigadora, que considera as teorias crítico-reflexivas (Matos, 1998; Schön, 2000; Pimenta, 2010), os saberes e fazeres necessários ao ofício docente (Tardif, 2014) e os percursos de vida formativo e profissional como fundamental na constituição da identidade docente (Souza, 2011; Nóvoa, 2019), é importante entender o que prescreve a legislação sobre formação de professores.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, afirma:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências (Brasil, 2002).

A primeira menção no referido artigo é ao fato de que essa formação está a serviço do desenvolvimento de competências. Essa opção, no entanto, tem gerado grande tensão e várias críticas no meio educacional. O “modelo das competências”, ou “pedagogia das competências” tem sido motivo de contundentes críticas por parte de vários estudiosos (Diniz-Pereira, 2014; Dias, Lopes, 2003), que enxergam nessa orientação curricular uma forma de direcionar a formação docente para o atendimento, predominantemente, das relações no mercado de trabalho, marcadas pela institucionalização da profissão docente, com vistas a atender ao modelo político-econômico neoliberal. Dito de outra forma, busca-se, através do paradigma das competências, construir perfil profissional semelhante ao de um técnico cujo objetivo é buscar eficiência e produtividade no processo de ensino e aprendizagem, nos moldes do que a literatura vem criticando com relação à racionalidade técnica.

Faz-se necessário, portanto, um exame crítico-reflexivo em relação aos discursos sobre a reflexividade, a formação do docente pesquisador, de professores como construtores de saberes docente, bem como seus usos e abusos na contemporaneidade, pois as argumentações em defesa das competências, continuam predominando na atual legislação sobre formação docente, em nível superior, nos cursos de licenciatura, nos termos da Resolução CNE/CP de 27 de outubro de 2020. O documento de quinze páginas refere-se a competências em vinte e três passagens. Além disso, institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), para nortear o ensino na educação básica, cuja espinha dorsal se assenta no desenvolvimento de habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem.

É possível, portanto, inferir que a atual legislação sobre formação docente não foi capaz de romper com modelos de uma tradição educacional considerados distantes da realidade e que, no que concerne à formação de professores de História com vistas ao *status* de pesquisador, se configura como um ideal a ser buscado. Isso, talvez, se explique pelo fato de a educação ser, reconhecidamente, um tecido social, uma prática que nasce no seio da sociedade da qual faz parte buscando atender interesses das instâncias de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, empreendemos um esforço para investigar o lugar da pesquisa na formação docente em História, tomando o Estágio Supervisionado como possível *locus* de desenvolvimento dessa prática. Para tratarmos dessa questão, optamos por discutir os paradigmas formativos contemporâneos, a partir das concepções sobre professor reflexivo, saberes docentes e pesquisa na formação docente, partindo de um olhar sobre o componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da UFPI.

Neste estudo compreendemos a importância de não perder de vista que os discursos recorrentes que se utilizam de termos e da reprodução de jargões, ao sabor do momento, como é o caso da reflexividade na educação, não devem negligenciar os sinais de retrocessos presentes na legislação sobre formação docente, como é o caso da referência persistente à contestada ideia de desenvolvimento de competências e habilidades, que estão presentes, tanto na BNCC (2017) como na BNC-(Formação Continuada) apresentada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro De 2020.

Mais que nunca, se faz necessário olhar o passado, para que as demandas educacionais da contemporaneidade sejam sempre contextualizadas no tempo e espaço. Isso implica reconhecer a educação como um terreno conflituoso, lugar de tensões e disputas de poder e que qualquer proposta de inovação na legislação, com vistas a formação de professores, independente do discurso que a fundamente, estará sempre voltada ao atendimento das necessidades do modelo econômico neoliberal que predomina em nosso país.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de História do Campus Ministro Petrônio Portella da UFPI, em vigor, desde 2011, foi possível inferir que, mesmo com as limitações impostas pelos modelos formativos e pelas demandas da realidade educacional, percebemos as práticas de pesquisa na formação e exercício docente. No caso em tela, mesmo que de modo contingenciado, tais práticas têm se dado nas vivências e reflexões gestadas, especialmente nos estágios supervisionados, cujo enfoque gira em torno das experiências associadas a articulação entre teoria e prática do/no contexto da educação básica. Observamos também que essas práticas têm sido orientadas por paradigmas reflexivos e de formação do professor pesquisador.

Diante disso, a existência de práticas de pesquisa na formação e prática pedagógica podem proporcionar um contexto de educação emancipadora, que ultrapasse as exigências do modelo social, político e econômico em que foi gestada. A despeito de tudo isso, a formação docente de qualidade é condição *sine qua non* para que se implemente possíveis mudanças, como a formação do professor pesquisador.

Nesse cenário, apesar das limitações em relação à pesquisa na formação docente, vislumbramos alguns horizontes que não podem ser desprezados, como é o caso das vivências e experiências possibilitadas pelos componentes curriculares Estágio Supervisionado I, II, III e IV do curso em questão, enquanto espaço de consolidação da docência, da relação de unicidade entre teoria e prática, bem como de reflexões sobre conteúdos, metodologias, recursos e avaliação do ensino e aprendizagem na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. D. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores.** Curitiba: CRV, 2016.
- AZEVEDO, C. B. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 108-126, nov. 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2002.
- BRASIL **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/1962.** Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 1962.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.:** Rev. Educ. Soc., Naviraí, v. 1, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FONSECA, S. G. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 149-156.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** São Paulo: Papirus, 2003.
- FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. Relação entre teoria e prática na formação de professores de história. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 50, p. 227-260, jan./jun. 2014.

SANTOS, V. A. **Saberes profissionais docentes**: o que narram os professores de História da rede estadual de ensino básico da cidade Teresina, Piauí. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Teresina: UFPI, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. **O CONSUMO DE CONTEÚDO BL: O VALOR SOCIAL POR TRÁS**

DA ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS TRABALHOS “BOYS’ LOVE”

THE CONSUMPTION OF BL CONTENT: THE SOCIAL VALUE BEHIND THE ORIGIN AND EVOLUTION OF THE WORKS “BOYS’ LOVE”

Ana Paula da Silva Sobrinho

<https://orcid.org/0009-0009-2011-6952>
anapaulasobrinho@gmail.com

Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Pedreiras.

Regilane Barbosa Maceno

<https://orcid.org/0000-0001-5914-180X>
regilane.maceno@hotmail.com

Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Pedreiras.

RESUMO

As narrativas “Boys’ Love”, popularmente conhecida pela sua abreviação BL, ganharam um espaço na vida diária de milhões de mulheres ao redor do mundo através de histórias envolvendo a homossexualidade e o homoerotismo, que possibilitaram à mulher um protagonismo dentro de tópicos envolvendo o sexo e a sexualidade, que antes lhe era privado em seus objetos de leitura. Essa nova alternativa de leitura deu a chance para que um público forte feminino de jovens e adultas se tornassem um grupo grande e diversificado de fãs desse gênero, mesmo que inicialmente de forma clandestina dentro de suas respectivas sociedades, por provocar os desejos e fantasias sexuais das mulheres, fazer representações homossexuais e eróticas e gerar discussões envolvendo a orientação sexual e identidade sexual. À vista disso, o presente artigo possui como objetivo analisar o gênero “Boys’ Love” através de sua origem histórica, seu público-alvo e destacar como este passou a representar um ambiente de liberdade, amizade e resistência para as consumidoras femininas, gerando-lh um peso social, mesmo sendo minimizado e alvo de censura e preconceitos. Além disso, temos como objetivo também apontar como os trabalhos “Boys` Love” evoluíram nesses últimos anos e como isso pode ser notado dentro das suas narrativas, do público e entre homossexuais de uma forma benéfica nos contextos sociais da atualidade. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Mizoguchi (2008; 2010), Kwon (2021), Aoyama (2013), Welker (2006, 2015), além de outros estudiosos que trabalharam sobre a questão.

Palavras-chave: “Boys’ love”; sexualidade; público; mulheres.

ABSTRACT

The “Boys` Love” narratives, popularly known by its abbreviation BL, gained a place in the daily lives of millions of women around the world through stories involving homosexuality and homoeroticism, which allowed women to play a leading role in topics involving the sex and sexuality, which he was previously deprived of in his reading objects. This new reading alternative gave the chance for a strong female audience of young people and adults to become a large and diverse group of fans of this genre, even if initially in a clandestine way within their

respective societies, by provoking the sexual desires and fantasies of women. women, make homosexual and erotic representations, and generate discussions involving sexual orientation and sexual identity. In view of this, this article aims to analyze the "Boys' Love" genre through its historical origin, its target audience and highlight how it came to represent an environment of freedom, friendship and resistance for female consumers, generating a social weight, even being minimized and the target of censorship and prejudice. Furthermore, point out how the works "Boys' Love" have evolved in recent years and how this can be noted within their narratives, public and homosexuals in a beneficial way in today's social contexts. For this purpose, we resort to theoretical assumptions by Mizoguchi (2011), Kwon (2021), Aoyama (2013), Welker (2006), as well as other scholars who worked on the issue.

Keywords: "Boys' love"; sexuality; public; women.

INTRODUÇÃO

Historicamente, diversas sociedades ao redor do mundo são dominadas por uma estrutura heteronormativa e patriarcal que, por muitas décadas, se constituiu como uma forma de opressão contra a mulher, limitando seu lugar de fala, de pensar e de desenvolvimento através da hierarquização de gênero, que apontava quais eram os deveres e ambientes que o ser "fêmea" ou "macho" ocuparia dentro da sociedade. A mulher, por ser considerada mais frágil, delicada e com menor capacidade intelectual, assumiria o papel de dona de casa, com o único objetivo de casar, ter filhos e projetar seu marido socialmente, enquanto ao homem lhe caberia uma posição que lhe daria direito a ter uma boa educação, independência e liberdade para agir e se comportar ao seu modo, uma vez que este seria um ser que exaltava senso de liderança, intelectualidade, força, poder e respeito.

Por conseguinte, esse senso não ficava restringido apenas ao papel de cada gênero na sociedade, mas também era representado nos próprios objetos de leitura das mulheres. Essa era outra forma de lhes mostrar e forçar a ideia de que elas não teriam outra utilidade ou espaço além do papel de jovens casadas, que tinham boas mãos para costurar, educar os filhos, lindos corpos para agradar seus maridos, mas eram desprovidas de habilidades para escrever, liderar uma conversa e comandar seu próprio corpo.

Com esse mesmo contexto e intuito, no Japão, os mangás românticos destinados ao público feminino eram produzidos enfatizando as obrigações da mulher nesse lugar determinado pela ótica falocêntrica (Macwilliams, 1952), submetendo-lhe a um estado de submissão ao homem e empregando às personagens femininas personalidades dóceis e frágeis, que se mantinham em posição inferior ao personagem masculino (Luyten, 1991). Além disso, era negada à mulher qualquer narrativa que falasse sobre sexo ou indicasse qualquer ato relacionado a esse tópico, com objetivo de preservar suas mentes inocentes e manter sua pureza; assim, Kwon (2021) comenta que "as jovens do sexo feminino são consideradas assexuadas e acredita-se que elas devam desconhecer sua sexualidade".

Privadas de leituras e representações que tratasse a mulher com um ser que tem desejos sexuais e que também possui curiosidade sobre sua própria sexualidade, mulheres japonesas se engajaram na leitura e produção de um novo tipo de mangá que estava circulando rapidamente entre as adolescentes no final da década de 1970 (Kwon, 2021). Tratava-se de narrativas envolvendo o relacionamento amoroso e erótico entre dois homens, produzidas tanto de forma amadora quanto profissional, que, a partir dos anos de 1990, passou a ser popularmente e globalmente conhecido como "Boys' Love" (BL) (McLelland; Welker, 2015).

O BL passou a desempenhar um papel de liberdade sexual, tornando-se um espaço onde as mulheres poderiam se sentir confortáveis para falar e representar o sexo ao seu bel-prazer. De forma rápida e significativa, este gênero se tornou um conteúdo consumido de forma cotidiana por várias mulheres das mais diferentes nacionalidades, e não apenas japonesas, que era seu público originalmente. Estas, hoje, representam uma massa de mulheres que se sentem

acolhidas e têm seus desejos e fantasias expressos através de dois corpos masculinos. Assim, elas se tornam o maior número de participantes de eventos BL, fóruns online e rede sociais para troca de leituras e opiniões sobre este mundo, mesmo que socialmente ainda tenha preconceitos a quem ler ou criar conteúdo BL.

Sobre essa questão, Aoyama (2013, p. 3) comenta que: “aqueles que estão fora da “comunidade” podem achar difícil entender sua “língua” e podem tender a descartar sua cultura como um absurdo pueril e indigno de atenção”, uma vez que ainda vivemos em sociedades construídas com preceitos machistas, patriarcais, sexistas e heteronormativas, que ainda colocam a mulher como um ser que deve manter não apenas seu corpo puro como também sua mente, e que usam da censura como forma de marginalizar e apagar a existência de relacionamentos entre pessoas do mesmo gênero.

Tomando esses apontamentos, retomaremos a origem histórica e discussões críticas e teóricas acerca do BL, a fim de discutir como esse gênero acarretou um peso social sobre si mesmo e ao seu público, analisando como o consumo deste passou a ser algo de grande prazer e forma de liberdade para as mulheres, não apenas japonesas, mas de forma internacional, e como este se mantém forte apesar dos preconceitos, censura e medo provocado pelo sistema patriarcal heteronormativo.

Para um melhor embasamento e entendimento sobre o BL, tomaremos os argumentos de diversos críticos e teóricos acerca do BL ser um gênero de caráter fantasioso, que não tem intenção de fazer qualquer representação da realidade ou retratar relacionamentos ou desejos gays (McLelland; Welker, 2015), uma vez que se sabe que este gênero é destinado ao público feminino, mesmo que outros grupos também possam fazer parte dos consumidores. Além disso, usaremos destes mesmos argumentos para refletir sobre o lugar do BL na atualidade, assim como sua transformação ao longo dos anos sobre suas histórias, seu público e os homossexuais, personagens dessas narrativas.

AS RAÍZES DO GÊNERO “BOYS’ LOVE” (BL)

O BL se originou do gênero de mídia fictícia japonesa *yaoi*, em que ambos, na sua definição mais direta e comum, tratam sobre as relações homoeróticas e/ou homoafetivas entre dois garotos. Mas antes mesmo da origem desses dois termos se popularizarem globalmente, foi por volta dos anos 1950 e final de 1960 que nasceu, pela primeira vez no Japão pós-guerra, algumas autoras como Takemiya Keiko e Hagio Moto. Essas mulheres começaram a produzir um novo gênero de mangá, que tinha foco nos relacionamentos entre dois homens, chamado de *shōnen-ai*, conceituado como amor de meninos (Welker, 2015).

Até então, mangás destinados ao público feminino, chamados de *shojo*, eram criados por artistas homens, em que a figura da mulher era restringida a um papel de fragilidade, pureza, delicadeza e passividade em relação ao personagem principal masculino, negando-lhe, assim, qualquer possibilidade de se impor e até mínima ou nenhuma de um diálogo sexual, já que uma abordagem diferente dessa linha poderia influenciar e macular o estereótipo de mulher respeitável e ideal para o cunho patrimonial. Ou seja, era um enredo para conservar a posição que o sistema patriarcal afirma que a mulher possui dentro da sociedade.

Como aponta MacWilliams (1952, p. 116) “o termo *shoujo* se refere a um papel de gênero socialmente conservador que deve sua origem na fase formativa do sistema educacional no final do século XIX e início do século XX.” Com o fim da Segunda Guerra, as crescentes transformações sociais e econômicas e o desejo por um espaço mais amplo para as mulheres, um grupo de artistas femininas, rotuladas de “Year 24 Group of Flowers,” foi impulsionado a criar um novo gênero de mangá conhecido como *shōnen-ai*, que lhes daria uma liberdade que o *shojo* naquele momento não poderia.

1 - “Those outside the “community” may find it difficult to understand their “language” and may tend to dismiss their culture as puerile nonsense unworthy of attention”

O *shōnen-ai*, tendo como protagonistas de um relacionamento amoroso dois homens, abriu um novo espaço em que, tanto a artista como a leitora, podiam usufruir de personagens que não estavam presos apenas a uma personalidade fixa ou a narrativas de delicadeza, pureza ou “fofura”, mas também de imponência e desejo sexual. Mesmo as artistas sendo de uma idade mais avançada que seu público-alvo – adolescentes mulheres –, isso não interferiu na sua propagação, se tornando um gênero de mangá criado por e para mulheres.

Com essa estrutura, o mangá *shōnen-ai* pode chegar ao público e entrar no círculo social do seu objetivo, e dessa forma, no final dos anos 1970, esse gênero ganha um novo termo popularizado como *yaoi*, no qual não apenas as artistas, mas as próprias fãs do amor de meninos podiam criar seus próprios trabalhos de cunho amador (Kwon, 2021).

Com a iniciação da tecnologia e mais jovens tendo acesso aos computadores e à própria internet, jovens mentes femininas começaram a espalhar seus trabalhos *yaoi*, com narrativas centradas em dois homens ou adolescentes, que eram envolvidas por erotismo, violência, agressões, incesto e estupro, que, na maioria das vezes, eram cometidos por um dos protagonistas, denominado *semé*. Dessa forma, as narrativas focadas no sexo e no pouco desenvolvimento remetem ao próprio termo *yaoi*, que significa sem climas, sem ponto, sem significado.

Semé e *uké* são duas nomenclaturas conhecidas como a “fórmula do *yaoi*”, que está presente em todos os mangás desse gênero, indicando sua posição dentro do relacionamento na narrativa. O primeiro é rotulado como a pessoa ativa do relacionamento e se refere ao homem que indica maior masculinidade, apontada com uma ilustração e características mais musculosas, rígidas e uma presença mais forte, dominadora e possessiva. O *semé* é comumente a figura que vai impulsionar o relacionamento com o *uké*, sempre tentando se aproximar e demonstrar seu interesse, sendo, num primeiro momento, apenas sexual ou não. Por sua vez, o *uké* será o contrário do *semé*, com características mais femininas, normalmente mais baixo e com traços mais finos e delicados. Ele representará a pessoa passiva do relacionamento, que em diversas situações tenta fugir do *semé* sem sucesso.

Dessa forma, o *yaoi*, com esses aportes, começou a ultrapassar as barreiras do Japão e a formar um grupo de fãs mais globalizado, com leitoras e criadoras na Coreia do Sul, China, Taiwan, e países como os Estados Unidos também começaram a adentrar nesse ambiente. E devido a sua crescente popularidade, não demorou para que esse gênero ganhasse um novo rótulo vindo, dessa vez, do inglês “Boys’ Love”, traduzida como “amor de meninos” e conhecida globalmente pela sua abreviação “BL”.

Ainda muito se argumenta no que diferencia o BL do *yaoi*. Alguns consideram o *yaoi* como um trabalho feito de forma amadora, enquanto o BL seria criado de maneira profissional (Kwon, 2019). Mas, isso ainda é difícil de afirmar quando, atualmente, ambos os gêneros são produzidos por artista/autor profissionais, e também, de forma amadora, por meio, por exemplo, de *dōjinshi*² e *fanfics*, que se tornaram uma ferramenta popular entre jovens em plataformas digitais, para ampliar suas fantasias femininas e *fujoshi*³, usualmente colocando duas celebridades, dois cantores ou dois personagens de *animes* como parceiros românticos. Portanto, neste artigo o BL e o *yaoi* vão estar em paralelo, mesmo que a comunidade fã entenda esses dois gêneros totalmente distintos um do outro.

Devido ao crescimento da comunidade de fã de amor de meninos e aos maus olhos que esse público passou a ser visto por causa das normas sociais que o mangá BL/*yaoi* infringia com suas narrativas sempre envolvendo sexo e a própria homoafetividade, surgiu o termo *fujoshi*, usado para se referir às garotas que liam esse tipo de gênero, por isso, seu significado literal “garotas podres” (Nagaike; Suganuma, 2013). Um conceito depreciativo que facilmente pode ser interpretado como uma forma que o meio social conservador encontrou para colocar essas fãs como mulheres que estavam se desviando do “bom caminho”, colocando sua inocência,

2 - Termo japonês para publicações independentes, normalmente feitas por fãs de uma dada obra popular para outro fã.

3 - Termo utilizado para definir fãs femininas de BL/*yaoi*, que significa “garota podre”.

pureza e valores em risco por causa da sua clara imaturidade, como Nishihara (2010) nos evidencia quando comenta sobre o *ethos* patriarcal predominante, presente na mídia japonesa na década de 1990, que retratava as fãs de BL como social/sexualmente imaturas. Assim, eram jovens demais para aprender e falar sobre sexo, e, portanto, deveriam esperar sua maioridade quando tradicionalmente já estariam casadas.

Esse sentimento de perigo relacionado aos conteúdos BL e ao sistema conservador patriarcal se tornaram o ponto central que leva à forte censura de conteúdos “Boys’ Love”, principalmente em território chinês, onde o BL conquistou um grande número de leitores e autores após se propagarem em Taiwan e se expandirem para Hong Kong na década de 1990 (Liu, 2009). Mas, por causa da vigilância do governo, da estrutura social e das leis que proíbem qualquer representação sexual feminina ou masculina, homoeróticas, homoafetivas, erotismo e/ou qualquer conteúdo que possa ferir sua estrutura social heteronormativas, o BL encontra problemas para circular de forma *offline* entre seus fãs sem sofrer qualquer punição. Assim, conteúdos BL se tornam objetos de extremo perigo social e seus artistas/autores passaram a serem vistos como criminosos por apreciarem, criarem e difundirem esse tipo de gênero.

Em 2014, devido à vigilância severa, foi anunciado pelo Escritório Nacional Contra Publicações Pornográficas e Ilegais da China uma “limpeza” da internet com o objetivo de apagar qualquer conteúdo pornográfico *online*; foi realizada uma operação policial em que, aproximadamente, 20 mulheres, em sua maioria jovens, foram presas sobre a acusação de escrever *fanfics Danmei4*, com representações homoeróticas e sexuais. Além das escritoras, também foi preso o administrador do site Dan Mei Fiction Web, onde as *fanfics* eram publicadas, e um vasto arquivo de textos e fotos foram fechados pela polícia.⁵

Além disso, em 2018, também foi noticiado um caso de uma autora chinesa BL, identificada como Liu, que foi presa por causa de leis de obscenidade, por apresentar representações sexuais de *gays* e *lésbicas* e de descrever violência relacionada à perversão sexual, abuso e insultos em sua obra “*Attack and Occupy*”.⁶ Mais tarde, ela foi sentenciada a 10 anos e 6 meses de prisão, juntamente com seu revisor, pelo crime de fabricação e venda de materiais pornográficos com fins lucrativos e operações comerciais ilegais. O caso repercutiu em grande escala, levando à insatisfação de fãs e internautas que afirmaram que as autoridades tinham sido muito duras e compararam o caso de Liu com o da atriz Fan Bingbing que, por evasão fiscal, apenas teve que pagar uma multa.⁷

Mesmo com o medo de repreensão e os riscos, a articulação do gênero continuou e sua popularidade não diminuiu. Assim, fãs e criadoras de língua chinesa continuam a consumir e criar trabalhos “Boys’ Love”, usando da tecnologia como um escudo para se proteger da opressão governamental, criando termos que passariam despercebidos por um não fã e alojando servidores de sites em outros países como os EUA.

Dessa forma, a comunidade fã de BL cresce com o passar do tempo, não apenas chinesa e japonesa, mas globalmente, com fãs sul-coreanos, tailandeses, taiwaneses, americanos, brasileiros e de várias outras nacionalidades, que mesmo com culturas, línguas e tradições diferentes encontram no BL uma ponte que as une, abrindo-lhes um espaço de descoberta e acolhimento para explorar a si mesmas.

4 - Na China toda forma de literatura e outras mídias fictícias que apresentam relacionamentos românticos entre personagens masculinos como o BL, *yaoi*, *fanfics* e outros são classificados como *Danmei*.

5 - Disponível em: https://v.youku.com/v_show/id_XNjkzNzgxMDA4.html. Acesso em: 12 set. 2023

6 - Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/11/19/escritora-chinesa-e-condenada-a-prisao-por-publicar-livro-com-erotismo-gay.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2023.

7 - Disponível em: https://www.chinapress.com.my/20181118/%E5%AF%AB%E5%B0%8F%E8%AA-AA-%E6%9C%89%E7%B-D%AA%EF%BC%81%E5%A5%B3%E4%BD%9C%E5%AE%B6%E8%A2%AB%E5%88%A4%E7%9B%A310%E5%B9%B4/#google_vignette. Acesso em: 12 set. 2023.

O PÚBLICO QUE NAMORA O NAMORO ENTRE MENINOS

As narrativas em estudo têm como impulso da sua origem o desejo de inserir a mulher nas discussões sobre sexo e outros tópicos, como corpo e nudez, visto que antes era impensável para uma mulher discutir e ter consciência sobre esses assuntos. Assim sendo, é praticamente natural que uma parte esmagadora dos consumidores de trabalhos "Boys Love" sejam mulheres. Isso pode ser explicado, uma vez que se pensa que, apesar de todas as transformações sociais envolvendo o papel da mulher na sociedade, como sua entrada no mercado de trabalho, os novos espaços que foram sendo conquistadas graças às lutas e às manifestações em prol da igualdade e equidade de gênero e das leis efetuadas com esse objetivo, a mulher ainda se encontra em uma posição de restrição quanto a sua fala e comportamento, principalmente relacionado ao sexo ou questões sexuais. Como afirma Zolin (2005), o novo lugar que a mulher passa a ocupar, em decorrência das lutas das mulheres, fez-se refletir (e não poderia ser diferente) nesse *status quo* de subalternidade a que a mulher sempre fora colocada.

A estrutura heteronormativa e patriarcal ainda é enfática quando dita que "uma mulher não deve falar isso", "uma mulher direita não se expõe assim" ou "se falar assim podem achar que você é uma prostituta". Frases como essas são comuns na vida social quando algo relacionado ao sexo ou aos desejos sexuais são expressados por uma mulher. Isso porque ainda se circula entre famílias tradicionais e na própria sociedade conservadora oriental e ocidental, que mulheres precisam ser figuras que devem alcançar e demonstrar ser dignas de respeito, e não como donas desse direito como pessoa. Logo, expor seus desejos ou debater questões sexuais, apontar como e o que lhe faz se sentir excitada ou falar sobre sexo na internet provoca uma grande comoção, com comentários sexistas, preconceituosos e machistas que sempre concluem que esse tipo de mulher é alguém vulgar e obscuro.

E essa restrição não fica apenas estática na fala, mas se torna perceptível também na leitura e escrita, que são dois fatores importantes para o desenvolvimento educacional e pessoal de todo ser humano, mas que, por muito tempo, foi negado à mulher por ser considerada intelectualmente inferior ao homem. Zolin (2005) evidencia isso quando fala sobre a questão da mulher no século XIX, em que aponta:

Na Inglaterra, a condição social da mulher na Era Vitoriana (1832-1901) foi tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas com o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino (Zolin, 2005, p. 184).

A mulher sempre vista como uma figura incapaz de apreciar um bom livro e escrever algo de valor por ser considerada frágil, delicada, emocional e principalmente sentimental demais, a mulher deveria se contentar com afazeres domésticos como costurar e bordar e deixar atividades mais intelectuais para os homens, pois se esta tentasse usar seu pouco intelecto lhe dado naturalmente, ao invés de explorar suas habilidades adequadas ao seu gênero como submissão, inocência e amor ao lar estaria indo contra a ordem natural das coisas e até a própria tradição religiosa (Zolin, 2005).

Como em muitas outras culturas ao redor do mundo, no entanto, meninas, sendo mulheres e menores de idade, há muito tempo são marginalizadas pela cultura "convencional" dominada por homens adultos. Em muitos períodos históricos e classes socioeconômicas, as meninas não eram incentivadas ou autorizadas a estudar e gostar de ler e escrever (Aoyama, 2013, p. 01; tradução nossa).⁸

8 - "As in many other cultures around the world, however, girls, being women and minors, have long been marginalized by "mainstream" culture dominated by adult men. In many historical periods and socioeconomic classes, girls were not encouraged or allowed to study and enjoy reading and writing"

Tomando este comentário de Aoyama (2013), até mesmo quando as mulheres começaram a ser alfabetizadas e a frequentar uma escola, seus objetos de leitura eram avaliados de forma a classificar se tal conteúdo era ou não adequado para uma “moça de família”, primeiramente pelos seus pais e, depois do casamento, pelo seu marido.

Mesmo nos tempos modernos, o material de leitura, os hábitos de leitura e a escrita de meninas e mulheres tendem a ser negligenciados ou ridicularizados. Emoção e obsessão consigo mesmas têm sido usadas para descartar a cultura feminina desde a década de 1920 (Aoyama, 2013, p. 1; tradução nossa).⁹

Essa negligência e/ou ridicularização pode ser facilmente percebida na leitura ou produção de trabalhos BL, assim como qualquer material de cunho erótico consumido por uma mulher em qualquer sociedade enraizada com preceitos heteronormativos e patriarcais, em que é normalizado um homem se satisfazer ou procurar prazer assistindo pornografia, mas uma mulher, ao expressar ou ler matérias explicitando o sexo, como os livros *Cinquenta Tons de Cinza* e *A Garota do Calendário ou ainda O doce veneno do escorpião*, é rotulada como imoral.

E situações como essas são ainda mais rígidas e duras quando a mulher em questão é uma adolescente ou uma mulher mais velha, que já possui filhos ou marido. A primeira é considerada pela sociedade imatura para saber sobre sexo e a segunda é adulta e, portanto, ciente que não deve falar sobre esse assunto, e ambas têm que “preservar” sua imagem socialmente. E essa pode ser uma das possíveis razões para os consumidores de BL serem, em sua maioria, mulheres heterossexuais entre a adolescência e a fase adulta.

Como adolescentes entrando para a maioridade se entende que essas jovens mulheres estão se descobrindo sexualmente, e também conhecendo o campo do sexo. Por isso, é normal que elas possuam perguntas sobre este, desde as reações envolvendo seu corpo até o que lhe gera prazer ou não. Eventualmente, a sociedade ainda espera que essas adolescentes mantenham sua mente afastada de assuntos relacionados ao sexo e de conteúdos que tenham como tópico o erotismo, mesmo que isso seja um fator biológico e necessário na vida de qualquer pessoa para sua construção pessoal.

Mas até mesmo esse processo foi negado à mulher historicamente, como podemos citar o caso da mulher colonial, que ao ter sua primeira menstruação já era considerada pronta para o casamento e, por isso, se casava muito cedo, entre os 12 anos, sem conhecimento sobre o sexo e sua virgindade, sempre vigiada por seu pai e irmãos (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2003).

Desta forma, qualquer conteúdo envolvendo sexo era proibido à mulher, já que poderia manchar sua inocência e sua pureza. Assim, no passado, vários livros foram proibidos pela igreja católica e, hoje, alguns países, como a China, adotam leis de censura com esse mesmo objetivo (Kwon, 2021).

Já quando mulheres adultas, em um casamento heterossexual – considerado o correto socialmente pela estrutura heteronormativa – e com filhos, são submetidas a outra posição, onde lhes é apagado o rótulo de imaturas e assumem o cargo de passar ensinamentos morais aos filhos e preservar a imagem do marido. Portanto, não se considera socialmente aceitável que estas mulheres tenham posições ativas com relação à sexualidade ou consumam conteúdos eróticos, e principalmente de cunho homoeróticas e/ou homoafetivas, como é o caso de trabalhos “Boys’ Love”, uma vez que esse gênero por suas descrições sexuais e homossexualidade podem ser prejudiciais para as suas estruturas heteronormativas (Yi, 2013), como evidenciadas em políticas de censura em países como a China.

Nessa linha, seria como se as mulheres casadas e mães, ao consumirem conteúdos BL ou eróticos de qualquer espécie, estivessem dando um mau exemplo aos filhos e, conseqüentemente, se tornando uma mãe incapaz de educar com preceitos morais. E, enquanto

9 - “Even in modern times, the reading material, reading habits, and writing of girls and women tend to be overlooked or ridiculed. Emotion and self-obsession have been used to dismiss women’s culture since the 1920s”

esposas, estivessem destruindo a moral do marido e sendo imoral ao casamento ao usar de dois corpos masculinos para apaziguar seus desejos e fantasias quanto ao sexo.

Essa mesma lógica pode ser notada quando é submetida à mulher casada que ela não use roupas curtas ou com decote, frequente festas à noite ou consuma bebidas alcoólicas. Assim, independentemente da idade ou posição civil que ocupa, sempre é cobrado da mulher que ela permaneça indiferente a qualquer ação que possa ser usada para questionar sua moral.

Considerando esses apontamentos, não é estranho considerar que essas mulheres em suas determinadas estruturas sociais encontraram dentro do BL o espaço que antes e até hoje é lhes negado, pois esse é seu principal objetivo. Com protagonistas masculinos, as mulheres podem ter outra visão quanto ao sexo e ao próprio papel feminino nele, pois a própria imagem do homem também ganha uma outra percepção. Antes, a figura masculina era vista totalmente como redentora do poder quanto ao ato sexual, sempre se mostrando ativo, com pouco sentimentalismo e emoções como o choro que era excluído de narrativas, pois eram considerados pontos fracos que desconstróem a imagem de um verdadeiro "macho", já que essas características são socialmente dirigidas às mulheres.

No BL, a leitora e/ou artista/escritora tem a liberdade de observar um personagem masculino com características mais delicadas e sensíveis, que se permite chorar, expressar suas decepções e medos, além de assumir também um papel de passividade no sexo, e que ao mesmo tempo, pode ser independente e desafiar o outro personagem masculino. Tomemos como exemplo o personagem Kim (passivo) da novel tailandesa *Unforgotten Night*, que durante a narrativa é descrito como um jovem muito bonito, doce, de corpo frágil e esbelto, que chora por causa do seu primeiro amor. Mas apesar dessas características, comuns nos *semés*, Kim não é totalmente submisso a Kamol (ativo), pelo contrário, mesmo que durante o sexo ele seja o dominado, fora deste cenário, na convivência diária de casal, o mesmo assume um papel ativo, em que Kamol lhe entrega a posição de dominante, obedecendo seus desejos e vontades, como pode ser percebido nesses trechos: "tudo bem, estou disposto a te dar tudo de mim — disse Kamol novamente" e "P' Kim, deveria obedecer todas as ordens do mestre, mas parece que o atual detentor do poder é o mestre Kim, certo?"¹⁰.

Com essa estrutura a mulher pode se ver como os personagens e decidir em qual papel vai se espelhar, assumindo uma posição ativa ou passiva, algo que comumente para elas não é possível em narrativas heterossexuais, em que a mulher, na maioria das vezes, é retratada como uma moça virgem, sem qualquer noção sobre o sexo e que o homem se torna o ser que vai lhe apresentar todo esse novo mundo. Kwon reitera:

O que diferencia a história homem-homem de um romance heterossexual é a relação menos marcada pelo gênero entre os dois protagonistas, o que provavelmente não pode ser realizado em um gênero heterossexual que reitera "os homens lideram e as mulheres seguem". Não importa com quem a leitora se identifique, ela pode ser libertada da armadilha social de gênero. Ainda mais agradável para as mulheres é que o BL as torna donas do olhar (Kwon, 2021, p. 7; tradução nossa)¹¹.

Assim, a leitora, de certa maneira, se sente parte do sexo desenvolvido pelos dois personagens, em que ela pode usar dessa representação para satisfazer seus desejos e curiosidades sexuais sem que, para isso, tenha que existir uma personagem feminina sexualizada, submissa ou inocente, em que o personagem masculino tenha que rotular a ação de tirar sua virgindade como um prêmio, por exemplo.

10 - A novel pertence à autora Yoenim (pseudônimo) e foi distribuída de forma online. A tradução pertence a uma fã brasileira e para proteção do seu perfil online o link para acesso a obra não será disponibilizado.

11 - "What differentiates a male-male story from a heterosexual romance is the less gendered relationship between the two protagonists, which probably cannot be accomplished in a heterosexual genre that reiterates "men lead and women follow." No matter who the reader identifies with, she can be freed from the social trap of gender. Even more pleasant for women is that BL makes them master the look".

Desta maneira, Kwon complementa: “BL é um espaço imaginário no qual os fãs heterossexuais podem escapar da hierarquia de gênero e ousar realizar suas ousadas fantasias”¹² (Kwon, 2021, p.7; tradução nossa). É nesse mesmo espaço que as mulheres podem se dar a oportunidade de questionar e até descobrir sua identidade de gênero, como relata a ativista lésbica, Mizoguchi, ao explicar, em uns de seus trabalhos, a influência que os quadrinhos BL que surgiram na década de 1970 tiveram na formação e descoberta de sua identidade sexual (Welker, 2006; Mizoguchi, 2008).

Assim, o ambiente BL abre uma porta para que os consumidores independentemente de sua identidade ou orientação sexual possam ampliar suas experiências e explorar sua própria identidade de gênero através dos personagens em suas narrativas.

COMUNIDADE FUJOSHI: UM ABRIGO SOCIAL

A expansão tecnológica ocorrente, principalmente na década de 1990, e o aumento de jovens tendo acesso a computadores, fosse em casa, na escola ou biblioteca, são considerados alguns dos motivos para o gênero BL ter se expandido para além das fronteiras do Japão e ter se popularizado em diversos outros países, conquistando um público ainda maior de mulheres e, desta maneira, se tornando mais globalizado no processo.

Mesmo que o BL tenha surgido para suprir a necessidade de jovens mulheres japonesas, de ter um gênero de mangá em que pudessem ter liberdade de explorar a sexualidade feminina (Welker, 2015) e se ver em outro papel que não fosse somente o de uma dona de casa, que deve obedecer ao marido, ter filhos e zelar pelo bem moral da família, o fato é que esse papel de servidora do lar, empurrado para a mulher pelo sistema patriarcal é a realidade vivida historicamente por diversas outras mulheres em suas determinadas nacionalidades e estruturas sociais.

Na economia heteropatriarcal tradicional, o papel das mulheres era evidente: elas eram obrigadas a sustentar física e emocionalmente sua família e dar continuidade a uma linhagem familiar ao dar à luz um filho. Era dado como certo que a agência das mulheres era impensável e inatingível (Kwon, 2021, p. 9; tradução nossa).¹³

Isto posto, é razoável considerar que essas mulheres não japonesas encontraram no BL o mesmo conforto para expressar seus desejos e fantasias que seu público de origem, ao passo que ambas se encontram na mesma posição quanto mulheres privadas de agir com liberdades por causa das normas sociais que lhes limitam, podendo, esta, ainda ser considerada como mais uma possível razão para a crescente popularização do BL de forma global e ao mesmo tempo um dos principais motivos para sua censura.

Tendo sua origem no Japão, um país muito fiel às suas tradições e ao seu sistema conservador e, depois se articulando de forma não nacional, primeiramente por países próximos como a Coreia e Taiwan, o BL, com suas narrativas sempre centradas no sexo e em relacionamentos homoafetivos (Kwon, 2021), passou a ser considerado um perigo social para o bem moral das mulheres, uma vez que estas narrativas estavam circulando cada vez mais rápido entre o público feminino, lhes fazendo entrar em tópicos como o sexo, orientação sexual e identidade sexual que, para a estrutura patriarcal e conservadora, acabaria por corromper jovens moças de família. Além disso, podendo impulsionar estas a questionar seu papel social já definido historicamente, como já estava sendo debatido e difundido por várias mulheres em alguns países que protestavam em busca de igualdade de gênero.

Então, como uma forma de defender seu sistema conservador e patriarcal, países comopróprio Japão, que mesmo tendo o BL circulando de maneira comercial, a censura ainda é algo presente dentro destes trabalhos. Assim, nos mangás as cenas de sexo entre os personagens

12 - “BL is an imaginary space in which heterosexual fans can escape the gender hierarchy and dare to fulfill their bold fantasies”.

13 - “In the traditional heteropatriarchal economy, the role of women was evident: they were required to physically and emotionally support their family and continue a family lineage by giving birth to a child. It was taken for granted that women’s agency was unthinkable and unattainable”

principais masculinos sofrem mudanças para que o ato do sexo não fique tão explícito e em *animes* se usa de elementos para a censura do beijo, como o casal se beijando atrás de uma cortina, em frente ao pôr do sol ou simplesmente borboletas ou luzes sendo colocadas para cobrir a cena, elementos que também são usados em alguns *webtoon*¹⁴ chineses.

Com essas táticas de escrita, redes de entretenimento e editoras tentam passar pelas críticas negativas ao BL, geradas pela sociedade conservadora e por famílias preocupadas que o conteúdo de mídia que seus filhos estão consumindo possa acabar lhes desviando para um caminho imoral e desrespeitoso.

Semelhante senso de proteção as suas conversões sociais podem ser percebidas na China, que se utiliza de leis severas em que se proíbe qualquer venda, escrita, leitura, divulgação etc, de forma *offline* ou não de matérias que possua narrativas homoafetivas e/ou eróticas, que são consideradas mundanas e danosas para a sociedade heteronormativa chinesa, e principalmente, para o público-alvo do BL, que são as mulheres, uma vez que essas narrativas podem encorajar pensamentos e até comportamentos que possa colocar a heterossexualidade das mulheres e homens em questionamento.

Dessa forma, tanto leitoras como escritoras/artistas chinesas se enquadram dentro dessa realidade como criminosas que tentam destruir o sistema social harmonioso produzindo e usando conteúdos que denegam as tradições e conversões de seu país. E esse mesmo olhar para as leitoras de BL podem ser notadas em várias outras nacionalidades em que mesmo não fazendo uso de qualquer lei que proíba a produção e leitura de matérias homoeróticas e homoafetivas, ainda entre as pessoas conservadoras circula a ideia de que uma boa mulher ou moça de família não deve ter acesso a conteúdo em que a representação do sexo e a relação homossexual explícita ocorra, uma vez que deprava a inocência e a imagem moral da mulher.

A ideologia confucionista considera sexo e sexualidade como um tabu, e as mulheres são particularmente desencorajadas a discutir e expressar sexualidade. Na era moderna, está se tornando menos uma violação, mas ainda é bastante presente para as mulheres jovens, especialmente as adolescentes que frequentam a escola secundária. As jovens do sexo feminino são consideradas assexuadas e acredita-se que elas devam desconhecer sua sexualidade (Kwon, 2021, p. 9, tradução nossa)¹⁵

À vista disso, mesmo em tempos modernos, em que a mulher pode conquistar um espaço social mais amplo para se desenvolver e se expressar, esta encontra desafios para se articular em um mundo ainda muito dominado pelo gênero masculino, e ainda mais para debater sobre sexo e sexualidade de forma livre. As mulheres se veem em um ambiente onde falar sobre tópicos envolvendo o sexo ou expressar seus desejos sexuais, lhe geram rótulos ofensivos como "sem vergonha", vulgar, pervertida, desmoralizada, obscena e outros mais, que também são direcionados mais rigidamente a leitoras femininas de BL por fazerem uso de corpos masculinos homossexuais para satisfazer seus desejos e fantasias.

Mesmo que a maioria das fãs de *yaoi* sejam heterossexuais em sua sexualidade na vida real, elas se consideram uma espécie de minoria sexual. As fãs femininas esperam ser capazes de determinar e declarar seus próprios gostos/orientações. É como se fãs sérios de *yaoi* devessem "sair do armário" (Mizoguchi, 2010, p. 155; tradução nossa)¹⁶

O que Mizoguchi (2010) comenta é o sentimento de anormalidade que fãs de *yaoi* possuem acerca de si mesmas por consumirem um conteúdo que socialmente é considerado

14 - O termo é a junção das palavras "Web" e "Cartoon", utilizada para descrever webcomics ou manhwas sul-coreano publicados em um modelo digital online.

15 - "Confucian ideology considers sex and sexuality to be taboo, and women are particularly discouraged from discussing and expressing sexuality. In the modern era, it is becoming less of a rape, but it is still very present for young women, especially teenage girls attending secondary school. Young females are considered asexual and it is believed that they must be unaware of their sexuality"

16 - "Even though most *yaoi* fans are heterosexual in their sexuality in real life, they consider themselves to be something of a sexual minority. Female fans expect to be able to determine and declare their own tastes/orientations. It's as if serious *yaoi* fans should 'come out of the closet'"

inapropriado para mulheres, como é o caso também do BL, em que o público desse gênero normalmente se refere a uma não fã como uma pessoa normal. Partindo disso, é como se o ato de consumir BL lhe tornasse anormal, comparado a fãs de outros gêneros, e essa percepção parece ter sido, segundo Mizoguchi, propagada para esse público pela estrutura social por meio das críticas, comentários negativos e até mesmo com a criação de termos usados como uma forma depreciativa para se dirigir às mulheres que leem ou escrevem esse gênero de mangá, como é o caso do termo *fujoshi*.

Vistas como garotas podres que estavam envenenando e apodrecendo a sociedade e estrutura moral de seu país, naturalmente um sentimento de medo foi sendo enraizado nesse público a ponto de terem que esconder o fato de serem fãs de BL e, até mesmo o pensamento de alguém descobrir seus gostos lhe causar desconforto.

Dessa forma, mesmo que em alguns países não existam uma lei que proíba a leitura ou comercialização de obras “Boys’ Love”, o ato de leitura e escrita se tornou clandestino, uma vez que essas fãs femininas estavam impedidas de consumir esse gênero. Assim, mesmo com o BL dando às mulheres por meio das narrativas homoeróticas e homoafetivas a possibilidade de serem protagonistas de seus próprios desejos e fantasias (Kwon, 2021), ainda existia uma limitação na sua exposição que foi sendo contornada com a expansão e desenvolvimento tecnológico.

Com a internet cada vez mais forte e presente entre jovens, as fãs viram nesse novo meio de comunicação e navegação global um escudo para escapar do olhar julgador social e também poder se sentir livres para expressar suas opiniões e ampliar suas experiências como fãs. A partir desse ponto, começaram a surgir os primeiros Fóruns e sites de publicação de conteúdos BL, em que as mulheres alvos desse gênero além de poder ler e publicar, também podiam trocar experiências (Kwon, 2021; Yi, 2013; Martin, 2017), opiniões, desabafos e debater da maneira que desejassem, sem se preocupar em serem julgadas pelos seus pensamentos ou com medo de usar palavras envolvendo o corpo, que que fora do mundo BL seriam vistas como inadequadas e imorais, uma vez que todos os sujeitos inseridos nesse ambiente compartilham o mesmo medo de serem julgados pelo que leem e escrevem, e ao mesmo tempo a mesma paixão: o BL. Esse medo pode ser explicitado por Mizoguchi (2010, p.155):

As fãs de Yaoi chamam as não-fãs de “pessoas em geral” e as consideram “normais” em contraste com elas mesmas. Os fãs de Yaoi se consideram “anormais” por dois motivos que ambos lidam com um senso de tabu. Em primeiro lugar, os fãs de yaoi criam e lêem regularmente pornografia em uma sociedade na qual as mulheres não devem agir como sujeitos de desejo sexual. Em segundo lugar, os fãs de yaoi gostam de romance entre homens, mesmo que sejam mulheres.

Dessa forma, nasce nas redes sociais a chamada comunidade de fãs ou *fandom*, que pouco a pouco foi crescendo da mesma maneira que o BL foi se globalizando. Com as produções BL sendo publicadas *online*, os seus limites se ampliaram, sobretudo com escritoras/artistas e fãs chinesas, alojando seus *sites* em servidores internacionais para tentar escapar da opressão governamental, onde um estrangeiro poderia, por acaso e de maneira inconsciente, acessar o *site* ou fórum e se sentir atraído pelo conteúdo que ali estava sendo exposto.

Assim, se inicia uma rede de leitores estrangeiros que também se sentem necessitados de ter acesso ao BL (Kwon, 2021), é por essa razão que, de forma independente, esses mesmos fãs, além de leitores e escritores, também se transformam em tradutores, em que vários fãs, em sua maioria mulheres, em seus determinados países, começam se mobilizar criando grupos, *sites* e páginas *online* para a tradução dessas obras. Assim, *scans* ou “*scanlation17*” traduzem

17 - Grupo de pessoas que escaneiam, editam e traduzem publicações estrangeiras para a língua do distribuidor. Normalmente, as publicações são quadrinhos, mangás e *manhwas*, feitas de fã para fã.

mangás ou *manhwas*¹⁸, leitoras *novels*¹⁹ e *fansubs*²⁰ legendam dramas e filmes bls, tudo sem fins lucrativos e apenas como um trabalho feito de fã para fã.

Nesse sentido, existe um senso de companheirismo entre fãs de BL que compartilham o mesmo amor por este gênero e o mesmo julgamento social por serem consumidoras deste, o que torna o *fandom* uma comunidade em que o papel principal é formar uma rede de amizade e solidariedade entre autoras e leitoras que são marginalizadas fora do ambiente BL por causa do seu gênero (Yi, 2013; Martin, 2017).

Portanto, a comunidade fã se torna uma segurança a mais para que essas mulheres se sintam encorajadas a exercer toda a liberdade que o BL lhe oferece e ainda explorar seus gostos e sexualidade com o apoio de outras mulheres, as quais se sentem psicologicamente mais próximas (Mizoguchi, 2010), mesmo que predominantemente essas fãs não tenham informações pessoais relacionadas à idade, orientação sexual, nacionalidade ou simplesmente ao nome verdadeiro — partindo da ideia que a maioria dessas mulheres usam perfis anônimos — uma das outras.

O aumento da comunidade e mais mulheres expondo suas opiniões e pensamentos relacionado às narrativas BL, fez com que fãs que antes se escondiam por acharem que estavam sozinhas, agora tinham um ambiente em que podiam se agarrar e se apoiar em outras mulheres que além de terem o mesmo objeto de consumo também possuíam ideias semelhantes. Com diálogos cada vez mais abertos, o crescimento do público, autoras ganhando destaque e obras BL *online* circulando cada vez mais rápido e conquistando um olhar mais atento até internacionalmente; o sentimento de medo em se declarar fã de BL foi se tornando cada vez mais pequeno e até sem sentido, a ponto de levar uma comunidade inteira que antes se escondia atrás de uma tela de computador a ir para convenções *fanzines*²¹ e participar de estantes, e ainda aderirem o termo *fujoshi* como uma forma de orgulho.

Assim, mesmo que em tempos modernos ainda existam fãs mulheres, em grande parte novatas, que usam perfis secundários para entrarem em grupos, *sites* e rede sociais BL por vergonha ou receio, muitas fãs não têm problema em se declarar *fujoshi* ou assumirem que fazem parte de uma comunidade *fujoshi*, pois, como comenta Mizoguchi (2010, p. 152; tradução nossa), “o que é cultivado entre os fãs é o sentimento de pertencimento à comunidade.”²²

Por conseguinte, a comunidade fã assim como o próprio gênero BL se torna um lugar onde o olhar dos homens e da sociedade não existe, e as mulheres que sempre são o principal objeto desse olhar podem se sentir mais acolhidas e confortáveis com seus pensamentos e suas próprias palavras (Hori, 2013).

A EVOLUÇÃO DOS TRABALHOS “BOYS’ LOVE”

As obras BL possuem um caráter de emancipação feminina tanto das leitoras quanto das escritoras/artistas; é como uma espécie de resposta ao domínio patriarcal quanto às relações de gênero e seu papel na sociedade (Mustofa, 2021). Este ainda é alvo de muitas críticas e problematizações, não apenas por envolver a mulher em tópicos sobre sexo aflorando seus desejos e fantasias, mas, principalmente, na modernidade por causa da estrutura de suas narrativas, personagens estereotipados e construção do papel do *semé* e *uké*, conhecida como a “fórmula *yaoi*”.

18 - São histórias em quadrinho de origem sul-coreana, que apesar de semelhante ao mangá e obras chinesas, o *manhwa* possui seu próprio estilo: sua leitura ocorre da esquerda para a direita, não possui regras para a coloração, os personagens tendem a ser desenhados de forma mais realista e podem ser publicadas tanto de forma online quanto física.

19 - São histórias escritas, com mais falas que o livro comum e popular dentro do gênero romance. A novel também possui duas categorias: Web Novel e Visual Novel.

20 - Termo derivado das palavras em inglês “*fan*” e “*subtitles*”, que significa legendas de fã e que se refere a um grupo de fãs que se dedicam a legendar séries e filmes para outros fãs. *Fansubs* são muito populares, conhecidos e utilizados por fãs de doramas.

21 - Termo é a abreviação de Fanatic Magazine, que significa revista de fã. Desta forma, são publicações alternativas e amadoras produzidas por um grupo de pessoas que gostam de um tema em comum e que possui recursos de publicação limitados.

22 - “*What is cultivated among fans is the feeling of belonging to the community*”

Retornando a produção das primeiras obras BL antes da chegada dos anos 2000, quando o *yaoi* estava saindo mais do cenário e dando lugar ao termo “Boys’ Love”, suas narrativas possuíam uma estrutura e tramas semelhantes ao de seu irmão, o *yaoi*. As histórias comumente eram envolvidas por uma trama tóxica e abusiva, em que a violência, agressões, assédio sexual, extrema possessividade e, em especial, o estupro, era usado como instrumento de ligação entre os dois protagonistas e para o desenvolvimento do seu relacionamento, no qual essas ações negativas, muitas das vezes, eram cometidas pelo *semé* (Mizoguchi, 2008, 2010).

Além disso, estes elementos eram utilizados por escritoras majoritariamente amadoras – como remete o surgimento do *yaoi* – para explorar o sexo ao seu extremo, desde a sua forma romântica a sua forma brutal, em que talvez pela primeira vez estas mulheres poderiam manipular dois corpos masculinos como desejassem (Kwon, 2021), em um espaço que, por muito tempo, foi dominado somente por artistas/escritores homens e era apenas vista como objetivo de fantasias eróticas.

Ainda vale ressaltar que estes elementos são tópicos sensíveis, que, independentemente do objetivo ou intenção, podem causar desconforto, gerar gatilhos e sentimentos negativos a quem está lendo, independentemente do seu gênero. Por isso, espera-se que esse tipo de narrativa seja trabalhada de uma forma coerente, madura, consciente, bem estruturada e que leve os personagens para um estado de crescimento e florescimento, uma vez que se pensa no público do BL não apenas como fã, mas também como qualquer leitora que espera encontrar nesse gênero uma história bem construída, desenvolvida e que lhes façam crescer junto com os personagens, além da liberdade para se posicionarem sobre o sexo como desejarem, que é o objetivo central do BL.

Mesmo que essas obras tenda a desafiar a questão do gênero mais frágil ou mais forte (Mustofa, 2021), colocando a satisfação do público feminino como prioridade e objetivo, o BL costuma seguir uma narrativa com hierarquia de gênero, mesmo que os personagens principais sejam homens, uma vez que o relacionamento destes é impulsionado e, às vezes, forçado pelo *semé* (sujeito ativo) que possui traços mais masculinos, que giram em torno de sua característica física, como altura, ombros largos, corpo malhado, postura rígida, feições sombrias e sua tendência de pouco expressa seus sentimentos. Assim, da mesma maneira, características também são direcionadas ao *uké* (sujeito passivo) só que, ao contrário do *semé*, este possui traços mais femininos, como sua altura mais baixa, feições delicadas, corpo magro e geralmente tende a ser sensível e gentil.

A Figura 1 representa a construção da “fórmula *yaoi*”, em que termos o *uké* a esquerda, ilustrado de forma delicada e até frágil como pode ser notado na expressão de seus olhos, nos traços delicados de seu rosto e na posição de suas mãos que estão sendo aparadas pelo *semé*, que está à direita. Este por sua vez possui um corpo mais robusto, musculoso, ombros largos e pode ser percebido uma postura possessiva pela forma que está tocando o *semé* e foi posicionado atrás deste. Nesse sentido, os papéis atribuídos aos personagens são facilmente detectados pelo leitor, que muitas vezes os resume como quem fica embaixo e/ou acima no sexo (Mizoguchi, 2010). Portanto, existem estereótipos de gênero canalizado nos personagens por meio da “fórmula *yaoi*”, em que existe uma dominância do *semé*, por ser considerado mais masculino, sobre o *uké*, por possuir traços afeminados e, por consequência, teria que assumir um papel passivo no relacionamento.

Figura 1 - Mangá Hanamachi Monogatari: Hatsuzakura Mau, Yoru no Shitone (2012)



Fonte: Amino Apps (2017).²³

Com essa estrutura se pode notar dois pontos: a prevalência da ideia de que feminino deve ser guiado pelo masculino e a possibilidade do público feminino poder visualizar no homem características mais sensíveis e doces, que antes e até hoje são direcionadas apenas às mulheres. Além disso, a mulher poderia ter a chance de acompanhar um personagem masculino que não precisava manter uma postura fria, poderosa e indiferente durante toda narrativa para mostrar sua masculinidade, mas este poderia expressar suas fraquezas e dificuldades, chorar, se iludir, sofrer por amor e vezes se ver perdido em si mesmo.

Com o passar do tempo e as novas autoras nascendo em meio a diferentes mudanças sociais e revoluções acontecendo em vários pontos ao redor do mundo, narrativas BL com personagens neste mesmo formato se ampliou junto com sua própria composição como comenta Mizoguchi (2010, p.145)

[...] depois de 2004, os estilos gráficos, configurações e enredos tornaram-se mais diversificados e a presença do eu definido como a "fórmula yaoi" fantasmática, como personagens "homofóbicos-homofóbicos" e "estupros de amor" diminuiu significativamente (Tradução nossa).²⁴

Partindo disso, as próprias características que colaboraram para a construção do eu *semé* e *uké* passaram por transformações que hoje são bem perceptíveis em obras BL da atualidade, em que o papel do personagem não vai depender se ele possui aspectos mais delicados ou musculosos. Ou seja, o *semé* pode ter características mais gentis, ser frágil com seus sentimentos, apresentar timidez e ter medo dos seus próprios sentimentos, assim como um *uké* pode ser mais frio, determinado e reservado com suas emoções.

Da mesma forma, pode ocorrer uma troca de papéis, em que o personagem, durante o ato sexual, pode exercer o papel de *semé*, mas fora deste cenário ele assume o papel de *uké*, ou seja, se tem uma ideia de versatilidade que, mesmo existindo, não interfere em como a leitora vai distinguir os papéis da narrativa. Esses pontos é um reflexo das mudanças que começam a ocorrer na forma de se fazer BL com a chegada dos anos 2000 que, segundo Nagaike (2015), se introduz o aparecimento de personagens não heterossexuais, não bonitos, e que se identificam como gays.

23 - Disponível em: https://aminoapps.com/c/anime/page/blog/hanamachi-monogatari-hatsuzakura-mau-yoru-no-shitone/jPtK_ug4wxRvjG-V666d0mqZdnVMkmw. Acesso em: 7 jan. 2024.

24 - "After 2004, graphic styles, settings and plots became more diverse and the presence of the self defined as the ghostly "yaoi formula", such as "homophobic-homophobic" characters and "love rapes" decreased significantly"

No BL existia uma tendência de os personagens não se assumirem como homossexuais, mas sim como homens heterossexuais que nutriam sentimentos românticos por outro homem (Ishida, 2015). Assim, é comum encontrar em obras como *Sotus* e *Our Sunny Days* frases como: “Eu não sou gay, eu só gosto dele”, “Eu sou hétero, mas eu te amo” ou afirma “Eu não sou gay” mesmo tendo beijado ou feito sexo com o protagonista. Estas possuem um tom homofóbico, depreciativo e que retrata como as conversões heteronormativas ainda permanecem no inconsciente social de muitos indivíduos e os influenciam.

Como disserta Nagaike (2015, p. 9): “Essa ênfase exagerada na orientação essencialmente heterossexual dos personagens, muitas vezes, parece ser necessária em narrativas de BL, a fim de acalmar o medo subconsciente das leitoras de BL de se desviar do paradigma heteronormativo estabelecido”²⁵. Logo, mesmo que o BL tenha foco no relacionamento amoroso e erótico entre dois homens, a orientação sexual dos personagens não vai estar em questionamento e, portanto, permanecerão como dois homens cisgêneros heterossexuais. Nisso, se gera a noção de que dentro das narrativas, a orientação sexual não é o foco ou um grande empecilho para o desenrolar do relacionamento amoroso e, desta forma, se entende que o protagonista se sente atraído e pode se apaixonar por outro homem por causa da sua essência enquanto pessoa, e pelos bons sentimentos que compartilham um pelo outro, e não pelos dois serem gays ou não.

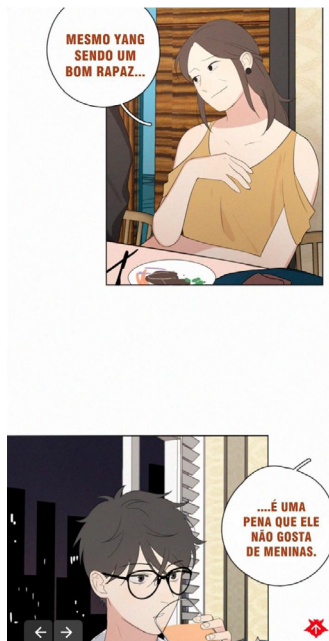
Algumas obras, ainda na modernidade, preservam uma narrativa em que os personagens não falam sobre e não declaram sua orientação sexual. Nesses casos, os relacionamentos se desenvolvem simplesmente pela convivência entre os protagonistas, suas inimizades, sentimentos mal resolvidos ou qualquer outra trama que o façam se aproximar ou se encontrar, como o caso da *novel 2gether* em que os protagonistas fazem um acordo de namoro falso, mesmo que o Win, responsável pela proposta, declare ao longo da narrativa sua posição de heterossexual e que gosta apenas de mulheres.

Mas, independentemente disso, muitas obras BL na sua estrutura atual expressam narrativas em que está se tornando comum os personagens se autoidentificarem como gays (Baudinette, 2017) ou bissexuais como as *novel's Love Storm* e *Hemp Rope*, assim como tramas que problematizam as dificuldades e medos que pessoas homossexuais sofrem ao descobrirem sua sexualidade e todo seu processo de assunção, como pode ser notada na obra chinesa *Here U Are*.

Na obra citada somos apresentados ao personagem *Yu Yang*, um veterano universitário gay e que não tem medo de assumir sua sexualidade ou de enfrentar qualquer um que tente diminuí-lo por essa razão. Mas, apesar de sentir orgulho de quem é, ele ainda enfrenta batalhas sentimentais com relação aos pais, pois estes não aceitaram totalmente sua identidade de gênero, principalmente o seu pai que não esconde a decepção e o desconforto, principalmente em uma ocasião em que todos estão reunidos para um jantar em família e a sexualidade de Yu yang é colocada como tópico pelos seus parentes (Figura 2).

25 - “This exaggerated emphasis on characters’ essentially heterosexual orientation often seems necessary in BL narratives in order to allay BL readers’ subconscious fear of deviating from the established heteronormative paradigm”

Figura 2 – Capítulo 50 do manhwa Here U Are



Fonte: scanlation.26

Em contrapartida, temos a realidade familiar de Li Huan que, ao longo da trama vai descobrindo seus sentimentos amorosos por Yu Yang e sua sexualidade no mesmo processo. Ele enfrenta um cenário diferente ao revelar, em uma conversa casual e monótona com o pai, que está namorando Yu Yang. Apesar de seu pai levar um susto no primeiro momento, ele simplesmente sorri e felicita o filho, sem questionamentos, julgamento ou um silêncio desconfortável. Este fato é confidenciado a Yang pelo próprio pai de Li Huan em um momento calmo entre os dois (Figura 3).

Figura 3 – Capítulo 134 de Here U Are



Fonte: scanlation

26 - Como forma de proteção o nome do scan e link para acesso não será disponibilizado.

Desta forma, percebemos, representado nessa trama, uma reflexão sobre o processo de assunção à família em duas vertentes. A primeira em que os personagens ainda enfrentam desafios quanto à aceitação dos pais, que não sabem como se comunicar com o filho e nem que caminho seguir, influenciados pelos pensamentos preconceituosos da sociedade. A segunda, tem-se um pai viúvo que tenta se manter o máximo possível na vida do filho e que, apesar de assumir não ter conseguido aceitar, de imediato, o fato do mesmo ser gay, pois estava em conflito e com medo de como Li Huan iria enfrentar a sociedade e que danos sentimentais isso poderia causar, se mantém aberto, demonstra apoio e se revela acima de tudo um pai preocupado com a sua felicidade.

Em muitas dessas obras, são retratados os processos pelos quais personagens gays passam por conflitos e negociações com suas famílias, amigos, colegas e comunidade local e são eventualmente aceitos por eles [...] ao mesmo tempo, o gênero também produz histórias em que os episódios de assunção do armário e os acontecimentos decorrentes são retratados de forma alguns passos à frente da realidade da sociedade japonesa contemporânea, na direção da igualdade de direitos dos homossexuais (Mizoguchi, 2010, p. 159, tradução nossa).²⁷

Desta forma, o BL acaba se tornando um campo em que as autoras/artistas podem usar não apenas para falar e articular o sexo e disponibilizar um espaço para as mulheres debater sobre esse tema, mas também fazer críticas ao sistema heteronormativo patriarcal sobre o sistema de gênero existente e o descaso que a comunidade LGBTQQICAPF2K+²⁸ vivencia ainda por parte da sociedade e pela falta de leis que os apoie e ampare, além de visibilidade para suas causas e lutas. Assim, esse gênero acaba por ganhar uma nova imagem na qual os interesses de mulheres cisgênero heterossexuais e a comunidade LGBTQQICAPF2K+ podem, talvez, pela primeira vez, se cruzar e aumentar o debate sobre a voz da mulher dentro das questões envolvendo o sexo e a sexualidade, assim como a conscientização do público sobre a homossexualidade, não apenas por meio da leitura de mangás, mas também nas várias outras formas de consumir BL que surgiram com o passar dos anos, como o *manhwa*, *webtoon*, *novel*, *fanfic* e até mesmo séries asiáticas de televisão que, hoje, são globalmente apreciadas por *fujoshi*, por seus enredos variando entre o romance “doce” e o *sexy*, e que, muitas vezes, carregam críticas sobre o preconceito, homofobia e ao sistema de leis que negligenciam os direitos de pessoas que possuem outras identidades de gênero e orientação sexual, como a legalização do casamento igualitário/homoafetivo que hoje, na Ásia, só é uma realidade em Taiwan.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos retomados neste estudo, pode-se observar que o próprio nascimento de narrativas com foco nos relacionamentos homoeróticos e/ou homoafetivos até chegar na sua nomenclatura atual “Boys’ Love”, teve um princípio de emancipação feminina sobre seus objetos de leitura, corpo e seus desejos e curiosidades sexuais, tornando-se tão forte que ultrapassou os limites do Japão e passou a ser o refúgio de outras mulheres na mais diversas nacionalidades, mostrando o quanto a opressão vivida pelas mulheres não se restringe apenas a um país, uma sociedade, uma cultura.

O BL se tornou para esse público não apenas uma forma de resistência e de liberdade, mas também de parceria e companheirismo feminino, por meio de uma comunidade fã ainda majoritariamente *online*, em que a nacionalidade, cultura ou língua não é um obstáculo para a convivência, pois o senso de acolhimento enquanto fãs do mesmo objeto, vítimas dos mesmo preconceitos e medos as unem e encontram compreensão umas nas outras.

27 - “In many of these works, the processes by which gay characters go through conflicts and negotiations with their families, friends, colleagues and the local community and are eventually accepted by them are portrayed [...] at the same time, the genre also produces stories in which the episodes of coming out and the resulting events are portrayed in a way that is a few steps ahead of the reality of contemporary Japanese society, in the direction of equal rights for homosexuals”

28 - (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polissexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink)

Mesmo que o BL ainda tenha problemas quanto à construção de suas narrativas envolvendo tópicos como sadomasoquismo, relacionamentos tóxicos, obsessão e possessividade, além da estereotipização, se pode notar em meio de suas obras atuais que escritoras e roteiristas BL vêm tentando apagar as imagens negativas sobre as narrativas vindo do início da origem do *yaoi* e trabalhando em obras que possibilite a união dos interesses das mulheres, que é seu real público-alvo, e as questões envolvendo a homossexualidade de forma a viabilizar seus sentimentos, desejos, medos, lutas e causas. Assim, o BL se torna uma arma de resistência e problematização social ao machismo, sexismo, homofobia e outros tipos de preconceitos construídos a partir de uma estrutura patriarcal e heteronormativa.

REFERÊNCIAS

- AOYAMA, T. BL (Boys' Love) Literacy: Subversion, Resuscitation, and Transformation of the (Father's) Text. U.S. **Japan Women's Journal**, [s.l.], n. 43, p. 63-84, 2013.
- BAUDINETTE, T. Creative Misreadings of "Thai BL" by a Filipino Fan Community Dislocating Knowledge Production. **Transnational Queer Fandoms Through Aspirational Consumption**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 101-118, 2020.
- BAUDINETTE, T. Japanese gay men's attitudes towards 'gay manga' and the problem of genre. **East Asian Journal of Popular Culture EAJPC 3.1**, [s.l.], p. 59-72, abr. 2017.
- BAUDINETTE, T. **South East Asia Research: Lovesick, The Series: adapting Japanese 'Boys Love' to Thailand and the creation of a new genre of queer media**. New York: Taylor & Francis. 2019 (v. 27; n. 2).
- HORI, A. On the response (or lack thereof) of Japanese fans to criticism that *yaoi* is antigay discrimination. **Transformative Works and Cultures**, [s.l.], v. 12, 2013.
- ISHIDA, H. 'Representational appropriation and the autonomy of desire in *yaoi*/BL'. In: MCLELLAND, M. et al. (eds.). **Boys Love Manga and Beyond: History, Culture, and Community in Japan**. Jackson: University of Mississippi Press, 2015. p. 210-32.
- KWON, J. **Straight Korean female fans and their gay fantasies**. Iowa: University of Iowa Press, 2019.
- KWON, J. **Transnational Convergence of East Asian Pop Culture: The past, present, and future of Boys Love (BL) cultures in East Asia**. 1. Ed. Londres: Routledge, 2021.
- LIU, T. Conflicting discourses on boys' love and subcultural tactics in main-land China and Hong Kong. **Intersections: Gender and Sexuality in Asia and the Pacific**, [s.l.], 2009.
- LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2003.
- LUYTEN, S. B. **Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Estação Liberdade, 1991.
- MACWILLIAMS, M. W. (org). **Japanese visual culture: explorations in the world of manga and anime**. New York: AnEast Gate Book, 1952.
- MARTIN, F. Girls who love boys' love: BL as goods to think with in Taiwa (with a revised and updated coda). In: LAVIN, M.; YANG, L.; ZHAO, J. J. (eds.). **Past, present, and future of Boys Love 111 Boys' love, cosplay, and androgynous idols queer fan cultures in mainland China, Hong Kong, and Taiwan**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2017. p. 195-219.
- MCLELLAND, M. The World of Yaoi: The Internet, Censorship and the Global "Boys' Love" Fandom. **Australian Feminist Law Journal**, [s.l.], v. 23, n.1, p. 61-77, 2005.
- MCLELLAND, M.; WELKER, J. An introduction to "boys love" in Japan. In: MCLELLAND, M. et al. (eds.). **Boy's love manga and beyond: History, culture, and community in Japan**. Mississippi: University Press of Mississippi. 2015. p. 3-20.

- MUSTOFA, A. **Boys' Love Romance in the Realm of Popular Literature: Genre, Motif, and the Future of Romance**. Semarang: ELTLT, 2021.
- NAGAIKE, K. **International Perspectives on Shojo and Shojo Manga: Queer Readings of BL Are Women "Plunderers" of Gay Men?**. 1. ed. New York: Taylor & Francis, 2015.
- NAGAIKE, K.; SUGANUMA, K. Transnational boys' love fan studies. **Transformative Works and Cultures**, [s.l.], v. 12, p. 2-142, 2013.
- NISHIHARA, M. **"Masu media ga utsushidasu yaoi no sugata: Gensetsu bunsekini yoru"** [Analysis of yaoi discourse as reflected in the mass media]. *Ronsō kuia* 3, 2010, p. 62-85.
- SIHOMBING, F. On The Iconic Difference between Couple Characters in Boys Love Manga. **Image & Narrative**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 150-165, 2011.
- YI, E. J. Reflection on Chinese boys' love fans: An insider's view. **Transformative Works and Cultures**, [s.l.], 2013.
- WELKER, J. A brief history of shōnen'ai, yaoi, and Boys Love. *In*: MCLELLAND, M. *et al.* (eds.). **Boys Love Manga and Beyond: History, Culture, and Community in Japan**. Jackson: University of Mississippi Press, 2015. p. 42-75.
- WELKER, J. Beautiful, Borrowed, and Bent: Boys"Love" as Girls" Love in Shōjo Manga". **Signs**, [s.l.], v. 31, n. 3, p. 841-70, 2006.
- ZOLIN, L. O. Crítica feminista. *In*: BONNICI, T.; Zolin, L. O. (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005. p. 181-203.

O PREDICATIVO E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA GERATIVA

THE PREDICATIVE AND GRAMMAR TEACHING AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF GENERATIVE THEORY

Hermito Leite de Carvalho Filho

hermitofilho@ufpi.edu.br

Professor Adjunto da Coordenação do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Piauí e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Sandra Quarezemin

quarezeminsandra@gmail.com

Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CNPq-ID, processo 316375/2021-7.

RESUMO

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 representou uma grande mudança para o ensino de língua portuguesa no Brasil, no entanto, não deixou claro como o ensino de gramática deve ser aplicado quando conjugado com o ensino do texto, tendo neste último seu foco principal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, também manteve o foco em uma perspectiva enunciativo-discursiva centrada no ensino do texto. Esses documentos serviram como mote para que muitos professores de língua portuguesa colocassem em xeque o ensino de gramática na escola, com propostas que vão desde uma revisão da gramática normativa ou até mesmo seu total abandono. A ideia neste trabalho é defender o ensino de gramática que incentiva o aluno a ser um investigador da língua que usa, um ensino científico da gramática. Esta proposta está inserida no âmbito da Gramática Gerativa, especificamente no método do dado negativo (Chomsky, 1957), tendo o sintagma como centro de análise. O conteúdo específico a ser analisado é o predicativo. A metodologia da gramática tradicional, por meio de perguntas do tipo *[o que]* ou *[quem]* para delimitar sujeitos e predicados, limita o aluno a refletir sobre gramática de uma forma mecanicista, não natural. Seguindo os preceitos gerativos, a metodologia do dado negativo faz com que os alunos trabalhem com ferramentas de distinções sintáticas e semânticas que demonstram a diferença nos predicados. Este trabalho é dedicado principalmente a professores de língua portuguesa e a estudantes de graduação em letras.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; gramática gerativa; método negativo; sintagma; predicativo.

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters publication in 1998 represented a change for Portuguese teaching in Brazil, however, it did not make clear how grammar teaching should be applied when combined with text teaching, the main focus is in this latter. The Common National Curriculum Base, from 2018, also maintained the focus on an enunciative-discursive perspective centered on the text. From these documents, many teachers questioned the teaching of grammar at school, some of them thought about reviewing traditional grammar while others wanted to abandon it altogether. The idea in this work is to defend the teaching of grammar that encourages the student to be an investigator of the language which they use, a scientific teaching of grammar. This proposal is within the scope of the Generative Grammar, specifically the negative data method (Chomsky, 1957), with the phrase as the center of analysis. The specific content to be analyzed is the predicate. The methodology of traditional grammar, using questions like [what] or [who] to delimit subjects and predicates, limits the student to reflect on grammar in a mechanistic, unnatural way. Following generative precepts, the negative data methodology that makes the student work with syntactic and semantic distinction tools that demonstrate the difference in predicates. This work is dedicated mainly to Portuguese teachers and undergraduate students.

Keywords: *portuguese language teaching; generative grammar; negative method; phrase; predicative.*

INTRODUÇÃO

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998 representou uma mudança nos rumos do ensino de língua portuguesa, saímos do foco do ensino de regras da gramática normativa para a aprendizagem da escrita e da leitura; foco no texto através de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, notadamente através dos estudos de linguística textual e dos gêneros textuais, bem como, em muitos casos, a língua falada e as diferentes variedades linguísticas passam a fazer parte do ensino; é a linguística contribuindo para o ensino, um grande avanço!

Embora seja um bom reconhecimento da ciência fazendo parte do ensino, relegou-se o ensino de gramática a segundo plano, ou até mesmo seu total abandono, conforme algumas correntes. Tal como ocorreu com a interpretação da NGB na década de 1950, os PCNs também direcionam o ensino como um caminho de via única, o texto, isso porque, na prática, os PCNs não orientam o que fazer com a gramática sobre a reflexão dos seus dois eixos norteadores do ensino: USO – REFLEXÃO LINGUÍSTICA (Vicente; Pilati, 2012).

Já a BNCC (2018), apesar do foco central no ensino do texto e de não especificar que tipo de gramática devamos abordar, faz ênfase na comparação da norma-padrão com o português brasileiro coloquial, bem como em seu (EM13LP08) lança luz quanto ao ensino de sintagma em sala de aula, vê-se aqui “fagulhas” para o ensino da gramática natural na educação básica.

Pires de Olivera e Quarezemin (2016) defendem que a sala de aula de língua(s) pode ser um laboratório de ciência que não exige muito além de caderno, caneta e intuição de falantes. Nesse sentido, é preciso levar em conta que o aluno já chega em sala de aula com uma gramática internalizada, um sistema linguístico que possui um caráter diferente da noção normativa de gramática. Essa gramática internalizada corresponde à visão naturalista da linguagem, que tem em Noam Chomsky seu principal representante. A criança, independentemente da escola, adentra nesta com um conhecimento linguístico já bem formado, ao que chamamos

competência linguística. Todos esses termos remetem ao que a Gramática Gerativa denomina como língua – I (gramática interna)¹.

Na prática, a competência linguística e/ou gramática interna funciona como (1) abaixo:

1) a. A Maria acha eu bonito².

b. *A Maria eu acha bonito³.

Imagine o professor fazer esse teste com alunos ingressantes no ensino fundamental. Provavelmente todos julgarão (1a) como gramatical e (1b) como agramatical. É o conhecimento prévio de gramática do qual o aluno já possui, inato ao ser humano, que possibilita esse tipo de julgamento.

A intuição do aluno diz que o que ocasiona a agramaticalidade de (1b) é a presença de dois sintagmas disputando a posição de sujeito na posição pré-verbal, o fenômeno da distribuição complementar⁴. Já a intuição de (1a) não apresenta distribuição complementar, pois há duas posições de sujeito disponíveis, uma na sentença plena matriz [A Maria] e outra dentro de uma minioração (*small clause*⁵) [eu], em uma relação de predicação do tipo [SUJEITO... PREDICADO] sem a realização de uma flexão verbal.

A partir desse raciocínio, pense em uma situação de escrita mais rebuscada, como na estrofe clássica de Gregório de Matos em (2) abaixo:

2) “Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,

Depois da Luz se segue a noite escura,

Em tristes sombras morre a formosura,

Em contínuas tristezas a alegria.”

O aluno que chega ao 1º ano do ensino médio sem ter refletido estrutura sintática no ensino fundamental vai ter enormes dificuldades com textos clássicos. A estrofe é toda carregada de sujeito posposto, e não se trata apenas de estilo literário, a gramática interna do aluno também faz as mesmas inversões, cabe ao professor, na prática, conscientizá-los com dados reais da língua. Além disso, há efeitos de sentido significativo, imagine o primeiro verso na ordem direta, não dá o mesmo resultado. E quanto ao uso da vírgula ainda no primeiro verso; o uso da conjunção “e” com valor adversativo; a elipse verbal no quarto verso etc.

1 - Chomsky (1994) faz um recorte crucial que delinea o objeto de estudo da gramática gerativa: Língua-I e Língua-E. A Língua-I corresponde à dimensão mental/subjetiva do fenômeno linguagem, em que “I” significa interno, individual e intensional (com “S” mesmo); já a Língua-E remete à dimensão objetiva, sociocultural, em que “E” quer dizer externa e extensional. À gramática gerativa cabe o estudo da Língua-I.

2 - Embora a sentença seja considerada “errada” pela gramática tradicional, os falantes do português brasileiro usam frequentemente este tipo de frase.

3 - O símbolo (*) significa que a sentença é agramatical.

4 - A técnica da distribuição complementar foi cunhada por Jackendoff (1972), muito utilizada na tipologia linguística, bem como na gramática gerativa. Essa técnica implica dizer que dois ou mais elementos linguísticos de mesma categoria/classe/função não podem coocorrer na mesma posição sintática (ou sentença), como em (i) e (ii) abaixo:

(i) * O este livro o João leu.

(ii) * O João provavelmente tinha aparentemente esquecido o caminho.

A impossibilidade de (i) mostra que os determinantes *o/este* ocupam a mesma posição sintática, são núcleos de sintagmas determinantes; (ii) é agramatical porque há dois advérbios de mesma classe semântica (advérbios epistêmicos) na sentença, e eles não podem aparecer juntos em ordem nenhuma.

5 - O termo *small clause* (minioração no português), difundido a partir de Williams (1975), corresponde a uma estrutura de predicação do tipo [SUJEITO...PREDICADO] sem a realização de flexão verbal, como mostra a derivação em (i) e (ii) abaixo:

(i). A Mariai é [SC ti ... bonita].

(ii). O João acha [SC a Maria... bonita].

Em (i) e (ii), temos *small clause* com verbo de alçamento e com verbo de Marcação Excepcional de Caso (ECM) respectivamente. No caso de (ii), como o adjetivo não é um atribuidor de Caso, cabe ao verbo atribuir Caso acusativo ao sujeito da *small clause*. Esse fato justifica o [EU] dentro da *small clause* de (1a). A criança com o tempo descobre que há outros pronomes no léxico do PB para Caso acusativo, como ME e SE, e começa a mudar o preenchedor do sujeito. No entanto, os clíticos de terceira pessoa como O e A não estão mais disponíveis no léxico do PB, por isso o aluno tem dificuldades em aprendê-los na escola, pois o pronome disponível é ELE ou ELA, por isso produzem frases como “A Maria acha ELE bonito”

Enfim, é difícil pensar que o aluno aprenda tudo isso apenas produzindo e interpretando textos! É preciso que o aluno aprenda a refletir sobre a sua própria língua com base na gramática disponível no seu dia a dia; ser capaz de raciocinar, julgar e, principalmente, aprender a (des/re) construir gramáticas. E, esse processo precisa de reflexão linguística em momentos distintos do ensino do texto, para só depois coaduná-los (Kenedy, 2013).

O objetivo principal deste texto é refletir sobre o **predicativo**, a fim de trabalhá-lo em sala de aula sem recorrer ao ensino mecanicista da gramática tradicional, visto que o aluno já tem o conhecimento prévio/natural do que é o predicativo, como visto em (1), por isso é preciso conscientizá-lo a respeito de dois pontos: (i) a gramática que ele já sabe; (ii) o que ele precisa saber para avançar no mundo da escrita, capaz de galgar por um letramento efetivo nos mais variados gêneros textuais, como em (2).

Para alcançar tais objetivos, o trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção procura municiar o professor sobre a Teoria Gerativa e o método do dado negativo; a seção seguinte foca na urgência de implementação da noção de sintagma na educação básica; a última seção apresenta uma aplicação do método negativo associado à noção de sintagma com relação ao ensino do predicativo.

A GRAMÁTICA GERATIVA E O MÉTODO NEGATIVO

A Teoria Gerativa constitui-se como um programa de investigação eminentemente teórico e epistêmico dentro da linguística. Lida de forma direta com a competência linguística do falante e procura investigar a gramática internalizada na mente/cérebro do indivíduo. Dessa forma, a gramática com a qual a Teoria Gerativa trabalha não se confunde com a Gramática Tradicional (GT) prescrita em compêndios gramaticais, mas sua empiria pode contribuir para o ensino de gramática na escola. Um bom exemplo inicial pode ser visto em (3) e (4) abaixo:

- 3) a. A Maria parece furiosa.
 - b. *A Maria é parecedora.
- 4) a. A Maria trabalha estressada.
 - b. A Maria é trabalhadora.

A metodologia do dado negativo inserido por Chomsky na Gramática Gerativa (GG) constitui-se como uma das principais ferramentas para a análise empírica das línguas naturais. É importante observar que a GT, de certa forma, também capta essas relações, porém, não há uma metodologia de “aferição”, apenas impõe ao aluno que ele ‘decore’ a classe de verbos, *ligação* e *significativos*, neste caso. Não é à toa que quando o aluno se depara com sentenças do tipo (3a) e (4a) ele tem dificuldades de discernir sobre a transitividade verbal. Ao usar a ferramenta única da GT, o aluno terá que classificar *furiosa* em (3a) como um *objeto direto*, pois ele terá que perguntar “*a maria parece o quê?*”. Ao usar a ferramenta do dado negativo da GG, uma simples derivação verbal com o sufixo agentivo {-or} demonstra ao aluno que se trata de verbos com naturezas semânticas diferentes, por isso a má-formação do verbo *parecer* em (3b) contra a boa formação de *trabalhar* em (4b), quer dizer, um teste morfológico faz o aluno perceber uma diferença semântica dos verbos, sujeito [-agente] em (3) e [+agente] em (4). O que está subjacente às duas sentenças é a noção de predicação, *parecer* não possui propriedades de atribuir papel temático a argumentos presentes na sentença, enquanto *trabalhar* possui, por isso dizemos que *parecer* é um verbo *funcional*, enquanto *trabalhar* é um verbo *lexical*, ou seja, é preciso deixar claro quando se fala de sintaxe e quando se fala de semântica na análise de uma sentença. Esta parece ser a melhor ferramenta para distinguir predicado verbal de predicado não-verbal (predicado nominal na GT) para que se possa compreender o papel do predicativo nas sentenças do português.

Um teste sintático usando o complementador⁶ [*que*] amplia o leque de julgamento gramatical por parte do aluno, como em (5a) e (5b) abaixo. Esse teste agora mostra julgamentos invertidos comparados a (3) e (4), e dá suporte ao aluno para fazer reflexões gramaticais com mais propriedade e, assim constatar que o predicativo [*furiosa*] é o único predicador (semântica) presente em (3a) acima, mas dois predicadores em (4) acima, nos termos de Foltran (1999), predicado primário e predicado secundário respectivamente (esses termos são explicados mais à frente).

5) a. A Maria parece [*que está furiosa*].

b. *A Maria trabalha [*que está estressada*].

Dessa forma, a GG proposta por Chomsky lida exclusivamente com a Língua-I, procura verificar empiricamente a língua independentemente da Língua-E, ou seja, compreender a gramática de uma língua do ponto de vista interno, apoiando-se principalmente no dado negativo (Oliveira, 2010). Esse dado negativo corresponde aos julgamentos de gramaticalidade *versus* agramaticalidade, conforme os dados acima, quer dizer, internamente o falante proíbe dados como (3b) e (5b), pois, internamente, essas regras gramaticais não estão disponíveis para o Português Brasileiro (PB) e, o mais interessante, o aluno sabe disso, ele só ainda não sabe que é o melhor conhecedor de gramática que existe, eis aí o papel do educador, trazer à tona esse conhecimento.

Nessa lógica, o que o método negativo ou método de (a)gramaticalidade proposto por Chomsky quer dizer é: é possível entender a gramática de uma língua olhando apenas para a sua natureza interna, basta olhar para as restrições ou violações gramaticais, ou seja, restrições de ordem fonológica, morfológica, sintática ou semântica.

É lógico que Chomsky tem consciência de que o falante não produz frases agramaticais, ele apenas utiliza o método negativo para entender a derivação das línguas naturais utilizando sistemas formais, ou seja, a proposta de Chomsky é buscar a especificidade da linguagem humana também através das restrições que elas apresentam e, assim, explicar as estruturas gramaticais nas línguas naturais.

Esse método do dado negativo é de cunho introspectivo, porque verifica o julgamento do falante sobre as sentenças de sua língua. O falante sabe que as sentenças agramaticais vistas até aqui não pertencem à sua língua-I. O que o falante não sabe é como ele sabe, ou seja, ele não sabe explicar aquilo que lhe inato⁷.

No caso da escola, a imagem de língua inata ao aluno passa batido, os materiais didáticos bem como professores passam a ideia de que a língua que o aluno traz de sua vivência não é língua, isso cria uma imagem artificial da língua, e aprender português é como aprender uma língua estrangeira, “jogue o que você fala fora e aprenda o que está prescrito”, essa é a imagem construída no ensino.

Inserir o ferramental teórico do dado negativo no ensino de gramática na escola é uma excelente oportunidade de fazer o aluno reconhecer o potencial inato que o constitui como ser humano, além de, conforme Honda e O’neil (1993), faz o aluno pensar linguisticamente, ou seja, desperta no aluno a capacidade e a habilidade do fazer ciência. Para que se possa fazer um trabalho efetivo com o dado negativo, faz-se urgente a introdução da noção de sintagma na sala de aula, tema do próximo tópico.

6 - Na gramática gerativa, complementizador (ou complementador) é o nome dado aos elementos que servem como ponte para conectar as sentenças, como em (i) e (ii):

(i) João disse **que** Maria saiu.

(ii) João perguntou **se** Maria saiu.

7 - O inatismo corresponde às atividades *linguísticas*, naturais e corriqueiras presente na vida de qualquer ser humano, o mesmo que competência linguística. Além dessa atividade, Franchi (1991) ainda atribui mais duas, essenciais para aplicação ao ensino: *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. As *epilinguísticas* correspondem aos testes de (a)gramaticalidade que estamos empreendendo neste trabalho e as *metalinguísticas* são os termos com os quais o aluno vai operar para entender determinados fenômenos, como sujeito e predicado.

NOÇÃO DE SINTAGMA, DIÁTESE VERBAL E RELAÇÕES DE PREDICAÇÃO

Kenedy (2013) defende a ideia de trabalhar a noção de sintagma na educação básica, e faz todo o sentido, do contrário continuar-se-á fazendo apenas GT. Uma boa didatização de como trabalhar essa noção pode ser vista no quadro I abaixo:

Quadro I - Sintagma

SINTAGMA			
Operações sintáticas	Tipos de sintagma	Funções sintáticas	Papéis temáticos
Pronominalização	Verbal – SV	Sujeito	Agente/experienciador
Topicalização	Nominal – SN	Predicado	Tema/paciente
Clivagem	Adjetival – SA	Complemento	Benefactivo/locativo
Interrogação	Preposicional – SP	Adjunto	Alvo/origem/instrumento

Fonte: Este quadro é uma adaptação do texto de Kenedy (2013), elaborado pelos autores.

O primeiro passo para compreender a noção de sintagma deve ser iniciado pelas operações sintáticas⁸, pois elas são ferramentas fundamentais para a compreensão da estrutura interna da sentença, como em (6) abaixo:

- 6) a. O irmão da Maria acha a menina de cabelos longos bonita.
 b. [Ele] acha a menina de cabelos longos bonita.
 c. O irmão da maria acha [ela] bonita.

Em (6b), a ferramenta da *pronominalização* demonstra que o pronome substitui o sintagma inteiro [*o irmão da Maria*] na função de sujeito e não apenas o nome [*irmão*], ou seja, esse teste desmistifica a definição de pronome estabelecida nas GTs como o termo que substitui o nome, na realidade o pronome substitui um constituinte. Em (6c), o pronome substitui outro sintagma inteiro [*a menina de cabelos longos*] na função de objeto direto. Neste último caso é interessante perceber que o predicativo não consegue ser encapsulado pelo pronome, indicando que [*bonita*] não pertence ao sintagma. Aqui há uma primeira amostragem de que *predicativo* (o adjetivo *bonita*) e *adjunto adnominal* (o adjetivo *longos*) apresentam diferenças em termos sintagmáticos, eles não podem pertencer ao mesmo constituinte.

Uma boa didatização capaz de capturar essa diferença pode ser vista na fórmula proposta por Miotto e Quarezemin (2011) em (7) abaixo:

- 7) a. O adjetivo é predicativo (Pred) se NÃO pertence ao SN: Pred \notin ao SN.
 b. O adjetivo é adjunto do nome (AN) se pertence ao SN: AN \in ao SN.

Para os mais afeitos com a análise de (6), esse tipo de análise é trivial, mas para o aluno que está dando os primeiros passos na educação básica, não. A sentença (6a), analisada pelo viés da GT torna-se um ‘tormento’, o aluno se depara com uma sequência no predicado do tipo *verbo-substantivo-preposição-substantivo-adjetivo-adjetivo* que o deixa de “cabelo em pé” no momento de discernir sobre a finalidade de cada adjetivo na frase. Entretanto, a proposta aqui é começar a inserir a noção de sintagma desde os primeiros passos no ensino fundamental, e veja que o teste da *pronominalização* mostra ao aluno exatamente quais categorias se juntam e quais ficam separadas. E mais, a ideia é trabalhar várias operações a fim de tornar o aluno hábil na delimitação de sintagmas, como a *clivagem* em (8a), a *topicalização* em (8b) e a *interrogação* em (8c) abaixo, para ficarmos apenas nestas:

8 - As definições das operações sintáticas são bem divulgadas em livros introdutórios de sintaxe gerativa, como Miotto et al (2013) e Kenedy e Othero (2018) entre outros.

- 8) a. É [a menina de cabelos longos] que o irmão da Maria acha _____ bonita.
 b. [A menina de cabelos longos], o irmão da maria acha (ela) bonita.
 c. O irmão da Maria acha [quem] bonita?

Assim, a finalidade das operações sintáticas é fazer com que o aluno reconheça os constituintes que estão presentes na sentença, na forma de conjuntos, e mais, demonstra as várias estratégias discursivas que o aluno tem para interpretar e construir textos, bem como um auxiliar no uso da pontuação (Tescari Neto, 2017). Então, um sintagma corresponde a um conjunto de palavras (e conjuntos podem ser vazios ou unitários) que representa uma estrutura de constituintes de natureza gramatical. Após o aprendizado dessa manipulação das operações sintáticas, é chegado o momento de compreender que os sintagmas são constituídos por núcleos – V, N, A e P – e, por fim, o aprendizado das funções sintáticas, conforme a sequência apresentada no quadro I.

O quadro das funções sintáticas esboçado acima, segundo Kenedy (2013) corresponde a uma simplificação da enxurrada de funções sintáticas estabelecidas pela GT que, além de misturar conceitos sintáticos e semânticos, atrapalham mais do que ajudam o aluno. A ideia de classificação das funções sintáticas pode ser resumida da seguinte forma: (i) predicado verbal e não-verbal; (ii) complemento verbal e não-verbal e (iii) adjunto verbal e não-verbal⁹.

Sendo assim, além de manipular as operações sintáticas, reconhecer as funções que os sintagmas exercem na estrutura e lidar com as categorias V, N, A e P, é preciso também lidar com os papéis temáticos, uma noção de natureza semântica, conforme quadro I.

Esse fator semântico também precisa fazer parte do ensino, pois, se tudo o que o falante soubesse fosse o significado individual das palavras que compõem as sentenças, não seria capaz de diferenciar seus significados, como em (9) abaixo:

- 9) a. O policial matou o bandido.
 b. O bandido matou o policial.

Dessa forma, o significado de uma sentença não é determinado apenas pelo significado de suas palavras, mas também por sua estrutura gramatical. Em (9), as regras sintáticas do português determinam qual é o *sujeito* e qual é o *objeto* na sentença. Essa estrutura gramatical está relacionada à estrutura argumental do verbo (papel temático) que por sua vez, determina quem é o *agente* e quem é o *paciente* de *matou* nas sentenças de (9).

É possível capturar essa relação de papel temático de acordo com a valência verbal. Conforme Perini (2010), a valência de um verbo corresponde às possibilidades de construção que um verbo pode apresentar, a diátese verbal. Na prática, a diátese verbal funciona como em (10) abaixo:

- 10) a. O João achou a prova difícil.
 b. O João achou a prova.

O sentido de *achar* é diferente em (10), *avaliativo* em (10a) e com sentido de *encontrar* em (10b), isso significa que *achar* em (10) apresenta duas diáteses, ou seja, duas construções: (i) uma diátese predicativa em (10a) e uma diátese transitiva canônica em (10b). Perceba que é o predicativo em (10a) o responsável por esse tipo de predicação, ou seja, o predicativo é eminentemente um predicador.

Isso implica dizer que toda sentença gira sempre em torno do núcleo V, ou dito de outra forma, todo predicado apresenta um verbo, no entanto, ele nem sempre é o predicador principal, como também mostra (11) abaixo:

9 - A simplificação resume-se da seguinte forma: a *complementação* é um fenômeno único, os tipos de complementos são idiosincrasias relacionadas ao tipo de verbo ou ao nome, portanto, a descrição se resume a complementos verbais e não verbais, como em "João viu o jogo"; "João assistiu ao jogo"; "João foi ao jogo" e "O fumo é prejudicial à saúde. Para o adjunto vale a mesma lógica, adjuntos verbais e não verbais, como em "Que livro de sintaxe João comprou" em que há dois adjuntos não verbais. Já em "Não leio quando a luz está fraca" há dois adjuntos verbais, o não e a oração "quando a luz está fraca".

- 11) a. O João *comprou um carro*.
 b. A Maria *é bonita*.
 c. A Maria *é uma gata*.
 d. A Maria *é de Teresina*¹⁰.

A velha lição das GTs coincide com a ideia do princípio das línguas *bimembres*, quer dizer, o predicado corresponde ao conjunto de todos os constituintes de uma frase, com exceção do sujeito (e do vocativo), ou seja, sujeito de um lado, predicado do outro. No entanto, o termo predicado nominal não é adequado, tendo em vista que os predicados de (11b) a (11d) não são obrigatoriamente nominais, mas também adjetivais e preposicionais, por isso a nomenclatura predicado não-verbal é mais adequada a esses termos (Kenedy e Othero, 2018).

A partir daqui é preciso deixar claro a diferença entre predicado e predicador para evitar algumas confusões.

Em (11a) o predicado corresponde a todo o constituinte destacado e o verbo *comprar* é o núcleo do predicado; além disso ele é o predicador da sentença, pois atribui papel temático de agente ao sujeito e papel temático de tema/paciente ao complemento, ou seja, predicado e predicador coincidem, esse fato configura um verbo *lexical*.

Nas sentenças de (11b) a (11d) o predicado também corresponde a todos os constituintes destacados, porém, o predicador não é o verbo, mas sim as categorias A, N e P respectivamente, por isso o termo verbo *funcional*, pois não é o verbo que atribui papel temático ao sujeito, tal como ocorre em (3a) e (5a).

Veja que é contraintuitivo dizer que toda sentença tem um verbo (oração) e querer negar que nas sentenças de (11b) a (11d) o verbo não faça parte do predicado. O verbo faz parte do predicado, é um SV, mas com outras finalidades sintáticas (concordância) e semânticas (aspecto), portanto é um predicado não-verbal por não coincidir com predicador.

Logo, o que configura um predicado verbal é a presença de um verbo lexical, e o que configura a presença de um predicado não-verbal é a presença de um verbo funcional, pois o predicador é uma outra categoria. Dessa forma, nas sentenças de (11b) a (11d) estamos às voltas de um predicativo (A, N e P), assim como em (10a); em ambos os casos, estamos diante de uma relação de *predicação primária*, pois o predicativo é o responsável pela atribuição do papel temático, ainda que o verbo em (10a) selecione um complemento (o conhecido predicado verbo-nominal), em todas essas sentenças estamos diante de uma minioração, uma relação de predicação do tipo [SUJEITO...PREDICADO].

Carvalho Filho (2015), ao analisar as posições sintáticas que o predicativo ocupa na sentença, constatou que nas sentenças (10a) e nas sentenças de (11b) a (11d), o predicativo ocupa uma posição de *complemento* em relação ao verbo justamente por constituírem uma minioração, uma predicação primária, porém, nas demais estruturas, o predicativo ocupa uma posição de *adjunto* em relação ao verbo, uma relação de *predicação secundária*, como mostra o quadro II abaixo apenas com adjetivos:

10 - A GT não reconhece os sintagmas preposicionados como predicativo nas sentenças com verbos de ligação, sempre o associam a uma versão intransitiva do verbo e o sintagma preposicional como adjunto adverbial. A nosso ver é uma propriedade de alguém *ser* de algum lugar ou *estar* em algum lugar, portanto, predicativo.

Quadro II-Posição sintática do predicativo

Posição do predicativo: predicados primários e predicados secundários		
Predicado primário (complemento)	Predicados secundários (adjunto)	
	Orientado para o sujeito	Orientado para o objeto
12) a. A Maria é bonita.	c. A Maria trabalha estressada.	e. O João encontrou a Maria doente.
b. O João acha a Maria bonita.	d. A Maria chegou estressada.	

Fonte: Carvalho Filho (2015, p. 83).

(12c) e (12d) apresentam os chamados verbos intransitivos¹¹ da GT, eles são os principais atribuidores de papel temático, portanto, são predicadores primários, enquanto o adjetivo corresponde a um predicador secundário, basta fazer um teste bem simples apagando o predicativo, mas experimente retirar o verbo, a sentença ficará agramatical. Em (12e), ao contrário do que se mostrou em (10a), o apagamento do predicativo não ocasiona mudança de diátese do verbo, logo, esse predicativo não é um predicador primário como em (10a), apesar de também predicar sobre o objeto direto, ou seja, o predicativo é um predicador secundário em (12e)¹².

A ideia principal a ser captada pelo professor é a de que o predicativo é um predicador, e isso tem que ficar bem claro para o aluno. Não há necessidade de se levar ao extremo a ideia de complemento ou adjunto, mas sim o reconhecimento de predicados verbais e não-verbais, bem como as relações de predicado primário e secundário, pois essas relações estabelecem significâncias diferentes quando inseridas no texto.

O PREDICATIVO E O ENSINO DE GRAMÁTICA

O objetivo principal nesta seção é elaborar um modelo didático que sirva como orientação ao professor sobre as ferramentas metodológicas da Teoria Gerativa sobre como abordar o predicativo em sala de aula. O objetivo centra-se na reflexão linguística, momento em que o ensino da frase ganha vida própria (Kenedy, 2013). A ideia é fazer com que o aluno comece a raciocinar linguisticamente e aprenda a manipular as sentenças com propriedade técnica e, principalmente, ter conhecimento subjetivo de sua gramática, conforme iniciado em (1), para que possa evoluir na língua escrita. O propósito é abordar o tema predicativo de maneira abrangente, cabe ao professor fazer o recorte necessário de acordo com o nível em que o estudante se encontra, fundamental ou médio.

Apesar da classificação feita no quadro II quanto à posição sintática, a abordagem será guiada pela classificação tradicional de predicativo do sujeito e predicativo do objeto, mas sempre levando em conta a ideia do predicativo como predicador, bem como as noções de predicado verbal e não-verbal.

Vale a pena iniciar pelas sentenças que constituem a visão mais notória de predicação primária, ou seja, as construções que envolvem o predicado não-verbal (verbos de ligação - VIs).

11 - Na GG os verbos intransitivos apresentam uma subdivisão: intransitivos (inergativos) e inacusativos. Os intransitivos apresentam sujeitos com características [+agentivas], portanto, têm sujeito semântico; os inacusativos apresentam sujeitos com características [-agentivas], portanto, têm objeto semântico. Neste último caso o verbo não consegue atribuir acusativo ao objeto e o único Caso disponível é o nominativo.

12 - Ao comparar as sentenças (12b) versus (12e), ainda que ambas apresentem predicativo do objeto, vamos perceber mais adiante que elas apresentam propriedades diferentes para o predicativo, predicado primário e predicado secundário respectivamente (segundo Foltran (1999)). Há problemáticas teóricas ainda em aberto quanto às relações de predicado secundário, mas as diferenças sintáticas e semânticas são suficientes para nossos objetivos. Outro fato importante é que a GT não estabelece uma posição sintática para o predicativo, seja predicativo do sujeito ou predicativo do objeto.

Uma boa ferramenta para trabalhar as sentenças predicativas com VIs pode ser vista na ideia dos hipônimos do verbo *ser* com relação à semântica modal e aspectual desses verbos. Segundo Macambira (1997, p. 148) “o verbo *ser* é o verbo de ligação puro, é o verbo de ligação por excelência, por conseguinte, o mais esvaziado; os seus congêneres, ditos impuros, de certa maneira o contêm”. Assim, o quadro III abaixo é um bom guia inicial:

Quadro III-Verbos de ligação

SER – hiperônimo			
Hipônimos			
Essenciais	Exemplos	Acidentais	Exemplos
Estar = ser passageiramente	Estamos contentes.	Andar = ser presentemente	Andas atarefado.
Ficar = ser durativamente	Fiquei alegre.	Virar = ser repentinamente	Virou maluco.
Parecer = ser aparentemente	Pareço mais forte.	Viver = ser habitualmente	Vives tão sozinha.
Permanecer = ser permanentemente	Permaneço firme.	Servir de = ser ingenuamente	Não sirva de palhaço.
Continuar = ser seguidamente	Continuas indiferente.	Passar por = ser indebitamente	Passava por sábio.

Fonte: Macambira (1997, p.148).

Esse quadro reforça a ideia de que esses verbos podem veicular várias noções semânticas e, por não serem usados em livre alternativa, não devem ser considerados como meros elementos de ligação sintática, nem vazios de significação própria, ou apenas para “portar” morfemas de modo, tempo, pessoa e número”.

Na prática, os VIs essenciais têm semântica, mas uma semântica aspectual, como em (13) abaixo:

- 13) a. O João é bonito.
 b. *O João é gripado.
 c. O João está de saco cheio.
 d. *Câncer está meu signo.

Esse fato corrobora a ideia de que os VIs constituem a função de predicado da sentença - SV com funções semânticas aspectuais; o predicativo constitui-se como o predador, com a função semântica de atribuir papel temático ao sujeito; tanto é que as agramaticalidades de (13) não são decorrentes por parte do predicativo.

Quanto aos VIs acidentais, há que se observar a diátese verbal, atente-se para o caso do verbo *virar* abaixo:

- 14) a. O vento virou a canoa.
 b. A canoa virou.
 c. A moça virou freira.

(14) mostra o verbo *virar* com três diátesses: (i) transitiva canônica em (14a); (ii) intransitivo em (14b) (inacusativo) e (iii) diátese predicativa em (14c).

Entender as relações acima ajuda o aluno a compreender que o predicativo pode assumir a posição de sujeito, empreendendo informações discursivas diferentes, como em (15) abaixo:

- 15) a. Bonito é o João, eu sou linda.

b. Gripado “tá” o João, eu “tô” é morta!

Essas relações também ajudam a explicar o porquê de a concordância com VIs apresentarem uma enorme variedade de possibilidades; se o aluno se apropria desse conhecimento, essas relações começam a fazer sentido, não apenas decorar; além do fato das estratégias discursivas afetarem a relação textual.

Portanto, compreender a noção de predicado não-verbal é crucial para esse tipo de construção, pois, mesmo que o verbo não seja o predicador, ele carrega semântica aspectual que é crucial para a significação da sentença, como mostram os dados negativos, pois o predicativo por si só não consegue dar gramaticalidade à sentença, é em realidade uma junção necessária.

As sentenças intransitivas, que também remetem ao predicativo do sujeito, apresentam o predicativo em uma relação de predicação secundária, enquanto o verbo constitui-se como predicador primário, como mostra o teste do *apagamento* do predicativo em (16) abaixo,

16) a. A Maria trabalha.

b. A Maria chegou.

c. *A Maria estressada.

Esse grupo também pode apresentar mudança de diátese, como mostrou os hipônimos acidentais de *ser* no quadro III, como em (17) abaixo:

17) a. A Maria anda bonito.

b. A Maria anda bonita.

Uma primeira reflexão gramatical pode ser vista pelo viés da *concordância* – um fator sintático – presente em (17b), mas ausente em (17a). Esse fator morfossintático é uma boa pista para o reconhecimento do predicativo como predicador em (17b), ou seja, é o predicativo que atribui papel temático ao sujeito e, portanto, a diátese do verbo *andar* em (17b) é idêntica à dos VIs. A ambiguidade de *andar* em (17) é ocasionada justamente por conta da diátese verbal: em (17a) o *SN-Maria* é o agente e *bonito* é o modo como ela anda (advérbio), por isso é possível usar sufixos agentivos que comprovem essa agentividade “*andador, andante, andarilho*”, logo, verbo de diátese intransitiva, e (17b) apresenta uma diátese predicativa.

Apesar do teste do apagamento visto em (16), não se pode pensar que o predicativo deva ser simplesmente descartado, como faz a GT ao definir os termos acessórios da oração. Se o predicativo está presente, ele afeta o significado da sentença, como em (18) abaixo, adaptado de Cruz (2017):

18) a. Pedro saiu do show agitado.

b. A Maria saiu do show agitado.

c. A Maria saiu do show agitada.

As situações de (18) descrevem relações semânticas diferentes de acordo com o escopo do predicativo, assim, há ambiguidade em (18a), *agitado* pode estar modificando o termo *show*, ou predicando o sujeito, o predicativo; o que não se vê em (18b) e (18c). O aluno deve ficar atento para desfazer tais ambiguidades no momento da produção textual, como a *clivagem* em (19a) ou fazendo uso da *proforma* em (19b), neste último caso é necessário que o sintagma [*do show*] já deva ter sido enunciado em algum ponto do texto ao qual esteja relacionado.

19) a. Foi [agitado] que o João saiu do show_____.

b. O João saiu [de lá] agitado.

Um ponto muito importante que o professor pode explorar focando intransitivos é a relação do verbo com o sujeito, como em (20) abaixo:

20) a. A Maria parece estressada ~ *A Maria é parecedora.

b. A Maria trabalha estressada ~ A Maria é trabalhadora.

c. A Maria chegou estressada ~ *A Maria é chegada.

Mostrou-se em (3) e (4) que a morfologia ajuda a reconhecer a diferença entre um verbo predicador (20b) e um verbo não predicador (20a), neste último caso uma sentença predicativa. No entanto, o teste morfológico nem sempre vai funcionar, como mostra (20c). (20b) e (20c) são verbos intransitivos, mas a GT não faz distinção semântica desses verbos (ver nota 11), porém, são verbos que atribuem papéis temáticos diferentes a seus argumentos, como mostra (21) abaixo:

21) a. *Uma encomenda trabalha.

b. Minha encomenda chegou toda quebrada.

c. Chegou uma encomenda toda quebrada lá em casa.

(21a) mostra que verbos do tipo *trabalhar*, assim como, *correr*, *caminhar*, *dançar*, *nadar* só aceitam sujeitos agentivos, por isso a morfologia com sufixo agentivo funciona com esses verbos, enquanto verbos do tipo *chegar*, assim como, *sair*, *cair*, *acabar*, *falir* aceitam sujeitos não agentivos, bem como aceitam esse sujeito na posição pré e pós-verbal. A GT não joga com esse conhecimento inato do falante, por isso o aluno tem dificuldade em reconhecer sujeitos pós-verbais, como mostrou a estrofe de Gregório de Matos em (2), todos verbos inacusativos.

Quanto aos processos que envolvem o predicativo do objeto, é preciso estar atento principalmente às duas funções sintáticas que estão em jogo: *adjunto adnominal* e *predicativo*, conforme mostrado em (6), e a fórmula em (7), as operações sintáticas são ferramentas efetivas para essa distinção.

O predicativo do objeto pode ocorrer com uma gama variada de verbos, como a classe dos verbos *opinativos* (*judicativos*), como *achar*, *considerar*, *julgar*, *declarar*, *chamar*, *nomear*, *eleger*, *proclamar*, *designar*, *tornar*; a classe dos verbos *causativos*, como *deixar*, *fazer*, *mandar* e a classe dos verbos *sensitivos*, como *ver*, *ouvir*.

A classe dos *opinativos* são os melhores representantes da predicação primária. Uma primeira evidência que contribui para que o aluno reconheça essas diferenças pode ser vista através do teste do *acarretamento* (um teste semântico), como em (22) abaixo:

22) a. O João acha a Maria bonita.

b. A Maria não é bonita.

c. O João achou a maria.

De maneira bem simples, a análise de (22a) não acarreta (22b) porque a negação da sentença (22a) explícita em (22b) não é contraditória, ou seja, a opinião de João em relação à Maria não é a mesma opinião do enunciador de (22b), por isso a presença do predicativo em (22a) corresponde a uma minioração, o predicativo faz toda a diferença. Compare com (23) abaixo:

23) a. O João encontrou a Maria doente.

b. O João (não) encontrou a Maria.

A possibilidade de negação de (23b) apresenta uma contradição em relação à sentença (23a), *encontrar* e *não encontrar* ao mesmo tempo, por conseguinte, neste caso, há uma relação de acarretamento. Observe que a diátese do verbo não muda, bem diferente do que acontece em (22c) com a ausência do predicativo. Esse tipo de teste ajuda o discente a compreender as relações lógicas que ocorrem na sentença.¹³

Além da evidência do (*não*) *acarretamento* e da *mudança de diátese* que ocorrem nas sentenças com esse tipo de verbo, uma outra boa evidência que pode auxiliar como ferramenta metodológica é o uso do complementador [*que*] em (24) abaixo:

13 – Veja a posição sintática do predicativo no quadro II: o predicativo que ocupa a posição de complemento (12b) implica não acarretamento explicado em (22), por isso ocorre mudança de diátese; o predicativo que ocupa a posição de adjunto (12e) explicado em (23) implica relação de acarretamento, por isso a diátese verbal não muda. Vale um reforço aqui: o predicativo nunca ocorre como adjunto adnominal, vide a fórmula dada em (7).

- 24) a. O João acha [que a Maria é bonita].
b. *O João encontrou [que a Maria está doente].

Veja que o sentido de (24a) deixa mais claro o sentido *opinativo* de *João* em relação a *Maria*. É importante apontar para os alunos a classe semântica de tais verbos e como a sintaxe organiza essas sentenças, por isso a diferença para o verbo *encontrar*. Assim, independentemente de o predicativo ter escopo sobre o objeto, há relações semânticas diferentes, por isso é importante separar os verbos de classe *opinativa* dos demais. O professor também pode trabalhar *paráfrases* e o aluno vai constatar, por exemplo, que apenas (24b) pode ter uma sentença temporal “*encontrou a Maria quando ela estava doente*” (ver a nota 13).

Uma outra boa testagem para as sentenças opinativas são as *pronominalizações*, como em (25) abaixo, e constatar o escopo do adjetivo.

- O João acha [a Maria bonita]
25) a. O João acha [ela bonita].
b. O João [a] acha bonita.
c. A Maria [se] acha bonita.
d. *A Maria [se] acha bonito.
e. A Maria [se] acha.

Nessas sentenças, apenas o *SN-Maria* pode ser *pronominalizado*, seja reflexivo ou não, isso é indício de que o predicativo precisa estar evidente para predicar sobre algum elemento linguístico na sentença; essa presença do predicativo pode ocorrer, inclusive, no contexto discursivo, como (25e). (25e) mostra uma situação bem corriqueira no PB, talvez até mesmo seja uma espécie de expressão idiomática, o predicativo não está presente na sentença, mas o discurso deixa claro que o enunciador da sentença (25e) atribui uma crítica ao sujeito *SN-Maria*, do tipo (26) abaixo:

- 26) a. A Maria se acha muito importante.
b. A Maria se acha a rainha da cocada preta.
c. A Maria se acha de ferro.

Construções *ambíguas* também fazem o aluno refletir sobre as correlações entre a estrutura sintática e a estrutura semântica, como (27) abaixo, triplamente ambígua:

- O professor deixou o aluno constrangido na sala.
27) a. Foi [o aluno constrangido] que o professor deixou na sala. (não a aluna)
b. O professor, [constrangido], deixou o aluno na sala.
c. [Quem (que)] o professor deixou constrangido na sala? (resposta: o aluno)
d. O professor deixou a aluna constrangida.

(27) pode apresentar (i) uma relação de predicação apenas do verbo em relação ao complemento e o adjetivo como *modificador* (adjunto adnominal) [o *aluno constrangido*] interno ao SN, como (27a); pode (ii) indicar que o adjetivo é predicativo do sujeito em (27b), e a pontuação é crucial; ou pode (iii) evidenciar o adjetivo como predicativo do objeto em (27c), colaborado pela evidência da concordância em (27d).

É lógico que o texto vai dar alguma pista da desambiguação (a depender do gênero textual), no entanto, para a produção textual, o aluno tem que encontrar formas para não produzir textos ambíguos, a não ser que este seja o objetivo. Para que isso não aconteça, a manipulação das operações sintáticas é de grande valia. Vale lembrar que nem todos os testes vão funcionar da mesma forma, por isso o uso de três testes diferentes em (27).

Ao aprender a manipular as sentenças constituídas de predicativo, o aluno terá muito mais propriedade para reconhecer sujeitos invertidos, como em (28a); predicativos do sujeito movidos como em (28b); predicativos do objeto concordando com o núcleo (28c); predicativos

formados por preposição (28d); predicativos que demandam informações discursivas a depender do tipo de gênero textual (posição influenciando a significação) (28e) e predicativos em sentenças clássicas (28f):

- 28) a. Compareceram todos atrasados à reunião.
- b. Os alunos ouviam, atenciosos, a explicação do professor.
- c. Os jogadores deixaram a grama do estádio destruída.
- d. Sempre o tiveram por ingrato.
- e. O ministro considerou baixa a inflação do mês passado.
- f. Um fraco rei faz fraca a forte gente. (Camões)

Por fim, vale ressaltar que o predicativo tem outros alcances de escopo¹⁴, para além do que prescreve a GT, como mostra (29) abaixo:

- 29) a. A Maria [bêbada] é um saco. (predica sobre o sujeito numa posição não canônica)
- b. O João tirou uma foto minha [nua]. (predica sobre o adjunto adnominal)
- c. Eu sonhei com a Maria [pelada]. (predica sobre o objeto indireto)
- d. Não saio com você [desarrumada]. (predica sobre o adjunto adverbial)
- e. A Maria parece [minha irmã já [envelhecida]]. (predica sobre outro predicativo)

Esses dados indicam o quão grande pode ser um *corpus* com o qual se pode trabalhar em sala de aula, e essa construção deve ser feita em reciprocidade professor-aluno e discutidas a partir do gênero textual de onde foram encontradas, pois só assim haverá uma relação recíproca texto e reflexão linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar exige pesquisa, reflexão e curiosidade. Ao professor cabe a incumbência principal de despertar a curiosidade no aluno, despertar a perplexidade. Imagina “o aluno descobrir que já sabe gramática”, esse é um fato óbvio, inato ao ser humano que não é lapidado em sala de aula.

O propósito deste texto foi trazer uma contribuição ao ensino de gramática enquanto um fenômeno natural e não como um rótulo que é entregue ao aluno como um manual de mecânica ou outro gênero qualquer. Fazer o aluno testar a sua gramática que o constitui como ser humano para assim compreender uma outra gramática que é a da língua escrita.

O foco no predicativo foi motivado por considerar um bom lugar para que o aluno compreenda as relações de predicação e as construções sintáticas em que podem se inserir dentro do texto. O método negativo e a noção de sintagma são ferramentas fundamentais para qualquer tema de gramática ao qual se queira trabalhar, pois ao dominar essa metodologia o aluno terá muito mais propriedade para adentrar no mundo letrado e “disputar” espaços na sociedade.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO FILHO, H. L. **A posição do predicativo no PB: uma (re)análise dos postulados tradicionais à luz da gramática gerativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

¹⁴ - A maioria das GTs defendem que somente com o verbo *chamar* pode ocorrer o predicativo do objeto indireto, como em “O João chamou [a Maria de boba]”.

- CRUZ, R. T. da. A gramática gerativa na escola: o pensar linguisticamente. **Working Paper in Linguistics**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p.111-128, ago./dez. 2017.
- FOLTRAN, M. J. **As construções de predicação secundária no português do Brasil**: aspectos sintáticos e semânticos. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- HONDA, M.; O'NEIL, W. Triggering science formantion capacity through linguistic inquiry. *In*: HALE, K.; KEYSER, S.J. (eds.). **The view from the building 20**: essays in honor of Sylvain Broberger. Cambridge: MIT, 1993. p. 229-256.
- KENEDY, E.; OTHERO, G. de Á. **Para conhecer sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2018.
- KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, [s.l.], v. 1, n. 32, p. 72-79, jan./jun. 2013.
- MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do português**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1997.
- MIOTO, C.; FOLTRAN, M. J. A favor de small clauses. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 11-28, jan./jul. 2007.
- MIOTO, C.; SILVA, M. C. F; LOPES, R. E. V. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MIOTO, C.; QUAREZEMIN, S. **Sintaxe do português**. Florianópolis: LLVV/CCE/UFSC, 2011.
- NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P.; VIOTTI, E. de C. A competência linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística I**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2007.
- NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P.; VIOTTI, E. de C. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, R. P. de. A linguística sem Chomsky e o método negativo. **Revel**, [s.l.], v. 8, n.14, 2010.
- OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- TESCARI NETO, A. Constituinte sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. **Working Papers in Linguistics**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p.129-152, 2017.
- VICENTE, H. G.; PILATI, E. Teoria gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. **Verbum – cadernos de pós-graduação**, [s.l.], n. 2, p. 4-14, 2012.

A LÍNGUA NACIONAL E OUTROS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (RIBEIRO, 1979): UMA NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA¹

A LÍNGUA NACIONAL E OUTROS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (RIBEIRO, 1979): A HISTORIOGRAPHICAL NARRATIVE

Nathalia Santiago de Oliveira

orcid.org/0009-0004-8962-9207

nathaliasantiagode@gmail.com

RESUMO

Fundamentado nos preceitos da Historiografia da Linguística, este trabalho visa recuperar e discutir os estudos sobre a língua apresentados na obra *A língua nacional e outros estudos linguísticos* (RIBEIRO, 1979), especialmente sobre os *brasileirismos*. Na construção da narrativa historiográfica foi possível observar que a Língua Portuguesa no Brasil adquiriu fortemente a influência dos povos presentes no território brasileiro, principalmente dos povos indígenas e africanos. Ribeiro (1979) reconhece as especificidades brasileiras e se inclina a não excluir as raízes da formação da Língua Portuguesa no Brasil, mas, sim, explica as origens de expressões e vocábulos utilizados pelos brasileiros.

Palavras-chave: Língua portuguesa; *brasileirismos*; Historiografia da Linguística.

ABSTRACT

*Based on the principles of Historiography of Linguistics, this research aims to recover and discuss the language studies presented in the book *A língua nacional e outros estudos linguísticos* (RIBEIRO, 1979), particularly concerning *brasileirismos*. In constructing the historiographical narrative, it was possible to observe that the Portuguese language in Brazil strongly acquired influence from the peoples present in Brazilian territory, especially indigenous and African peoples. Ribeiro (1979) acknowledges the Brazilian specificities and leans towards not excluding the roots of the formation of this language in Brazil, but rather explains the origins of expressions and vocabulary used by Brazilians.*

Keywords: Portuguese Language; *brasileirismos*; Historiography of Linguistics.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é composta, principalmente, mas não só, pelo contato entre os povos lusitanos, indígenas e africanos. Esse contato influenciou a formação da cultura e, especialmente, da língua usada no território do país. Em meio ao denso espaço multilíngue, por diversas razões, no século XIX a Língua Portuguesa se tornou a língua predominante no Brasil. No entanto, não era a língua purista como havia chegado junto com os colonizadores. Era, certamente, uma Língua Portuguesa enriquecida pelo contato com as diversas línguas indígenas e de populações africanas.

¹ - Este artigo é uma fração da pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-UFPI-2021/2022) intitulada *A língua nacional* (Ribeiro, 1979) e *O idioma nacional na escola secundária (Nascentes, 1935): um percurso historiográfico*.

As diferenças linguísticas entre a Língua Portuguesa presente no Brasil e em Portugal, ocasionadas por esse contato, suscitou a discussão sobre *a questão da língua no Brasil*, a qual apontava se seriam línguas de um mesmo sistema léxico-gramatical ou se seriam sistemas diferentes. Diante disso, diversos intelectuais do século XIX e XX apresentaram suas considerações e o seu posicionamento a respeito da discussão.

Nesse sentido, este artigo registra um estudo que busca construir uma narrativa historiográfica, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística, sobre a obra *A língua nacional e outros estudos linguísticos* (Ribeiro, 1979). Assim, tem-se como objetivo geral recuperar e discutir os estudos sobre a língua apresentados por Ribeiro na obra supracitada, especialmente sobre os *brasileirismos*. Para alcançar este objetivo, traçou-se os seguintes objetivos específicos: i) construir uma narrativa historiográfica sobre as influências que a Língua Portuguesa sofreu no Brasil, contextualizando o autor e a obra; ii) apresentar e discutir os estudos presentes na obra; e iii) evidenciar, nas considerações finais, a tese do autor.

Assim, o artigo obedecerá à seguinte organização: após a introdução, é discorrido uma contextualização historiográfica sobre a formação da sociedade brasileira e a Língua Portuguesa recebeu; em seguida, será realizada a apresentação da obra, bem como a discussão sobre o conteúdo presente no texto; e, por fim, as considerações finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTORIOGRÁFICA: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Observando os fatos históricos que ocasionaram a formação da sociedade brasileira, podemos considerar que a diversidade e a multiplicidade de povos presentes no território brasileiro tiveram grande influência no processo de construção da Língua Portuguesa no Brasil. Por isso, é fundamental compreender o sentido da colonização no país, visto que nele é possível encontrar os elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira.

A princípio, as condições naturais da América, tão divergentes da terra de origem dos colonizadores, revelaram-se um forte estímulo para que ocorresse a ocupação (povoamento) e a exploração das terras, pois tais condições distintas propiciaram aos colonizadores a aquisição de gêneros que não eram possíveis de obter em seu continente de origem, como o açúcar, a pimenta, o tabaco, o arroz, algodão e tantos outros gêneros de origem tropical (Prado Júnior, 2011 [1942]). Para explorar os recursos naturais do território, em proveito do comércio europeu, foi necessário transportar povos africanos e, também, aproveitar os povos indígenas como mão-de-obra escrava.

No Brasil, segundo Prado Júnior (2011 [1942]), se conservou um intenso caráter mercantil, na qual o colono aproveitava os recursos naturais para a produção de gêneros de grande valor comercial através do trabalho de povos que, na época, dominavam, tais como os negros africanos, que eram importados para o Brasil, e os indígenas.

Os colonizadores lusitanos, no entanto, tentaram introduzir os indígenas na sociedade, incorporando-os como elemento participante da colonização. Todavia, conforme Prado Júnior (2011 [1942]), essa tentativa acarretou um difícil problema, pois: i) os colonos os viam como um trabalhador escravo aproveitável; ii) os indígenas, para a formação de uma metrópole, seriam povoadores da extensa área da capacidade demográfica do país; e iii) as missões religiosas fugiam do real propósito da colonização, e isso agravou ainda mais a situação.

Sobre as missões dos jesuítas, principalmente, Prado Júnior (2011 [1942]) destaca que eles tinham objetivos próprios, como a propagação da fé, os interesses da Igreja ou das ordens respectivas, e esses objetivos, muitas vezes, se contradiziam com os objetivos dos colonos, “o jesuíta agia muitas vezes em contradição manifesta não só com os interesses particulares e imediatos dos colonos, o que é matéria pacífica, mas com os da própria metrópole e de sua

política colonial” (Prado Júnior, 2011 [1942], p. 95). Além disso, devido à postura rígida dos colonizadores, a relação entre colonos e indígenas, categoricamente, nunca fora de igual para igual. O indígena era visto com inferioridade.

Ademais, Faraco (2019) afirma que os portugueses não se limitavam apenas às relações comerciais, mas também empenharam esforços para estabelecer uma colônia de exploração e povoamento. O objetivo de incorporar os indígenas à cultura luso-brasileira se tornou mais claro com o estabelecimento de leis e outros atos oficiais, especialmente aqueles que instigavam a ampliação social da Língua Portuguesa. Faraco (2019) exemplifica isso discorrendo sobre o Estatuto do Indigenato, que decretava “a incorporação à economia da sociedade colonial de parte das populações locais na condição de *assimilados*. Para alcançar essa condição, era preciso demonstrar conhecimento da língua portuguesa” (Faraco, 2019, p. 101-102, grifo do autor).

Esse Estatuto regulamentava a distinção entre indígena e não-indígena. E somente eram aceitos como cidadãos os não-indígenas. Ainda com Faraco (2019), a versão desse documento de 1954 listava as condições necessárias para o indígena adquirir a cidadania, quais sejam: “(a) ter mais de 18 anos; (b) **falar corretamente a língua portuguesa**; (c) exercer profissão [...]” (Faraco, 2019, p. 102, grifos nossos). O interessante é que o requisito (b) não verificava se o indígena era alfabetizado ou não. O texto legal não exigia o domínio da leitura e da escrita, mas somente da fala em Língua Portuguesa. Desse modo, a Língua Portuguesa, aos poucos, era colocada como uma ferramenta de incorporação da postura lusófona na sociedade brasileira.

Outrossim, a ocupação agrícola no Brasil ocorria, de um lado, com base numa economia de coleta de pau-brasil e no uso de indígenas para o trabalho que, mais tarde, se transformou numa economia de produção açucareira. Por outro lado, devido à economia açucareira da América, os colonos se empenharam no tráfico de africanos escravizados como mão de obra. Os comerciantes luso-brasileiros monitoravam o sistema de tráfico quase sem concorrentes e “forneciam escravizados não só para o Brasil (seu principal destino), mas também para as colônias açucareiras nas Antilhas controladas por espanhóis, franceses, holandeses e ingleses” (Faraco, 2019, p. 99). O incremento dos povos africanos contribuiu significativamente para a formação da população (e da cultura) brasileira, conforme afirma Prado Júnior (2011 [1942]):

A contribuição que (o africano) traz é considerável, e certamente muito superior à do índio. Não só pelo estoque inicial, que em princípios do século XIX, já antes das grandes importações desse século, não teria sido de menos de cinco a seis milhões de indivíduos introduzidos, mas por outros fatores que asseguram a perpetuação do seu sangue em proporção mais elevada: a resistência maior que oferece na presença do branco e o contato mais íntimo que teve com ele, donde a multiplicação dos cruzamentos (Prado Júnior, 2011 [1942], p. 111).

Já no século XIX, grande parte da população brasileira era composta por negros africanos que foram se misturando com outras etnias. Logo se percebe que a mestiçagem, a combinação possível das três etnias predominantes no Brasil (portugueses, indígenas e africanos), era inevitável e se tornou o traço característico mais notável e profundo da formação da nação brasileira. Pode-se concluir que a formação desta sociedade, bem como a Língua Portuguesa praticada no Brasil, sofreu forte influência dos povos indígenas e, sobretudo, dos povos africanos.

O processo econômico permitiu, ao longo dos anos, uma intensa movimentação populacional no Brasil. Segundo Prado Júnior (2011 [1942]), os principais fatores que determinaram tais movimentos foram o ciclo de mineração e a dispersão das fazendas de gado. Em traços regionais, Prado Júnior (2011 [1942]) destaca que os africanos predominavam nas áreas de maior concentração de “atividade econômica, presente ou passada. As razões são óbvias: o negro se incorpora à população da colônia como escravo e trabalhador; fixar-se-á portanto lá onde se procura mão de obra e se pode pagá-la a bom preço” (Prado Júnior, 2011 [1942], p. 111).

Faraco (2019) destaca que a mineração proporcionou “a primeira grande movimentação populacional da história do Brasil, da qual resultou um progressivo redesenho da ocupação do

território e do ordenamento social e econômico do conjunto da colônia” (Faraco, 2019, p. 127). Com essa acentuada movimentação populacional, o ciclo aurífero intensificou o multilinguismo que, gradualmente, se encaminhava para ascender a Língua Portuguesa como língua de uso geral da população brasileira. Assim, o predomínio da Língua Portuguesa no Brasil

[...] não se deu, portanto, do dia para a noite, nem estava dada já no século XVI. Foi antes o resultado de um processo de longa duração intrinsecamente interligada com fatores socioeconômicos e não como pretenderam, algo ingenuamente, alguns filólogos brasileiros que atribuíram a vitória do português à sua (suposta) superioridade que estaria aliada à (suposta) superioridade cultural europeia (Faraco, 2019, p. 129).

Desse modo, considerando a formação étnica do Brasil, o caráter mais evidente da sociedade brasileira é “a mestiçagem profunda das três raças (portuguesa, indígena e africana) que entraram na sua composição” (Prado Júnior, 2011 [1942], p. 112). E isso influenciou diretamente a estrutura da Língua Portuguesa usada no Brasil. São eles, os mestiços, que disseminaram as variedades de uma língua europeia que se manifestaram nas sociedades coloniais brasileiras, haja vista que o emprego da Língua Portuguesa foi imposto “como fator de segregação e como um dos instrumentos de que se servia o colonizador para manter sob controle a rígida estrutura socioeconômica colonial” (Faraco, 2019, p. 102). A Língua Portuguesa, ao longo da expansão extraeuropeia de Portugal, submeteu-se ao contato com distintas culturas e línguas, como as africanas, americanas e asiáticas. Essa relação resultou em diversas situações, entre elas, no decorrer do século XIX e início do XX, no Brasil, a constituição da primeira sociedade extraeuropeia em que a Língua Portuguesa se tornou majoritária e hegemônica, tornando-se a língua primeira². Assim, observando que

[...] foi no Brasil que se constituiu a primeira sociedade extraeuropeia em que a língua se consolidou hegemonicamente como língua primeira da maioria da população, Ivo Castro aponta o que considera ser um dos principais problemas da linguística do português: o de determinar se as diferenças que se apontam entre as variedades portuguesas e brasileiras devem ser encaradas como variedades de um mesmo grande sistema léxico-gramatical, ou se constituem já sistemas separados e, portanto, línguas diferentes (Faraco, 2019, p. 106-107).

Nessa perspectiva, os falantes de certas variedades do português sofreram rejeições raciais e socioculturais que, posteriormente, dividiram-se, como fator de segregação, nos chamados português brasileiro culto e português popular brasileiro. O primeiro diz respeito à variedade do português utilizada pelas populações urbanas e letradas, a língua usada nas atividades de escrita monitorada; já o segundo se refere à variedade usada pelas populações rurais, os iletrados.

Nesse contexto, é notório que a segregação e a repulsa se fizeram presentes na sociedade brasileira, e isso refletiu, também, na língua utilizada no Brasil, pois é

[...] evidente que a língua portuguesa polarizada se converteu no Brasil numa marca distintiva de grupos sociais: a “boa sociedade”, a “sociedade dos homens bons”, a “camada superior”, a “flor da sociedade” (para usar expressões correntes no período colonial e imperial e ainda subjacentes, de certa forma, aos discursos sobre a língua no Brasil) a falar as variedades do português culto; e a “pobreza”, a “plebe urbana”, os “homens sem qualidade”, a “grande massa da população”, a “escória da população”, os “parasitas da árvore social” (expressões recorrentes em textos do século XIX e ainda igualmente subjacentes aos discursos depreciativos do português popular e de seus falantes) a falar as variedades do português popular (Faraco, 2019, p. 125).

2 - Segundo Faraco (2019), no Brasil, em meados do século XVI, havia um denso espaço multilíngue - que, além das diversas línguas indígenas, crescia cada vez mais com a chegada de populações africanas escravizadas e, mais adiante, de imigrantes europeus e asiáticos -, contudo, a Língua Portuguesa, por diversas razões, tornou-se a língua predominante no Brasil.

Essa distinção linguística suscitou, no final do século XIX e início do século XX, uma discussão sobre *a questão da língua no Brasil*. Essa problematização fez com que diversos estudiosos da língua entrassem na discussão, expondo, assim, suas ideias através de produções escritas. As opiniões desses intelectuais se dividiram entre defender ou não uma língua, a *língua nacional*³, própria do Brasil, que se distanciava do português europeu. Alguns desses nomes, segundo Melo (1981, p. 3-6), são, por exemplo: Antenor Nascentes, com *O Linguajar Carioca* (1922); Clóvis Monteiro, com *Português da Europa e Português da América* (1931); João Ribeiro, com *A língua Nacional* (1933); Herbert Parentes Fortes, com *A gramática e a Evolução da Língua Portuguesa no Brasil* (1933); e, novamente Antenor Nascentes, lançando o quarto volume da série *O Idioma Nacional* (1942); entre outros.

O sentimento ufanista, a busca contra os padrões linguísticos lusitanos pela identidade nacional, de acordo com Melo (1981), é inerente, naturalmente, a uma comunidade, pois ficamos ligados aos laços históricos e culturais. Para Melo (1981), a comunhão

[...] de língua, de raça, de religião, de território, de instituições jurídicas, são elementos materiais da nacionalidade, que podem eventualmente faltar; mas o próprio, o formal da nação é a consciência íntima e forte de que pertencemos àquele todo menor, separado, diferente, *nosso*, todo que se chama Brasil [...] (Melo, 1981, p. 24-25, grifos do autor).

Outrossim, a língua participa e identifica uma nação, logo, é necessário estabelecer pesquisas e reflexões sobre a sua constituição numa nação. João Ribeiro, além do magistério, dedicou-se a outras atividades, como os estudos sobre gramática e filologia. Produziu três gramáticas que, em 1888, recebeu premiação na Exposição de Objetos Escolares, promovida pela Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional. Tornou-se exímio em português, grego, latim, francês, espanhol, italiano, provençal, catalão, alemão, inglês, línguas ameríndias; e ainda se dedicou à história, geografia, sociologia, psicologia, antropologia, entre outros (Cavaliere, 2005). Com tanto conhecimento, Antônio Houaiss qualificou-o de “grande polígrafo fascinante”⁴.

Para Leão (1954, p. 38), a característica mais expressiva de João Ribeiro é o “gosto que ele revelou sempre pelas inovações”. Essa predisposição, afirma Cavaliere (2005), o fez revisar e reconsiderar algumas ideias, transitando da posição purista, no início da carreira como filólogo, para uma propensão até mais liberal. Nessa perspectiva, em *A língua nacional e outros estudos linguísticos*, Ribeiro (1979) descreve que os primeiros vocábulos da América, divergentes dos de Portugal, emergiram logo nos primórdios do Brasil colonial. O autor traz reflexões sobre o que chamava de língua nacional.

Assim, na próxima seção será discorrido sobre a obra *A Língua Nacional e outros estudos linguísticos* (Ribeiro, 1979).

A LÍNGUA NACIONAL E OUTROS ESTUDOS LINGUÍSTICOS (RIBEIRO, 1979)

Considerando a necessidade de escrever sobre as alterações normais e inevitáveis de qualquer língua, João Ribeiro sustentou a ideia de que os brasileiros tinham o direito “à independência da linguagem com que nos comunicamos na América” (Ribeiro, 1979, p. 43). Por esse motivo escreveu *A língua nacional* (1ª ed. de 1921) para discutir, evidenciar e esclarecer as influências de outros povos e culturas, diferentes das de Portugal, que o nosso português sofreu. Essa obra trata dos chamados *brasileirismos* debatidos, mais intensamente, na segunda metade do século XIX e início do século XX.

3 - A denominação se diversificava de linguista para linguista: o filólogo Gladstone de Chaves Melo (1981), por exemplo, utiliza o termo *Língua do Brasil*; Herbert Parente Fortes (1933), *Língua Portuguesa no Brasil*; João Ribeiro (1979), *Língua Nacional* etc.

4 - Este texto de Antônio Houaiss pode ser consultado na obra *A língua nacional e outros estudos linguísticos* (1979), de João Ribeiro.

O filólogo ainda afirma que “a língua nacional é essencialmente a língua portuguesa, mas enriquecida, independente e livre em seus movimentos” (Ribeiro, 1979, p. 164). Afirmar isso, no século XX, já não era mais novidade, porque esse direito à “independência da linguagem” era requerido pelos nossos grandes escritores, desde José de Alencar, em *Iracema*, por exemplo. Na prática, “todos nós, consciente ou inconscientemente, estávamos, estamos e estaremos sempre a diferenciar e a integrar o nosso vocabulário e os nossos modismos idiomáticos” (Ribeiro, 1979, p. 44).

O livro *A língua nacional e outros estudos linguísticos*, de 1979, é uma obra póstuma que foi publicada em regime de edição, num esforço comum que contou com a atuação direta da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Sergipe e da Editora Vozes. O projeto documenta e promove a divulgação de obras expressivas das ideias do nosso meio e revelam as origens culturais dos brasileiros. A obra está dividida em: *parte I - a língua nacional* e *parte II - outros estudos linguísticos*.

Na parte I, Ribeiro discorre sobre os chamados *brasileirismos* - vocábulos de origem americana -, direcionados, principalmente, aos “amadores e estudiosos do idioma português na América” (Ribeiro, 1979, p. 49). A língua nacional é discutida, nessa obra, sob aspectos menos técnicos e mais sensíveis às curiosidades de um idioma português, onusto de contato linguístico e cultural com outros povos, na América. Dito isso, o autor pontua que

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses, as diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. [...] Na linguagem como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes. Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa, por outra de Coimbra, é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras (Ribeiro, 1979, p. 51-52).

A língua nacional diverge da lusitana em muitos aspectos, como mencionado acima por Ribeiro, todavia, segundo o autor, não é uma língua nova; ela é reflexo da identidade dos brasileiros, pois a nossa língua herdou expressões de outros povos, como as dos africanos e indígenas, principalmente. Conforme Ribeiro (1979), os primeiros vocábulos de origem americana (os *brasileirismos*) surgiram nos documentos literários, nas cartas jesuítas e nas crônicas dos antigos historiadores. Tais vocábulos do Brasil colonial, de acordo com Ribeiro (1979), são “a primeira diferenciação da língua portuguesa na América; mas, em geral, consiste em expressões técnicas e peculiares ao Novo Mundo [...] que não tinham designação específica na língua dos conquistadores” (Ribeiro, 1979, p. 58-59).

Na literatura, o romantismo propagou o indianismo e escritores, como Gonçalves Dias e José de Alencar, acentuaram as divergências entre o vocabulário português e americano. Com o interesse de verificar, refletir e ter consciência sobre os nossos *brasileirismos* e a nossa gramática, Ribeiro (1979) apresenta, na *Parte I* da obra analisada, alguns desses vocábulos e suas respectivas explicações. Selecionamos e organizamos O Quadro 1 com alguns desses *brasileiros* e suas explicações:

Quadro 1 - Brasileirismos e explicações

Brasileirismos	Explicações
Beber água de chocalho	“[...] dito que, nas regiões do norte do Brasil, se aplica sempre aos tagarelas ou a qualquer indivíduo que ‘fala pelos cotovelos’. - Este (dizem) bebeu água de chocalho. [...] O chocalho tem para o povo a virtude mirífica de desembaraçar a língua” (1979, p. 65). “[...] vocábulo de origem tupi [...]” (1979, p.67)
Na pindaíba	“Diz-se da pessoa que está em extrema penúria ou necessidade, [...] sem saída, em dificuldades e apuros”. “O modismo é de origem brasileira e indígena” (1979, p. 68-70).
Por dentro molambo só	“O provérbio é: <i>por fora muita farofa, por dentro só o molambo</i> . Para os africanos, <i>molambo</i> é especialmente um trapo ou toalha de decência que amarram à cintura e com que encobrem a nudez a que estão habituados. Portanto, o sentido normal é o de trajes exteriores vistosos que encobrem as roupas menores ou a miséria da camisa rota ou suja” (1979, p. 76).
Macaco velho	“Surge de uma lenda tupi assaz bastante conhecida: o de uma dessas experiências obtidas pelo macaco (jacaré ou raposa em outras versões) por haver roubado a gaita do jabuti. Este exerce uma vingança e desforra tremenda com apertar horrivelmente a mão ou o dedo do inimigo voraz por uma engenhora tortura da inventiva do animal. A conclusão é que a raposa experimentada (o macaco velho) não meteria mais o dedo ou a mão em cumbuca” (1979, p. 93).
Nem a gancho	“ <i>Nem a gancho!</i> É a escusa com que se indica a impossibilidade de reduzir qualquer pessoa à boa razão ou de conseguir qualquer fim, por maior diligência ou esforço que se faça e empregue. [...] foi de Portugal que nos veio esse modismo popular.” A expressão indica “o impossível, a teimosa rebeldia dos homens ou a irreduzibilidade das coisas. Passado à colônia, o modismo nada sofreu do seu arcaísmo e ainda é metal sonante e corrente” (1979, p. 105-106).
Quilombo, mocambo	“A palavra <i>quilombo</i> significava entre nós uma espécie de república de negros fugidos à escravidão. Os quilombos reuniam grande número de escravos que procuravam evitar os rigores do cativeiro. O mais famoso foi o Quilombo dos Palmares que se formou durante as guerras holandesas no século XVII. Em outros lugares daqui se chamavam <i>mocambos</i> essas sociedades de mateiros e salteadores, porque <i>mocambo</i> , lugar das mucamas, é sítio reservado, ao que parece, às mulheres escravas, lugar de gozo sensual e foi por isso que as duas palavras <i>quilombo</i> e <i>mocambo</i> , de si mesmas diferentes, adquiriram certa afinidade de sentido” (1979, p. 108-109). “Em nota: <i>Mucamas</i> (mulheres africanas) eram as escravas de cama, denominação portuguesa que “passou à língua de Angola, com o sórdido costume dos haréns de escravas, introduzido pelos senhores brancos”. Parece-nos objeccionável este modo de ver de pessoa aliás autorizada. Esse costume poligâmico era próprio dos negros e não foi importado e nem o foram as palavras que naturalmente o designam” (1979, p. 109).
Amanhã é dia santo	“É do folclore infantil. Não tem aplicação na sociedade dos homens; mas entre as crianças é que ela vive. E tem vida já bem longa. Nas escolas onde tão vária é a meninada travessa, sucede às vezes que uma das crianças traz um rasgão nas meias por onde aparece a pele rósea e branca dos pés. E logo há outra criança que assinala o fato dizendo: ‘amanhã é dia santo!’ [...]. Registro esta frase como brasileira por ser entre nós muito familiar. É provável que exista ainda entre portugueses donde nos veio seguramente” (1979, p. 119-121).
Olhos de sapiranga	“Do norte ao extremo sul, o modismo popular <i>olhos de sapiranga</i> , de língua tupi, é a expressão com que se designam os olhos encarniçados, vermelhos ou inflamados (<i>injetados</i> , segundo se diz agora à francesa). É de si mesma redundante e pleonástica, quando a conferimos com os elementos etimológicos donde foi tirada” (1979, p. 128-129).

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, com base em Ribeiro (1979).

Pode-se observar que há *brasileirismos* herdados dos lusitanos, mas, a maioria dos provérbios e ditos brasileiros são de origem africana ou indígena, por isso, faz-se necessário conhecer as origens dessas expressões para compreender os seus sentidos. Além disso, um “fenômeno sempre possível na dialeção da linguagem culta no Brasil é a confusão de vocábulos africanos e indígenas, oriundos uns e outros das raças submetidas pela conquista e pela escravidão” (Ribeiro, 1979, p. 108).

Na sequência, a *parte II* da obra expõe estudos que apontam as nuances, as variações e a originalidade da língua portuguesa na América. Ribeiro (1979) enfatiza que “não inculcam língua nova” (Ribeiro, 1979, p. 164). Com esses estudos, o autor revela que apenas quis “dar uma amostra da fraseologia nacional, com o estudo das origens e com a documentação que pudemos alcançar em alguns momentos de pesquisa e de experiência” (Ribeiro, 1979, p. 164).

Nesse sentido, Ribeiro critica a postura de “gramaticões de velho tipo”⁵ que defendem a ideia do que é correto ou errado. Para ele, o estudo sobre a linguagem tem que ser objetivo e, raramente, entregue às questões do que é melhor ou pior. No capítulo intitulado *Gramatiquices*, o intelectual admoesta sobre as publicações das “Palestras filológicas” do Sr. Silvio de Almeida, que tenta explicar vocábulos e *brasileirismos* “sem nenhuma educação teórica ou prática”, ou seja, divulgou um material que nem sequer buscou a fundamentação nas origens dos vocábulos e expressões, “era muito natural que as suas “Palestras” não lograssem mais que o favor de meras curiosidades inventivas ou de repetições cediças de coisas vulgares e sabidas” (Ribeiro, 1979, p. 169). Os equívocos de Almeida são inteiramente condenáveis por Ribeiro, pois, além de incoerentes, segundo ele, são alguns plagiados de outros escritores portugueses.

Prontamente, no capítulo *Antigramática*, Ribeiro afirma que escrever de forma clara e compreensível não significa dizer que é escrever como os portugueses fazem, muito menos rabiscar gramaticalmente. Para ele, “a questão da gramática é, no Brasil, tão importante como a questão do café” (Ribeiro, 1979, p. 182). Tem-se que aceitar a língua como um gênero de importação contínua e variável. Um dos fatos de diferenciação entre o português Europeu e o da América mais estudado é a chamada colocação pronominal, que, no final do século XIX, torna-se proclítica no contexto brasileiro e enclítico em Portugal. Conforme Ribeiro (1979), isso não implica dizer que um fenômeno é bom e o outro ruim, porquanto todos os fenômenos da linguagem são essencialmente legítimos. No Brasil, a “questão do pronome é toda prosódica, e desse caráter prosódico é que deriva a construção sintática” (Ribeiro, 1979, p. 184).

Desse modo, a diferença entre uma língua e outra não consiste apenas na prosódia; a pronúncia é um dos sinais de que há tantas outras diferenciações que caracterizam a linguagem. Dito isso, no capítulo intitulado *Semântica*, o filólogo discorre sobre a metamorfose e o desenvolvimento de sentido das palavras e cita alguns exemplos, como a palavra ‘idiota’:

Idiota, entre os gregos *idiôtes*, era chamado o homem particular por oposição ao que tinha ofício ou encargo. Mais tarde e por igual razão, eram chamados assim os que formavam a maioria do povo. Nesse sentido encontramos nos nossos clássicos o termo por vezes ligado a outro “o povo *idiota*”, para designar os leigos e toda gente não letrada e alheia à república ou ao governo. Fixou-se, então, o sentido de que *idiota* era o não-letrado, o que não sabia ler nem escrever. Havia nas aldeias portuguesas *juizes idiotas*, simples juizes de paz e de quem não se exigia mais que os bons costumes, a experiência e a probidade. Eram naturalmente idiotas os leguleios e *lhagalês* (da soletração l-h-e), “São aqueles gregos mui rústicos, idiotas, ignorantes e sem letras”, dizia Pantaleão de Aveiro, no seu *Itinerário*, X. Hoje, em vez de *idiota*, dizemos aqui no Brasil analfabeto; (Ribeiro, 1979, p. 186-187, grifos do autor).

Nessa perspectiva, percebe-se que as palavras podem se desenvolver em conceitos novos e variados, e isso é atestado em todas as categorias dos vocábulos, sem excluir os que parecem ser intangíveis, como os nomes de pessoas e lugares. Ribeiro (1979) ainda nos apresenta um exemplo disso:

5 - Expressão utilizada por João Ribeiro, em *A língua nacional e outros estudos linguísticos*, de 1979, p. 167.

Um dos fatos mais freqüentes na história da língua é a mudança de categoria dos nomes. Os exemplos são vulgaríssimos e assaz conhecidos, como os dos verbos transformados em substantivos: os “haveres”, os “víveres” e outros. Os adjetivos que perderam a função originária: o “tenente”, o “lente”, o “doente” (de “tener”, “ler” e “doer”) processo fecundo em derivações novas e imprevisas. Menos comum, todavia, é o emprego de “declive” que devia ser um adjetivo “terra declive”. Dessa espécie é “anátema”. Era um adjetivo grego, vulgarizado pelas palavras do Novo Testamento: “Seja anátema!” (*anathema sit*), seja separado, excomungado e posto longe, literalmente. Dizia-se a princípio das vítimas expiatórias nos sacrifícios do gentilismo. Hoje “anátema” é um substantivo equivalente a maldição, execração. O mesmo sucedeu a “paradoxo”: doutrina paradoxal, discurso paradoxo (Ribeiro, 1979, p. 191).

Dessarte, como apontado por Ribeiro (1979), a língua sofreu (e ainda sofre) transformações, adquire novos significados, novos sentidos e incorpora diferentes vocábulos e expressões de outros povos a qual tivera contato. Em consonância com isso, Faraco (2008) afirma que fatores como o contato entre povos e culturas distintas, hibridizações, contatos entre normas, mudanças, entre outros, “acrescentam ingredientes fundamentais para qualquer discussão sobre questões de língua: nunca é possível deixar de considerar que toda realidade linguística é organizada, heterogênea, híbrida e mutante” (Faraco, 2008, p. 45).

Assim, é indispensável, não só para o estudante de Letras, mas também para os falantes da Língua Portuguesa no Brasil conhecer as origens, os sentidos e as influências da nossa língua. Dito isso, a seção que segue tece as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se apresentar e analisar, brevemente, a obra *A língua nacional e outros estudos linguísticos* (Ribeiro, 1979) através da construção de uma narrativa historiográfica, conduzida a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística. É importante ressaltar que a pesquisa em Historiografia da Linguística permite recuperar informações do passado que, indubitavelmente, são necessárias para compreender as concepções do agora.

Nas primeiras considerações abordadas neste estudo, foi possível observar que a ação dos lusitanos no Brasil colonial para a formação da sociedade brasileira atual acarretou a segmentação da língua em português brasileiro culto e português popular brasileiro. Essa separação de língua (social e cultural também) despertou o interesse de diversos intelectuais da época e ficou conhecida como a problematização sobre *a questão da língua no Brasil*. Estudos dos filólogos do século XIX e XX, como os trabalhos de Ribeiro, contribuem para os estudos linguísticos e filológicos do século XXI, pois esclarecem as origens e os sentidos da Língua Portuguesa usada no Brasil.

Assim, pode-se concluir que a obra *A língua nacional e outros estudos linguísticos* (Ribeiro, 1979) aponta que a Língua Portuguesa no Brasil adquiriu fortemente a influência dos povos presentes no território brasileiro, especialmente dos povos indígenas e africanos. Ribeiro (1979) reconhece as especificidades brasileiras e tende a não excluir as raízes da formação do Brasil, mas, sim, explica as origens de expressões e vocábulos utilizados pelos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO FILHO, L. A. de; SILVA, J. P. da (org.). **Dicionário bibliográfico da Academia Brasileira de Filologia**. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012.
- CARDOSO, J. M. P. **A Grammatica Portugueza (3ª edição de 1889 e 19ª edição de 1920), de João Ribeiro**: análise comparativa de edições. Relatório de Iniciação Científica (Graduando em Licenciatura Plena em Letras Português) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
- CARDOSO, J. M. P. **Os “brazileirismos” nas obras Grammatica Portugueza (1889) e a Língua nacional (1933), de João Ribeiro**: uma análise historiográfica. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- CAVALIERE, R. As ideias linguísticas de João Ribeiro. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, Universidade Católica, v. 9, p. 137-149, 2005.
- FARACO, C. A. Afinando conceitos. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. **História do Português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- GOMES JÚNIOR, S. C. A questão da língua brasileira e o despontar do linguista Gladstone Chaves de Melo. **Revista da Abralín**, [s.l.], v.18, n.1, p. 01-41, 2019.
- LEÃO, M. **João Ribeiro**: ensaio biobibliográfico. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1954.
- MELO, G. C. de. **A língua do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- PENHA, J. A. P. **Filólogos Brasileiros**. Franca: Ribeirão Gráfica, 2002.
- PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. Entrevista Fernando Novais; posfácio Bernardo Ricupero. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [1942].
- RANAURO, H. P. Cronologia da vida e obra de João Ribeiro. In: RIBEIRO, J. **A Língua Nacional e Outros Estudos Linguísticos**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 27-41.
- RIBEIRO, J. **A língua nacional e outros estudos linguísticos**. Petrópolis: Vozes; Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1979.
- SILVA, R. da C. Ideias linguísticas de Herbert Parentes Fortes em “A questão da Língua Brasileira”: um olhar historiográfico. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25., 2016, Teresina. **Anais** [...]. Teresina, Universidade Federal do Piauí, 2016.

EM BUSCA DO SENTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO VÍDEO DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA “RETRATOS DA REAL BELEZA”, DA MARCA DOVE¹

IN SEARCH OF MEANING: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ADVERTISING CAMPAIGN VIDEO “REAL BEAUTY SKETCHES” BY THE DOVE BRAND

Dalmo Ribeiro Franco

orcid.org/0009-0003-7900-9576

dalmoribeiro@ufpi.edu.br

Licenciando em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

RESUMO

A materialidade linguística, considerada como o lugar de materialização do discurso, torna possível a manifestação de um conjunto de sentidos atravessados pela ideologia, pela historicidade e pelo inconsciente. Sob esse aspecto, este trabalho pretende analisar, discursivamente, o vídeo da campanha publicitária “Retratos da Real Beleza”, da marca Dove, com a finalidade de identificar, nele, os sentidos possíveis, por meio de investigação das categorias discursivas. Para tanto, apoia-se, nessa análise, de abordagem qualitativa, erigida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Materialista, os quais se encontram em autores como Orlandi (1994, 2007), Rocha, Lopes e Moura (2022), Ferreira (2003) e Brasil (2011). Verifica-se, a partir da análise do *corpus*, que a marca promove, por meio da campanha publicitária, um movimento de ruptura de formações ideológicas baseadas em um ideal/padrão de beleza feminina, ao se posicionar a favor da importância de as mulheres considerarem a sua beleza individual. Assim, percebe-se que a veiculação dessa mensagem pela marca Dove se torna possível, sobretudo, em razão da mobilização de determinadas categorias discursivas que remetem à inter-relação entre língua e história, apontando-se para as subjacências da materialidade linguística, uma vez que se toma como premissa a ideia de que a linguagem não é transparente.

Palavras-chave: discurso; análise de discurso materialista; campanha publicitária.

ABSTRACT

The linguistic materiality, considered as the place of discourse materialization, makes possible the manifestation of a set of meanings crossed by ideology, historicity and the unconscious. Under this aspect, this work aims to discursively analyze the video of the advertising campaign ‘Real Beauty Sketches’ by the Dove brand, in order to identify possible meanings through the investigation of discursive categories. For this purpose, it relies on a qualitative approach to analysis, built through bibliographic and documentary research, based on the theoretical assumptions of Materialist Discourse Analysis found in authors such as Orlandi (1994, 2007), Rocha, Lopes and Moura (2022), Ferreira (2003) and Brasil (2011). From the analysis of the

¹ - Este trabalho foi escrito a partir de reflexões e atividades realizadas nas aulas da disciplina Análise do Discurso, do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

corpus, it is observed that the brand promotes, through the advertising campaign, a disruption of ideological formations based on an ideal/standard of feminine beauty, by advocating for the importance of women considering their individual beauty. Thus, it is noticeable that the dissemination of this message by the Dove brand becomes possible, mainly due to the mobilization of certain discursive categories that refer to the interrelation between language and history, pointing to the underpinnings of linguistic materiality, assuming the premise that language is not transparent.

Keywords: *discourse; materialist discourse analysis; advertising campaign.*

INTRODUÇÃO

Por meio da linguagem, nos seus diversos usos, manifestam-se sentidos variados, os quais estão a serviço de complexos processos de significação. Esses sentidos são construídos a partir da relação indissociável entre linguagem e história, de forma que os textos são atravessados por uma historicidade que constitui o discurso. Além disso, não só a história se vincula ao discurso, mas também a ideologia e o inconsciente.

Consideradas essas relações, a Análise de Discurso Materialista surge como uma abordagem dos estudos linguístico-discursivos localizada no entremeio da tríade formada por linguística, marxismo (materialismo histórico) e psicanálise. A essa característica soma-se a premissa basilar da Análise de Discurso Materialista, para a qual a linguagem não é transparente, restando ao analista do discurso estar atento aos sentidos possíveis e subjacentes à materialidade linguística, além de considerar o sujeito como sendo constantemente interpelado por pressões ideológicas. Dessa forma, vê-se o texto sendo, por excelência, o lugar da materialização do discurso.

À luz desses pressupostos, reunidos sob a corrente materialista da Análise de Discurso e da qual se considera como fundador o filósofo francês Michel Pêcheux, este trabalho tem como objetivo analisar o vídeo da campanha publicitária “Retratos da Real Beleza”, da empresa Dove, disponível no YouTube e publicado no ano de 2013. Pretende-se, nesta análise, verificar as categorias discursivas da Análise de Discurso Materialista que possibilitem a interpretação dos sentidos possíveis, a partir da materialidade do *corpus* mencionado.

Para isso, verifica-se, no vídeo analisado, categorias como condições de produção (em sentido amplo e estrito), formações ideológicas e imaginárias, memória discursiva, interdiscurso, posições-sujeito, entre outras. Com elas, torna-se possível desvelar a ideologia presente na campanha, a qual se fundamenta na ruptura de formações ideológicas historicamente desenvolvidas, notadamente aquelas que estão voltadas ao estabelecimento de um ideal de padrão de beleza da mulher, difundido, sobretudo, pelas empresas de higiene pessoal e de cosméticos femininos.

Relativamente à abordagem de pesquisa, este trabalho tem orientação qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, quanto aos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso Materialista, bem como de pesquisa documental, no que diz respeito à seleção do *corpus* referido. Fundamenta-se, para tanto, em trabalhos que tratam sobre os aspectos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Materialista, como em Orlandi (1994, 2007), Rocha, Lopes e Moura (2022), Ferreira (2003) e Brasil (2011).

Ademais, para sistematizar a análise aqui proposta, este trabalho é dividido da seguinte forma: na primeira seção, apresenta-se uma caracterização da Análise de Discurso Materialista; na segunda, discute-se sobre a conceituação de discurso; na terceira, versa-se sobre os dispositivos teórico e analítico da análise de discurso; na quarta, trata-se das categorias de análise dessa abordagem do discurso; na quinta seção, procede-se à análise do *corpus* selecionado; e, por fim, tece-se as considerações finais a respeito do que se analisou.

CARACTERIZANDO A ANÁLISE DE DISCURSO MATERIALISTA, DE MICHEL PÊCHEUX

A Análise de Discurso (adiante AD) acrescentou ao campo dos estudos linguísticos uma nova visão acerca da linguagem. Enquanto, em um panorama histórico acerca desses estudos, as preocupações orbitavam, por exemplo, em torno da visão de língua como sistema de signos ou como conjunto de normas que regulam o bem falar e escrever, a AD atentou-se às possibilidades de significação que caracterizam os signos (Orlandi, 2007). Nesse sentido, “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2007, p. 15).

A concepção da AD acerca da língua/linguagem está, dessa forma, relacionada à ideia de construção de sentido, que ocorre nos diversos usos da linguagem e possibilita ao ser humano constituir-se no mundo. Assim, conforme Orlandi (2007, p. 15), para a AD, a linguagem é uma “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Essa visão marca o surgimento da teoria da Análise de Discurso Materialista (adiante, ADM), cuja elaboração é atribuída a Michel Pêcheux (1938-1983), na França, no término dos anos 1960 (Brasil, 2011).

Michel Pêcheux, ao compreender a linguagem em sua relação indissociável com a história, confere à ADM caráter de disciplina de entremeio, marcada pela confluência teórica entre a linguística, o marxismo (materialismo histórico) e a psicanálise (Orlandi, 2007). Sob esse viés, o discurso se constitui mediante a relação do sujeito com a história, atravessado por questões ideológicas e pelo inconsciente, materializando-se na língua/linguagem. A ADM, portanto, “trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (Orlandi, 2007, p. 17).

Aludindo a essa relação, Orlandi (1994) destaca que o discurso se constitui como objeto próprio da Análise de Discurso, visto que ele “se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia” (Orlandi, 1994, p. 53). Essa noção é, desse modo, indispensável para as análises de viés discursivo, posto que permite desvelar as formações ideológicas que tornam possível o dizer, materializando-se o discurso.

Ainda que a língua seja o lugar de materialização do discurso, para a ADM, é fulcral considerar que a linguagem não é transparente, como alerta Brasil (2011). Isso se justifica pelo fato de que a análise não deve se basear em obviedades advindas da materialidade linguística, uma vez que se deve “procurar mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente um ao outro” (Orlandi, 2007, p. 19).

Relativamente a essa não transparência da linguagem, Orlandi (1994) discorre que o elemento potencializador desse aspecto é a relação entre língua e história, porquanto

Dito de outra forma, se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de construir práticas. Mas, em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir seus ‘conteúdos’ (Orlandi, 1994, p. 57).

Dessa maneira, a ADM se caracteriza pelo entendimento de que a língua não é apenas um sistema abstrato de signos, mas, sim, constitui um amplo conjunto de representação do mundo, por meio do qual o homem significa a realidade e a si mesmo. Esse processo, como discutido, é influenciado por aspectos históricos e ideológicos, os quais marcam a identidade do sujeito no discurso. Assim, na próxima seção, tratar-se-á sobre a definição de discurso a partir da visão de Michel Pêcheux, a fim de se delimitar o seu entendimento, necessário à análise feita neste trabalho.

A DEFINIÇÃO DE DISCURSO

O termo “discurso”, comumente, tem mais de uma definição. Entre elas, destaca-se a que se relaciona ao domínio político, no qual é recorrente a atividade dos agentes políticos em proferir “discursos”. No campo de estudos da ADM, de acordo com Brasil (2011), não há um consenso entre os pesquisadores quanto à definição de discurso. Entretanto, é possível elucidar alguns pontos relativos a esse aspecto.

Orlandi (2007) apresenta a ideia de que discurso não é apenas a transmissão de informação, como se pensa no âmbito do quadro de elementos da comunicação proposto por Roman Jakobson. Para essa autora, o discurso vai além, posto que “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história [...]” (Orlandi, 2007, p. 21). Por conseguinte, os sujeitos são atravessados por uma historicidade que está na base do discurso, ou seja, a língua não é um mero instrumento de comunicação.

E, ainda que se centre nesse processo de comunicação, uma definição de discurso mais abrangente é aquela que contempla o entendimento de que ele é “efeito de sentidos entre locutores”, consoante ao que discute Orlandi (2007, p. 21). Em vista disso, é relevante pontuar que o termo discurso, sobretudo no âmbito da ADM, relaciona-se à construção de sentidos verificada na atividade linguística, considerando-se, também, as pressões históricas e ideológicas. Assim, corroborando essa ideia:

[...] o discurso supõe um sistema significativo, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, *é a inscrição da história na língua que faz com ela signifique*. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos (Orlandi, 1994, p. 52, grifo nosso).

Ao se entender o discurso como “efeito de sentido entre locutores”, torna-se necessário considerar que esses sujeitos, além da linguagem, são influenciados pelo inconsciente e pela ideologia. Sob esse viés, Orlandi (1994, p. 54) conclui que, nessa relação, “não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessa noção [...]”. Ou seja, o sujeito é sempre interpelado de forma inconsciente pela ideologia.

Ademais, na mesma esteira do que defende Orlandi (2007), Rocha, Lopes e Moura (2022) tratam sobre a impossibilidade de se considerar o discurso, no contexto da ADM, como uma simples transmissão de informação. Assim, os autores entendem que

não podemos considerar o discurso como uma simples expressão da fala, de pensamentos ou instrumento de comunicação, desvinculado de sua realidade material, uma vez que esses aspectos não representam a totalidade das *filiações sociais e históricas* que perpassam as nuances do campo discursivo (Rocha; Lopes; Moura, 2022, p. 223, grifo nosso).

Em termos gerais, percebe-se que as definições de discurso encontradas na literatura trazem, sempre, menções à ideia de efeito de sentido. Esse sentido, como apontado, é atravessado pela história, o que se torna possível mediante trocas de efeitos de sentido entre locutores, isto é, sujeitos marcados por uma historicidade. Não se pode, assim, realizar uma análise alheia a essas noções, sob pena de se limitar a análise à falsa ideia de transparência da linguagem, pois a AD:

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, *o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade* (Orlandi, 2007, p. 16, grifo nosso).

Dessa forma, discutido, embora brevemente, o conceito de discurso, torna-se pertinente tecer algumas considerações sobre os dispositivos teórico e analítico da Análise de Discurso. Com essa finalidade, na seção seguinte, discutir-se-á sobre como se caracterizam esses dispositivos, com vistas à atividade de análise do *corpus* deste trabalho.

OS DISPOSITIVOS TEÓRICO E ANALÍTICO DA ANÁLISE DE DISCURSO

Para realizar a análise de discurso, o analista deve lançar mão de um conjunto de pressupostos que o permitem evidenciar os sentidos possíveis em relação a determinado objeto de análise. Inicialmente, deve-se considerar a parte desses pressupostos que se reúne em torno de um dispositivo de interpretação, uma vez que, para a AD, a atividade de interpretar não é simplória, como no sentido da procura de um sentido verdadeiro. Faz-se necessário, na verdade, compreender-se que

A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um *dispositivo teórico* (Orlandi, 2007, p. 26, grifo nosso).

Sob esse aspecto, o exercício de análise deve colocar em funcionamento um artefato teórico que estará relacionado à leitura que se faz do objeto analisado, o que dá ensejo ao que se chama de dispositivo teórico, discutindo-se, inclusive, o procedimento de interpretação (Orlandi, 2007). Nesse sentido, torna-se pertinente reiterar que o objetivo da AD é compreender como se dá o processo de produção de sentidos por um determinado objeto. Além disso, atenta-se, também, à inter-relação entre sujeito e sentido, atravessados, como já se afirmou, pela história.

Paralelamente ao dispositivo teórico, Orlandi (2007) considera que existe um outro procedimento que tem como responsável o próprio analista, marcando o que se chama de dispositivo analítico. Em outras palavras, esse dispositivo está relacionado à postura que o analista tem em relação ao objeto de análise, formulando questões e mobilizando conceitos alinhados a seu objetivo. Assim, o dispositivo analítico acentua uma diferenciação entre análises realizadas por diferentes analistas, posto que as questões levantadas são individuais e, portanto, distintas.

Referindo-se à diferenciação entre os dispositivos teórico e analítico, lê-se em Orlandi (2007, p. 27):

Por isso distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação [...] e o dispositivo teórico analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já 'individualizado' pelo analista em uma análise específica (Orlandi, 2007, p. 27).

Ou seja, verifica-se, como apontado, que o dispositivo analítico, diferentemente do teórico, tem caráter mais individualizado, posto que diz respeito à formulação de questões e à mobilização de conceitos por parte do analista. Ademais, é relevante destacar que os dois dispositivos, ainda que sejam de naturezas distintas, são imprescindíveis à AD.

Discutidos os dispositivos teórico e analítico da AD, torna-se necessário apresentar as categorias de análise da AD. Com essa finalidade, passar-se-á, na seção seguinte, a tratar sobre essas categorias, com ênfase naquelas que são essenciais à análise pretendida neste trabalho.

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE SEGUNDO A CORRENTE MATERIALISTA DO DISCURSO

A Análise de Discurso Materialista, como se discutiu, dá ênfase à materialidade discursiva da língua, a qual é influenciada por pressões sociais, históricas e ideológicas. Para a verificação desses aspectos, algumas categorias de análise são pensadas como forma de evidenciar os sentidos possíveis em determinados materiais linguísticos. Nesta seção, essas categorias serão mencionadas e discutidas, em especial as que se julga relevantes à análise a que se propõe este trabalho.

Uma primeira categoria está relacionada às condições de produção, que são vistas em sentido amplo e estrito. Pensadas amplamente, são as circunstâncias que envolvem o contexto relacionado aos aspectos ideológicos, sociais e históricos. Enquanto isso, se pensadas de forma estrita, são as circunstâncias imediatas, no âmbito da enunciação (Orlandi, 2007, p. 30). Nessa perspectiva, os usos da linguagem sempre estão situados, relacionando os sujeitos e a situação.

Outra categoria fundamental à ADM é o interdiscurso, que, nos termos de Orlandi (2007, p. 31), “é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Em outras palavras, consiste em se dizer que todo discurso tem, na sua base, um conjunto de discursos outros que tornam possível o dizer. É, nesse caso, a relação do que se diz com o “já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2007, p. 31).

Soma-se à categoria anterior a de memória discursiva, a qual trata, também, da relação do dizer com o já-dito, ou seja, considera-se que todo dizer se apoia em uma memória coletiva, por meio da experiência do sujeito com situações anteriores que tornam possível a tomada da palavra. Essa categoria relaciona-se, portanto, à ideia de interdiscursividade, pois ela é necessária para se compreender a relação do discurso com a ideologia, conforme defende Orlandi (2007). É importante, assim, que o analista se mantenha atento à memória discursiva, como forma de elucidar os efeitos de sentido possíveis.

Ademais, a categoria de formação ideológica está relacionada ao conjunto de representações sociais que tornam possíveis os discursos, uma vez que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi, 2007, p. 46). Esse aspecto está voltado à própria necessidade de se ter uma ADM, posto que é comum que se dissimule a existência da ideologia no dizer (Orlandi, 2007).

Prosseguindo-se, tem-se a categoria de formações imaginárias, a qual trata das imagens que os sujeitos projetam no uso da linguagem. Sob esse aspecto, Orlandi (2007, p. 40) diz que “são essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso”. Elas se constituem, dessa maneira, como elementos intrínsecos ao funcionamento discursivo, porque possibilitam o jogo de projeções que envolve “a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante” (Orlandi, 2007, p. 40).

Uma outra categoria é a de relação de força, segundo a qual o dizer é condicionado pelo lugar de onde o sujeito fala. Nesse entendimento, Orlandi (2007) discute que as palavras e, de forma mais ampla, a linguagem, significam de maneiras distintas, a depender do lugar de quem fala. Além dessa, há também a categoria da historicidade, pois a história se inscreve no discurso, o que Ferreira (2011, p. 191) ratifica, ao afirmar que “A história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar”. Portanto, todo dizer é perpassado pela história, sem a qual não é possível veicular efeitos de sentido, ou seja, significar.

Acrescenta-se às categorias já mencionadas a de heterogeneidade discursiva, a partir da qual se considera que o discurso pode ser atravessado por outros discursos. Considerando-se esse entrecruzamento discursivo, é possível haver um movimento de manutenção de sentidos (paráfrase) ou de ruptura de sentidos (polissemia). Sob esse viés, Orlandi (2007, p. 36) diz que

a paráfrase significa “o retorno aos menos espaços do dizer”, enquanto a polissemia está relacionada ao deslocamento, pois “ela joga com o equívoco”.

Há, também, a categoria de análise relacionada aos esquecimentos enunciativo e ideológico. Conforme Orlandi (2007), o esquecimento ideológico, do âmbito do inconsciente, está voltado à ideia que o sujeito tem de controlar o que diz, entendendo-se como a origem do dizer, aquele quem traz o dizer primeiro. Assim, isso se refuta porque o sujeito é afetado pelas pressões ideológicas, de forma que o seu dizer se baseia em sentidos preexistentes.

Enquanto isso, o esquecimento enunciativo, como o nome sugere, é do âmbito da enunciação. Nesse sentido, ele está voltado às variadas formas de se dizer o mesmo de maneira diferente. Orlandi (2007, p. 35) discute que “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”. Dessa maneira, essa categoria se assemelha ao que se conhece por paráfrase, entendendo-se como formas diferentes de dizer a mesma coisa.

Porém, do ponto de vista do discurso, o esquecimento enunciativo ganha mais aprofundamento, visto que se pretende desvelar os sentidos que estão empregados no dizer, ainda que passe por processos de paráfrase. Portanto, ele, conforme aponta Orlandi (2007, p. 37), é a prova de que a sintaxe também significa, ou seja, “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos”.

Por fim, pode-se citar a categoria posições-sujeito. Nela, entende-se que o sujeito discursivo ocupa um lugar para dizer, o qual, por sua vez, modifica esse dizer. Assim, conforme Orlandi (2007) os sujeitos são intercambiáveis. Além disso, é relevante considerar a categoria assujeitamento, também centrada no sujeito, ao se refletir sobre a influência que este sofre, ao ser interpelado por ideologias. Sobre esse processo de assujeitamento, Rocha, Lopes e Moura (2022, p. 224) argumentam que “o sujeito só existe dentro de determinadas realidades pertencentes a uma conjuntura social, linguística, histórica e ideológica que lhes interpelam constantemente”.

Apresentadas as categorias de análise, conforme os pressupostos teóricos da ADM, far-se-á, na seção que segue, a análise do corpus deste trabalho, o vídeo da campanha publicitária “Retratos da Real Beleza”, da marca Dove.

ANÁLISE DO VÍDEO DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA

A Análise de Discurso Materialista fornece, em seu aparato teórico-metodológico, uma série de categorias de análise, as quais foram discutidas na seção anterior. Considerando-se essas categorias, a análise que se pretende fazer neste trabalho irá considerar os seguintes aspectos: condições de produção (em sentido amplo e estrito), memória discursiva, posições-sujeito, assujeitamento, interdiscurso, heterogeneidade discursiva, polissemia, relação de força, historicidade e formações imaginárias e ideológicas.

Com esse fito, nesta seção, realizar-se-á a análise do corpus selecionado, a fim de evidenciar os possíveis sentidos do discurso, verificados na materialidade linguística e visual da campanha “Retratos da Real Beleza”, da marca Dove. Acrescenta-se, também, que, de acordo com Orlandi (2007), à AD não cabe a panaceia de revelar o sentido tido como “verdadeiro”; compete a ela, na verdade, perseguir o real do sentido, o qual se manifesta, de forma não transparente, na materialidade linguística.

Inicialmente, pode-se mencionar as condições de produção do material analisado. Sob esse aspecto, no contexto imediato, tem-se como corpus da presente análise o vídeo da campanha publicitária “Retratos da Real Beleza”, publicado em 2013, no canal do YouTube da marca de produtos de higiene pessoal Dove. Ademais, o referido vídeo faz parte de uma campanha global veiculada por essa empresa, a qual trata sobre as imagens que as mulheres têm de si mesmas, por meio de retratos falados.

Em relação às condições de produção em sentido amplo, deve-se levar em consideração o contexto sócio-histórico que envolve a campanha, ou seja, as ideias que a sociedade manifesta em relação à aparência da mulher, deixando de valorizar a sua beleza natural e diversa, ao instituir um padrão de beleza tido como único, caracterizando uma formação ideológica. Dessa maneira, isso revela uma memória discursiva anterior à campanha, posto que as mulheres do vídeo acabam por não enxergar a beleza natural de si mesmas.

Prosseguindo-se, ainda no que diz respeito às mulheres apresentadas no vídeo, é possível pensar nas posições-sujeito que estas podem desempenhar. Nesse aspecto, de um lado, verifica-se a mulher que enxerga a sua beleza alinhada ao padrão de beleza tido como “bonito” e, de outro, a mulher que vê a sua beleza considerando a sua naturalidade. Paralelo a isso, acrescenta-se a ideia de assujeitamento, tendo em vista que, a partir desse padrão de beleza, as mulheres se submetem a uma ideologia que legitima a aparência do “ser bonita”, em detrimento de sua individualidade.

Na categoria do interdiscurso, atenta-se às relações que podem ser estabelecidas entre um discurso e outros discursos. Considerando-se o vídeo da campanha em análise, como já se mencionou, é possível estabelecer vínculo entre a visão que as mulheres relatam para a construção do seu retrato e uma outra visão relatada pelos desconhecidos, que as veem de maneira diferente, considerando um viés de naturalidade. Também emerge um terceiro discurso, qual seja aquele que toma um padrão de beleza como ideal, difundido, inclusive, pelas empresas de produtos de higiene pessoal, como é o caso da Dove.

Esses discursos, ao se entrecruzarem por meio do interdiscurso, veiculam a mensagem pretendida pela campanha em questão e permitem refletir sobre os diferentes efeitos de sentido para o que se considera como beleza. Dessa forma, o jogo entre os diferentes retratos constrói uma rede de múltiplos significados que as mulheres e os desconhecidos fazem sobre elas, resultando na intencionalidade da marca Dove no vídeo, ao trazer a frase “você é mais bonita do que pensa” como slogan da campanha. Destarte, esse atravessamento pelo qual o discurso passa marca a heterogeneidade discursiva presente no vídeo.

Levando-se em consideração esses processos de transição entre discursos, nota-se que o vídeo da campanha em questão promove uma polissemia, uma vez que há uma ruptura no sentido do que seria a beleza ideal, promovendo um olhar para a beleza natural das mulheres. Portanto, os sentidos do discurso se deslocam e dão lugar a significados outros na avaliação que as mulheres fazem sobre si mesmas, o que evidencia uma relação de força na perspectiva de uma nova visão: as mulheres são mais bonitas do que pensam.

Ainda sobre essa relação de força, pode-se considerar a historicidade que marca o discurso de que há um padrão definido para o que seja uma mulher “bonita”. Nessa perspectiva, a campanha se inscreve em um movimento que busca desconstruir esse discurso, destacando a importância, como já dito, de as mulheres considerarem a sua beleza natural. A isso se soma o fato de que o vídeo em análise foi veiculado por uma marca de higiene pessoal, as quais, na perspectiva da história, têm papel crucial no estabelecimento de um “padrão de beleza”.

Além disso, uma outra categoria a ser analisada é a de formações imaginárias, a qual corresponde às projeções que o sujeito faz no funcionamento discursivo. Sob tal aspecto, no vídeo em análise, verifica-se um jogo com as imagens que as mulheres fazem de si e as imagens que os desconhecidos fazem da imagem que seus interlocutores (as mulheres) fazem.

Há, também, a categoria de análise relacionada aos esquecimentos enunciativo e ideológico. No vídeo em análise, o esquecimento enunciativo pode ser percebido na própria escolha de veiculação da mensagem que a marca Dove realiza. Como se vê no vídeo, a ideia é demonstrar que as mulheres devem considerar a sua beleza em detrimento de padrões/ideias de beleza feminina. Esse movimento, dessa forma, poderia ser dito/representado de outras maneiras, como em um processo parafrástico que caracteriza o esquecimento enunciativo, ou seja, contemplando modos outros de dizer, até mesmo como forma de especificar a mensagem pretendida.

Já o esquecimento ideológico, por sua vez, pode ser visto, no vídeo em análise, a partir da reprodução de discursos preexistentes, notadamente os que veiculam a ideia do padrão de beleza feminina, que a marca busca desconstruir. Assim, o discurso da Dove, embora pretenda romper com outros, apoia-se em discursos já existentes, o que evidencia que ela não está na origem do dizer. Essa categoria, assentada no âmbito do inconsciente, prova que o discurso analisado está relacionado à ideia de historicidade, tornando possível a sua significação.

Portanto, conforme a análise das categorias discursivas no vídeo da campanha publicitária “Retratos da Real Beleza”, da marca Dove, é possível afirmar que os discursos presentes contribuem para uma ruptura de formações ideológicas que buscam legitimar e perpetuar um padrão de beleza para as mulheres. Dessa forma, a marca se posiciona ideologicamente, ao defender a beleza real das mulheres, em um movimento pelo olhar e pelo valorizar a si mesma, dentro de sua individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se discutiu, a Análise de Discurso Materialista, corrente que teve suas contribuições desenvolvidas por Michel Pêcheux, tem base no contato entre três áreas de estudos, quais sejam a linguística, o marxismo (materialismo histórico) e a psicanálise. Da mesma forma, como se percebeu na análise feita neste trabalho, o vídeo da campanha publicitária “Retratos da Real Beleza”, da marca Dove, é constituído de uma série de ligações entre língua, linguagem, ideologia e, também, o inconsciente.

Isso se justifica pelo fato de que, como as próprias categorias de análise que foram utilizadas sugerem, a língua não passa ilesa de aspectos históricos, sociais e ideológicos. Nesse sentido, é relevante reiterar o movimento de inscrição da história no discurso, o que, dessa forma, torna necessário analisar o discurso quanto aos aspectos de sua materialidade, considerando-se o princípio de que a linguagem não é transparente e de que o sujeito está sempre assujeitado a determinadas formações ideológicas.

Nos termos do vídeo da campanha, os procedimentos discursivos utilizados pela marca Dove evidenciam, por meio da análise, um movimento de ruptura com discursos anteriores que buscam criar um ideal histórico do “ser bonita”. Dir-se-ia, em outras palavras, que essa marca intenta, por meio do vídeo, estabelecer uma imagem institucional que demonstra considerar a multiplicidade de padrões de beleza femininos, a despeito da assunção e da manutenção de um padrão de beleza único e ideal, como pretende a maioria das empresas de higiene pessoal e de cosméticos para mulheres.

Dessa maneira, considerando-se os sentidos verificados na análise, pode-se refletir sobre como as categorias da ADM colaboram para a chegada ao real do sentido. Assim, aspectos como as condições de produção, a memória discursiva, a historicidade, o assujeitamento e as formações imaginárias e ideológicas desvelam essa finalidade da marca Dove, no caso da campanha, de afirmar à mulher que ela é mais bonita do que pensa.

Portanto, superada, na análise, a não transparência da linguagem, é possível perceber que, muito além de um simples vídeo em que mulheres confrontam o retrato falado a partir de suas imagens com retratos feitos a partir do olhar de outras mulheres, trata-se de uma mensagem que, como se mencionou, constrói um movimento pelo olhar e pelo valorizar a si mesma, dentro de sua individualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/32465>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DOVE BRASIL. **Dove Retratos da Real Beleza – Você é mais bonita do que pensa**. YouTube, 15 de abr. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ABups4euCW4>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250/1989>. Acesso em: 01 dez. 2023.

ROCHA, M. S. da; LOPES, M.; MOURA, J. B. de. A volta do Talibã ao Governo do Afeganistão: por uma Análise Materialista do Discurso. **Verbum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 221-241, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/57490/39656>. Acesso em: 01 dez. 2023.

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS DE LEITURA QUE INCENTIVAM O EMPODERAMENTO A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO DO CABELO CRESPO EM LIVROS INFANTIS LIDOS EM SALA DE AULA

BLACK REPRESENTATION IN CHILDREN'S LITERATURE: READING PRACTICES THAT ENCOURAGE EMPOWERMENT WITH THE REPRESENTATION OF CURLY HAIR IN CHILDREN'S BOOKS READ IN THE CLASSROOM

Sara Oliveira Paz

orcid.org/0000-0002-5295-8988

sara23oliveira@outlook.com

Especialista em Literatura e Ensino – UEMA. Graduada em Letras – UEMA.

RESUMO

A escola possui um papel democrático, social e inclusivo em nossa sociedade, sendo também considerada o principal espaço do encontro das diferenças. Porém, por muito tempo, o negro ficou em um plano secundário nas páginas dos livros, priorizando-se personagens brancos para capas e papéis de protagonistas das narrativas infantis. Dificilmente, via-se a figura do negro como príncipe, rei, rainha, ou como protagonista do enredo. Considerando essa problemática, o presente trabalho intitulado “Representatividade Negra na Literatura Infantil: práticas de leitura que incentivam o empoderamento a partir da representação do cabelo crespo em livros infantis lidos em sala de aula” objetiva evidenciar a importância da representatividade negra nas práticas de leitura para a construção do empoderamento de identidade racial, bem como para a prevenção do racismo no ambiente escolar. Discute também o papel da escola diante desse problema. Utilizou-se uma abordagem qualitativa descritiva, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Através do desenvolvimento do trabalho foi possível compreender que a trajetória do negro na literatura brasileira foi marcada por invisibilidades, submissão e estereótipos. Os resultados da prática desenvolvida na escola demonstram a importância da representatividade negra nas práticas de leitura, e alertam a necessidade de um trabalho contínuo em relação a valorização do cabelo crespo.

Palavras-chave: literatura infantil; representatividade negra; cabelo crespo.

ABSTRACT

The school has a democratic, social and inclusive role in our society, and it is also considered the main space where differences meet. Even so, for a long time, black people were in the background of storybooks, which prioritized white characters on their covers and white protagonists in children's narrative. A black character was hardly seen as prince, king, queen or protagonist of a story. Considering this problem, this article entitled “Black Representation in Children's Literature: reading practices that encourage empowerment with the representation of curly hair in children's books read in the classroom” aims to highlight the importance of black representation in reading practices to build racial identity empowerment, as well as for the

prevention of racism in the school environment. It also discusses the role of school in facing this problem. The qualitative descriptive research method was used. In the conduction of this research, it was possible to understand that the trajectory of black people in Brazilian literature was marked by invisibilities, submission and stereotypes. The results of school practices show the importance of black representation in reading practices and serve as an alert to the need for continuous work in relation to the appreciation of curly hair.

Keywords: *Children's literature; black representation; curly hair.*

INTRODUÇÃO

Na escola, por muito tempo, o negro ficou em um plano secundário nas páginas dos livros, priorizando-se personagens brancos para capas e papéis de protagonistas das narrativas infantis.

Difícilmente, via-se a figura do negro como príncipe, rei, rainha, ou como protagonista do enredo. Fato extremamente preocupante, em se tratando de um país, cuja população é, significativamente, negra. Diante disso, as crianças negras não se sentiam representadas nos momentos de leitura literária, visto que essa faixa etária costuma ser marcada pela forte imaginação e identificação com os personagens dos livros.

Considerando essa questão, surgiram importantes problematizações a respeito do papel democrático, social e inclusivo da escola, no que diz respeito à igualdade de oportunidades para todos os alunos e ao tratamento às diferenças, especialmente nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, considerando, inclusive, a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira nas instituições de ensino.

Nesse contexto, é de grande relevância os seguintes questionamentos: qual a disponibilidade de livros que trazem o protagonismo de personagens negros, bem como a temática africana e afro-brasileira? E de que maneira a representatividade negra nas práticas de leitura pode contribuir para o empoderamento de crianças negras, bem como para a prevenção de práticas de racismo no ambiente escolar?

No intuito de responder esses questionamentos, a pesquisa intitulada "Representatividade Negra na Literatura Infantil: práticas de leitura que incentivam o Empoderamento a partir da Representação do Cabelo Crespo em livros infantis lidos em sala de aula" objetiva evidenciar a importância da representatividade negra nas práticas de leitura para a construção do empoderamento de identidade racial, bem como para a prevenção do racismo no ambiente escolar.

O presente trabalho contemplou o 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola Municipal, localizada na zona rural de uma pequena cidade do interior do Maranhão.

O trabalho é composto pelas seguintes seções: a representação do negro na literatura brasileira; a criança negra no ambiente escolar; práticas de racismo e o papel da escola diante dessa problemática; o protagonismo de personagens negros nos círculos de leitura em sala de aula; a valorização do cabelo crespo; livros infantis selecionados para a prática de leitura na escola; resultados e considerações finais.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA

O livro tornou-se um objeto acessível e universalizado, mas nem sempre foi assim, visto que fazia parte dos privilégios da classe burguesa, e em suas páginas não havia espaço para a representação de minorias consideradas "inferiores" pelo imaginário social da época (Farias, 2018).

Assim, discutir a figura do negro nas produções literárias é uma tarefa que exige adentramento no contexto cultural, político e social do nosso país, desde a sua colonização até os dias atuais.

Segundo Farias (2018), após a abolição da escravatura no Brasil, a figura do negro iniciou sua trajetória na literatura (ainda exclusiva para adultos), partindo do ponto da inexistência para um lugar de inferioridade, marcado, essencialmente, pela posição desumana de sofrimento e submissão. É o caso da obra “Navio Negreiro”, do escritor Castro Alves, na qual o negro aparece na condição de sofrimento e desengano. “O fim do regime escravista não aboliu por completo a visão que hierarquiza as culturas e classifica as pessoas mediante a cor da pele, o formato do nariz, a cor dos olhos e a textura dos cabelos” (Cavalleiro, 2001, p. 98).

Após a abolição da escravidão, a figura do negro passou a ser mais presente em livros consumidos pelo público leitor da época, porém ainda estereotipada e de cunho submisso. Assumindo, em muitas situações, o papel do empregado, marginal, ignorante ou imoral. E quanto às mulheres negras, essas eram retratadas sob fortes pinceladas de teor sexual. É o caso da negra “Rita Baiana”, personagem do livro “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo (Castilho, 2004).

Outro fator que contribuiu para a construção dessa imagem negativa diz respeito às correntes teóricas que valorizavam ideologias e convicções europeias sobre branquitude. Atribuindo ao negro o lugar de inferioridade e marginalização. Ratificando, dessa maneira, a íntima relação entre história e literatura, uma vez que o escritor não está alheio ao seu meio histórico, político, cultural e social (Candido, 2006).

No tocante a literatura infantil brasileira, tem-se Monteiro Lobato como primeiro escritor a produzir uma literatura que deu voz ao público infantil (Aguiar, 2001). Os personagens idealizados e criados pelo autor receberam notório reconhecimento, ocupando espaço nas instituições escolares e na televisão.

Apesar disso, o lugar ocupado pelo negro em suas obras literárias contém pontos questionáveis, sendo tema de pesquisas científicas que abordam a discriminação racial. “[...] Personagens que, ao mesmo tempo em que contribuíram para a constituição da identidade da população negra, fizeram-na de modo a relegá-la a espaços sociais inferiores quando não folclóricos ou exóticos” (Araújo, 2017, p. 61).

É primordial destacar que, a princípio, não se tinha uma literatura, exclusivamente, para crianças. Assim, as crianças liam obras adaptadas da literatura europeia. Cabe ressaltar que o início da trajetória da criança como leitora foi marcado por características moralizantes e ideológicas.

Como podemos perceber, os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia. Durante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a esse propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu status artístico (Aguiar, 2001, p. 24).

Dessa forma, não havia espaço para temáticas sobre o imaginário infantil, visto que os livros cumpriam apenas o papel educador e doutrinário. “A literatura infantil surgiu, portanto, com fins didáticos, responsável por impor regras morais e de convívio “adequado” em sociedade” (Araújo, 2017, p. 54).

Debater a representação do negro na literatura brasileira infanto-juvenil é tecer discussões sobre prestígio social, pois, durante muito tempo, o negro ocupou um lugar secundário nas páginas dos livros infantis.

A literatura infantil que os alunos leem nas escolas com maior frequência raramente mostra famílias negras felizes e bem-sucedidas, personagens negras bem vestidas; raramente há príncipes, reis, rainhas de cor negra, assim como também não é comum ver um negro na capa de um livro, ou sendo o personagem principal (Castilho, 2004, p. 109).

Esse baixo prestígio nos livros infantis pode gerar a manutenção e fortalecimento da ideia de superioridade branca, contribuindo na desvalorização dos fenótipos de crianças negras. “A caracterização negativa de personagens negros nos livros infantis permaneceu por mais algumas décadas deixando as gerações de crianças afro-brasileiras carentes de uma literatura que lhes representassem positivamente” (Farias, 2018, p. 23).

Atualmente, no mercado editorial, tem-se uma variedade considerável de livros infantis que trazem o negro como personagem principal, ou que abordam a temática afro-brasileira. No entanto, em nossa sociedade, ainda se colhe frutos dos silenciamentos e das condições de inferioridade atribuídas ao povo negro durante o percurso histórico do nosso país.

Dessa forma, o preconceito e o racismo presentes na literatura brasileira do período escravocrata e pós-escravidão ecoaram nas produções infantis, e, possivelmente, ainda influenciam na produção e na seleção de livros destinados ao público infantil, considerando que a desigualdade social é historicamente constituída.

A CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao frequentar a escola, a criança se depara com variadas culturas, religiões, costumes e crenças. A escola é, em muitos casos, o primeiro contato com a diversidade.

Na escola, em convívio social com outras crianças, pode-se manifestar práticas racistas, fator resultante da presença do racismo em nossa sociedade. Cabe ressaltar que as consequências dessas práticas de discriminação podem refletir não somente na infância, mas também na vida adulta. “Neginha do cabelo duro”, “neginha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar” (Ribeiro, 2019, p. 23).

A criança negra passa a sentir-se diferente. Porém, o que é ser diferente? E quais os requisitos para se classificar alguém como diferente? Kilomba (2019) traz contribuições a respeito dessa questão no livro “Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano”, no qual afirma que a diferença consiste em não seguir ou não se encaixar em uma norma ou em um padrão constituído.

Dessa maneira, a branquitude torna-se o ponto de referência constituído durante anos de escravidão e submissão do povo negro. A pele negra e o cabelo crespo não condizem com esse padrão, tornando-se, portanto, diferentes. Além disso, essa diferença não é meramente classificatória, uma vez que está ligada às ideias hierárquicas de inferioridade.

Simple gestos, atitudes, olhares e expressões faciais podem não ser interpretados como racismo. E, segundo Kilomba (2019), as pessoas tendem a pensar em racismo como um fato externo, ignorando pensamentos e opiniões.

Algumas perguntas como: Você penteia seu cabelo? É difícil de lavar? Por que você não alisa o cabelo? São parecidas com as que a autora propõe reflexões em seu livro, dado que são perguntas que subtendem pensamentos, opiniões e convicções negativas a respeito do cabelo afro.

Assim, o cabelo liso da mulher branca se torna o “cabelo bom”, em detrimento de todos os outros tipos, e essa questão, por conseguinte, se configura em um tema próprio da pós-colonialidade, tendo em vista que se funda na existência de um aspecto feminino de origem europeia que influencia a mulher negra a partir da colonização a ponto de causar rejeição de um traço típico da negritude, que é o cabelo afro natural (Braga, 2019, p. 60).

A pele negra e o cabelo crespo tornam-se, segundo o exposto, os principais fatores que classificam pessoas como “diferentes”, baseando-se no ponto de referência da cor branca e do cabelo liso. “[...] os negros introjetaram e internalizaram a feiura do seu corpo forjada contra eles, enquanto os brancos internalizavam a beleza do seu corpo forjada a seu favor” (Gomes, 2020, p. 23).

O racismo e a branquitude, ao operarem em conjunto, lançam dardos venenosos sobre a construção da identidade negra e tentam limitar os indivíduos negros, sobretudo as crianças e as mulheres que, ao se mirarem no espelho, veem aquilo que ele - o racismo - coloca à sua frente (Gomes, 2020, p. 19).

Ainda sobre isso, práticas de leitura que não incluem o alunado negro podem contribuir para o agravamento desses sentimentos de inferioridade. Causando prejuízos à autoestima de crianças negras, e incentivando, nas brancas, o sentimento de superioridade (Castilho, 2004). Nesse sentido, “Ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas” (Cavalleiro, 2001, p. 162).

O sentimento de superioridade em crianças brancas, pode ter, em sala de aula, um solo fértil para manifestações de racismo, e, segundo Almeida (2019), o racismo é uma forma de discriminação sistematizada que se fundamenta na raça, e se manifesta de maneira intencional ou até inconscientemente. Assim, nem sempre o racismo é reconhecido pela vítima e por quem o pratica, visto que “é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido” (Ribeiro, 2019, p. 38).

Trazer a temática do racismo para o ambiente escolar é extremamente relevante, uma vez que para (Ribeiro, 2019, p. 38) “o silêncio é o cúmplice da violência”. “É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (Ribeiro, 2019, p. 30).

A discussão sobre preconceito e cabelo crespo também é o tema central do livro “O papel da escola na desconstrução do racismo”, de Cristiane da Silva Braga, no qual descreve situações de alunas que sofriam discriminação na escola.

Percebemos ao longo da convivência com os alunos de uma determinada escola pública do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, localizada no extremo da zona leste, onde algumas meninas eram excluídas do convívio em grupo por não alisarem o cabelo. Sofriam xingamentos pelos colegas e era explícito que sentiam vergonha do seu corpo e cabelo, por irem todas as aulas com cabelo bem amarrado usando touca e agasalho fechado (Braga, 2018, p. 7).

Situações de discriminação são desafios para professores, coordenadores, supervisores e gestores, dessa forma, é de grande relevância que toda a escola se mobilize para o enfrentamento dessa problemática da melhor forma possível.

O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO DO RACISMO

Romper com os silenciamentos, estereótipos e preconceitos existentes em nossa sociedade não é uma tarefa fácil. É preciso movimentar ações não apenas em datas de destaque como, por exemplo: o dia vinte de novembro, em que se comemora o dia da consciência negra. Trata-se de um trabalho rotineiro e efetivo, considerando a Lei nº10.639/03. Segundo esse documento, é obrigatória a inclusão da “história e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino de escolas públicas e privadas (Brasil, 2003).

É crucial que a escola desenvolva ações educativas com o objetivo de trabalhar o respeito à diversidade, oportunizando um espaço democrático e livre de toda forma de racismo.

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo (Cavalleiro, 2001, p. 102).

O professor tem um papel fundamental em projetos desenvolvidos pela escola. Vale salientar que o presente trabalho não entende o professor como responsável por possíveis práticas de racismo, mas como um forte aliado para a prevenção.

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar (Hooks, 2013, p. 51).

E qual seria uma possível mudança em relação à problemática da presente pesquisa? Baseando-se nas contribuições de Ribeiro (2019), trata-se, nessa perspectiva, de promover o protagonismo do alunado negro, discutindo a temática das diferenças raciais e rompendo com invisibilidades e silenciamentos no ambiente escolar.

Debater o papel da escola é, sem dúvida, trazer para discussão o importante papel do professor em sala de aula. Reconhecendo a sua contribuição no que diz respeito ao trabalho contínuo de romper com silenciamentos, estereótipos e preconceitos em relação aos alunos negros.

Nesse sentido, simples ações podem fazer toda a diferença, como por exemplo: elogios que valorizam a cor negra e o cabelo afro, narrativas orais que trazem personagens negros como protagonistas ou heróis, livros infantis escolhidos de maneira cuidadosa e inclusiva, entre outras ações.

Gomes (2003), citada por Araujo (2017), afirma que a escola é um espaço que pode interferir, de maneira positiva e negativa, na construção da identidade negra.

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar que a responsabilidade no combate a toda forma de discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola (Araujo, 2017, p. 80).

Dessa forma, a instituição escolar desempenha um papel fundamental na formação de crianças negras e brancas, contribuindo para uma sociedade mais igual e democrática. E, através de políticas públicas organizadas pode-se construir um espaço inclusivo, acolhedor e livre de preconceito. Possibilitando a representação do alunado negro, desde ações que exigem um maior planejamento como projetos mais elaborados desenvolvidos na escola, até prazerosas narrativas infantis que trazem personagens negros como protagonistas.

O PROTAGONISMO DE PERSONAGENS NEGROS NOS CÍRCULOS DE LEITURA EM SALA DE AULA: DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

A prática de leitura foi realizada no dia 22/09/2022, em uma escola localizada na zona rural.

A escola não possui um espaço próprio para biblioteca, os livros são organizados entre seus compartimentos.

O presente trabalho contemplou os alunos e alunas do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Esses anos, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, focam na alfabetização, buscando desenvolver, de maneira articulada, as habilidades de leitura e escrita através de diversificadas práticas de letramento.

Foi organizado um círculo com 22 crianças, dentre elas 7 negras, sendo 5 meninos negros e 2 meninas negras. A proposta do círculo de leitura baseia-se nas relevantes contribuições de Cosson (2021).

Após uma dinâmica, foi apresentado um cartaz com a imagem de um jabuti. Foram feitas as seguintes perguntas: vocês sabem que animal é esse? Sabem por que o casco dele é rachado? Querem conhecer a historinha dele? Querem saber por que será que todos os jabutis têm os cascos “rachadinhos” assim?

Iniciou-se então a leitura do conto “O jabuti de asas” do livro “Contos africanos para crianças brasileiras”, de Barbosa (2016). As crianças, a todo momento da narrativa, mantiveram atenção na leitura e se divertiram com o desfecho do conto.

Após essa leitura, abriu-se espaço para uma conversa sobre herança racial. Então, foi explicado às crianças que todos os jabutis da terra herdaram essa característica do casco rachado desse jabuti da história. Explicando, de maneira simples, que todos os “filhos” desse jabuti herdaram essa característica do “pai”, e assim por diante, até os dias atuais.

Ainda trabalhando essa questão da herança racial, com auxílio de um projetor, disponibilizado pela direção da escola, foi apresentado às crianças algumas fotos do meu pai e do meu avô, ambos negros. Durante essa exposição, rapidamente, as crianças assimilaram esse assunto, olhavam e apontavam nossas semelhanças físicas: cor, cabelo e nariz.

Nesse momento, foi entregue um espelho às crianças do círculo de leitura, e cada uma olhou-se no espelho. Diziam: “sou parecida com a mamãe”, “sou parecido com o papai”, “sou parecida com a vovó”.

Feito isso, foi apresentado um cartaz com a imagem de princesas negras da África. E, em seguida, o livro “O pequeno príncipe preto”, enfatizando-se que pessoas negras são descendentes de príncipes e princesas do continente africano.

Durante a apresentação e leitura dos livros selecionados, o foco prevaleceu nos fenótipos de cor, cabelo, boca e nariz das ilustrações, e, segundo Araújo (2009), essas imagens sensibilizam e educam o olhar da criança.

Entre um intervalo de um livro e outro, levantavam-se as perguntas: “quem tem cabelo de princesa?”, “quem tem a cor de princesa?”, “quem tem cabelo de rei?” e “quem tem cor de príncipe?”, “quem se parece com o príncipe do livro?”, as crianças negras respondiam em altas vozes: “eu!”.

De todos os livros lidos em sala de aula, o que mais provocou reações e manifestações mais explícitas foi o livro “o cabelo de Lelê”, de Belém (2012). Isso pelo fato de que as ilustrações do livro chamam bastante atenção, pois são imagens de cabelo crespo/cacheado volumoso e atraente, presentes, inclusive, na capa do livro.

Do ponto de vista material, o livro deve cativar o leitor por sua aparência, uma vez que o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos, apoiado nas primeiras impressões que desperta. Quanto menor o leitor, maiores são as letras e mais espaço é dado à ilustração (Aguilar, 2001, p. 64).

Através das ilustrações dos livros infantis selecionados para a prática de leitura, as crianças negras tiveram a oportunidade de identificação com os personagens, e, puderam enxergar, de maneira positiva, a posição de destaque dada aos personagens negros, bem como a valorização dos seus cabelos. “Ou seja, construir novos cânones de beleza e da estética que dão positividade às características corporais do negro” (Gomes, 2020, p.24). Assim, ao explicar que o cabelo crespo/cacheado vem de príncipes e princesas da África, as crianças negras ficaram empolgadas.

A VALORIZAÇÃO DO CABELO CRESPO

Propor a valorização do cabelo crespo é ter conhecimento do percurso do negro na história do nosso país, e, a partir disso, movimentar ações que desconstruam padrões a respeito desse problema.

Através das relações “raciais” no Brasil como em outras partes do mundo marcadas pelas práticas racistas, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles introjetaram, e os brancos se autoatribuíram uma identidade corporal superior. Ora, para libertar-se dessa inferiorização, é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro, através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva (Gomes, 2020, p. 23).

Isso significa, portanto, que mais que propor um novo olhar sobre essa questão, é importante também entender e desconstruir concepções canonizadas. Assim, antes de tudo, é preciso que conheçamos nossa história, nossas dores e lutas, para então pensar em ações que tragam uma nova visão a respeito do povo negro.

Destaca-se, segundo o exposto, a histórica desvalorização do cabelo crespo, esse sendo um dos principais atributos do corpo negro, motivo, em muitas situações, de práticas de racismo e discriminação. “Quanto mais preta é a cor da pele e mais crespo é o cabelo, mais as pessoas que possuem tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizar, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos” (Gomes, 2020, p.19).

Segundo Gomes (2020), é crucial compreender o cabelo crespo não apenas como uma parte biológica e física do corpo, mas também como símbolo de resistência e identidade negra. E isso traz a necessidade de um amplo movimento educacional, uma vez que a escola tem o papel de formar cidadãos críticos e conscientes. Dessa forma, trabalhar a base é fundamental, propondo práticas de leitura com livros infantis que abordam a temática do cabelo crespo.

LIVROS INFANTIS SELECIONADOS PARA A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

Os livros selecionados para a prática desenvolvida na escola foram escolhidos em observância à faixa etária dos alunos do 1º e 2º ano, participantes do círculo de leitura proposto pela presente pesquisa.

A prática contou com o total de sete livros infantis: “O jabuti de asas” (2016) de Rogério Andrade Barbosa, “O pequeno príncipe preto” de França (2020), “Koumba e o tambor diambê” de Costa (2009), “O cabelo de Lelê” de Belém (2012), “Meu crespo é de rainha” de Hooks (2018), “Princesas Negras” de Meireles e Souza (2018), e “O mundo no black power de Tayó” escrito por Oliveira (2013).

O livro “Contos africanos para crianças brasileiras”, escrito por Barbosa (2016), ilustrado por Maurício Veneza, traz contos da literatura tradicional africana, explorando o folclore local.

O conto “O jabuti de asas” tem a herança racial como tema central, trazendo respostas, de maneira divertida, sobre características físicas herdadas de geração em geração. Na história, a rachadura dos cascos dos jabutis se explica pela “queda do céu” de um jabuti ancestral (personagem principal do conto). “Os jabutis, contam os mais velhos, sempre foram respeitados por sua sabedoria e prudência. Mas, por causa da ganância de um deles, todos os parentes passaram a ter o casco rachado” (Barbosa, 2016, p. 17).

Em “O cabelo de Lelê”, autoria de Belém (2012), ilustrado por Adriana Mendonça, optou-se por muitas imagens atraentes que chamam atenção para o cabelo crespo de Lelê, única personagem do livro. A curiosidade sobre a origem dos cachos surge na mente da menina Lelê, e, a partir disso, passa a buscar respostas sobre seu cabelo, encontrando-as em um livro. “Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido! Que tudo aquilo pode explicar” (Belém, 2012, p.13).

O enredo valoriza o cabelo crespo, trazendo ilustrações de cabelos afros, penteados e adereços. “Puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado, são tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (Belém, 2012, p. 14).

No livro “O pequeno príncipe preto”, escrito por França (2020), com ilustrações de Juliana Barbosa Pereira, tem-se como personagem principal um príncipe negro, que ao viajar para alguns países, conhece diferentes personagens.

Ao decorrer do livro, ensinamentos morais são passados, mas, sem dúvida, as principais características da obra são sobre a temática da ancestralidade presente também no destaque das características físicas do personagem principal, representado por texto e ilustrações. “A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho” (França, 2020, p. 10). “A minha boca é grande e carnuda [...] eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro meu nariz” (França, 2020, p. 11).

A obra de Hooks (2018), intitulada “Meu crespo é de Rainha”, livro ilustrado por Chris Raschka, traz como temática central a beleza dos tipos de cabelo crespo. O livro conta com variadas ilustrações atraentes que permitem adentrar no universo de texturas, penteados, adereços e formas.

“Koumba e o tambor diambê”, escrito por Costa (2009), ilustrado por Rubem Filho, traz, em um tamanho reduzido, páginas coloridas com personagens negros. As ideias principais do livro são a ancestralidade e o respeito às diferenças.

“Princesas Negras”, de Meireles e Souza (2018), ilustrado por Juba Rodrigues, aborda a africanidade através do enredo que descreve as características de princesas negras. O livro valoriza a cor negra, descrevendo cabelos crespos, penteados e acessórios que fazem parte da cultura. “Sim! A pele das princesas negras carrega tanta sabedoria, que algumas, de tanta melanina, até brilham. Como joias” (Meireles; Souza, 2018, p. 9).

E há princesas negras que preferem deixar seus cabelos ainda mais pra cima. Para isso, usam um tipo especial de pente e deixam seus cabelos no estilo “black power”, que quer dizer “poder negro”. Outras princesas fazem diferentes tipos de tranças, ou entram na onda rastafári, os lindos “dread looks” (Meireles; Souza, 2018, p.10).

Através das descrições presentes em todo o livro, é possível compreender que princesas negras são mulheres negras reais, que esbanjam beleza e cultivam simplicidade.

Por fim, tem-se o livro “O mundo no black power de Tayó”, da escritora Oliveira (2013), ilustrado por Taisa Borges. A obra conta a história de Tayó, uma menina que ama seus cabelos. “Sobre a cabeça, a parte do corpo de que ela mais gosta, ostenta seu enorme cabelo crespo [...]” (Oliveira, 2013, p.17). Esse livro de cores fortes traz textos que falam sobre valorizar o cabelo afro, explorar adereços, penteados, formas e cores. Tayó entende a ancestralidade presente no seu cabelo crespo, e sente orgulho de fazer parte do nosso povo negro.

RESULTADOS DA PRÁTICA

Ao falar da cor negra, observou-se que as crianças negras reagiam como se compreendessem que, de alguma forma, aquele assunto lhes pertenciam. Faziam alegres expressões faciais, quando, por exemplo, eram questionadas: “quem tem a cor de príncipe e princesa?” “Quem tem a cor de chocolate?”.

Um dos meninos negros fez a seguinte pergunta: “Minha cor é de chocolate?” com um sorriso ansioso por uma resposta positiva.

Ao expor os livros com ilustrações que valorizam a cor negra, o cabelo crespo, a boca carnuda, o nariz mais largo, foi perceptível que meninas brancas demonstravam interesse nessas características, pois, durante a prática, foi possível observar algumas meninas tocando no próprio cabelo (realizando movimentos circulares).

Com a exposição do livro “O cabelo de Lelê” (livro que provocou mais reações devido às ilustrações de cabelo cacheado/crespo volumoso), as meninas brancas ficavam mais animadas que as próprias meninas negras. E os meninos negros davam altas risadas de teor negativo.

Foi possível observar que os meninos negros foram os que mais assimilaram a valorização da cor negra, reconhecendo-se nas páginas dos livros e compreendendo a beleza da cor dos seus corpos, porém, no que diz respeito ao cabelo crespo, através das suas reações e comentários, ficou nítido que não viam beleza nas ilustrações, pois manifestavam altas risadas a cada imagem exposta.

As crianças demonstraram interesse pelos livros lidos, e, ao final da prática, ao serem questionados sobre quem queria recebê-los, todos responderam que sim. Dessa maneira, foi realizado um sorteio com os nomes de todas as crianças que participaram desse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da prática de leitura desenvolvida, foi possível perceber, através das expressões faciais das crianças, que a representatividade negra nos livros infantis parecia ser algo novo para elas. Além disso, não apresentavam ideias construídas sobre a origem da cor negra e de seus cabelos cacheados e crespos.

Práticas de leitura que trazem o protagonismo de personagens negros têm um relevante papel na construção do empoderamento racial de crianças negras, bem como na prevenção do racismo no ambiente escolar, pois a presente pesquisa contribuiu para o aumento da autoestima do alunado negro, desempenhando também um importante papel na prevenção de possíveis sentimentos de superioridade em crianças brancas.

Apesar do ótimo desenvolvimento da prática de leitura, foi possível perceber indícios de preconceitos em relação ao tamanho/volume de cabelos crespos, tornando-se necessário o desenvolvimento de um trabalho contínuo sobre essa questão.

Observou-se, por meio da realização deste trabalho, que os alunos negros se identificaram com os personagens dos livros lidos, e, de maneira positiva, enxergaram-se neles, sendo, portanto, de extrema importância refletir sobre os tipos de imagens e modelos que a escola tem passado, em suas práticas de leitura, para as crianças negras do nosso país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. Te. de et al. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2005.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARAÚJO, D. O. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017.
- ARAÚJO, R. da C. Para além das palavras: A ilustração e o livro infantil contemporâneo. **Revista Mosaicum**, Bahia, Fasb, ano 5, n. 10, jul./dez. 2009.
- BARBOSA, R. A. **Contos africanos para crianças brasileiras**. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 2016 (Coleção Árvore Falante).
- BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: IBEP, 2012.
- BRAGA, C. da S. **O papel da escola na desconstrução do racismo**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2018.
- BRAGA, C. R. V. **A literatura movente de Chimamanda Adichie**: pós colonialidade, descolonização cultural e diáspora. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências., Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 23 out. 2021.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CASTILHO, S. D. de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1418/1063>. Acesso em: 23 out. 2021
- CAVALLEIRO, E. dos S (org.). **Racismo e Antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

- COSTA, M. **Koumba e o tambor diambê**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- FARIAS, J. O. A Representação do negro na Literatura Brasileira. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 17-32, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30495>. Acesso em: 23 out. 2021
- FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo com símbolos da identidade Negra. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano / Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MEIRELES, A. C. **Princesas Negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- OLIVEIRA, K. de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.