

Temática Livre

Organizadores
Valdiney Valente Lobato de Castro
Lourdes Nazaré Sousa Ferreira
Tânia Elias Magno da Silva





Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

Equipe Editorial

Editor-chefe

Thiago Azevedo Sá de Oliveira | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
sigma@iesap.edu.br

Editores associados

Gustavo Gonçalves Quintanilha | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Leandro de Freitas Pantoja | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Lindsay Giany Moreira | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Raquel Teixeira da Silva | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil

Conselho Científico

Bruna Fernanda Soares de Lima-Padovani | Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil
Edna dos Santos Oliveira | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Eduardo Alves Vasconcelos | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil
Helen Costa Coelho | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
João Cezar de Castro Rocha | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
Katia de Nazaré Santos Fonsêca | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil
Kelly Cristina Nascimento Day | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Leandro Garcia Rodrigues | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil
Márcia Denise da Rocha Collinge | Instituto Federal do Pará (IFPA), Brasil
Marcus Vinícius Medeiros Pereira | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil
Marilúcia Barros de Oliveira | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Marina Mello de Menezes Felix de Souza Silva | Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil
Regina Célia Fernandes Cruz | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Romário Duarte Sanches | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Soraya Paiva Chain | Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil
Tânia Elias Magno da Silva | Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil

Equipe Técnica

Renato Rodrigues da Silva | RS Marketing e TI, Brasil
Rubem de Medeiros Pinheiro | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Socorro Andrade | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil



Revista Científica Sigma
ISSN Eletrônico 1980-0207
Volume 4, número 3, 1º semestre, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto de Ensino Superior do Amapá
Elaborada por Socorro Andrade.- CRB2/1.122

R454 **Revista Científica Sigma** [recurso eletrônico] / Instituto de Ensino Superior do Amapá, Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas. - v. 4, n. 3 (jan./jun.2023). - Macapá: Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas, 2023.

Semestral

Descrição baseada em: v. 4, n. 3 (2023)

Modo de acesso: <http://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma>

ISSN: 1980-0207

1. Multidisciplinaridade - Periódicos. 2. Ensino. 3. Pesquisa. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá. II. Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas.

CDD: 22 edição, 001.5

Esta revista não assume a responsabilidade das ideias emitidas por meio dos artigos que compõem o referido número, cabendo-as exclusivamente aos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desse periódico desde que citada a fonte.

Indexada em: Diadorim (Brasil), World Cat (EUA), Livre (Brasil), Latindex (México), Road (Reino Unido) e Sumários (Brasil).

A **Revista Científica Sigma** (ISSN 1980-0207) constitui-se em periódico acadêmico que se reporta à divulgação de pesquisas multidisciplinares, estando sob a responsabilidade editorial do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Apresentação – A diversidade da pesquisa científica no Brasil Valdiney Valente Lobato de Castro..... | 06 |
| O som do silêncio: o elemento sonoro no centro da narrativa fílmica Valmir Moratelli Mariana Dias..... | 10 |
| Ocupações da mulher negra no mercado de trabalho do município de Porto Seguro/BA Leonardo Lacerda Campos Gabriele de Jesus Almeida..... | 28 |
| A verdade como lei, antinomia e sintoma Jean Jeison Führ..... | 51 |
| Memória e construção do sujeito em <i>A tradutora</i>, de Cristovão Tezza Eliane Rosa de Góes..... | 67 |
| Em busca de <i>Flicts</i>: uma viagem colorida na educação infantil Maria Jade Pohl Sanches Fernando Russo Costa Bomfim..... | 78 |
| O impacto da COVID-19 no ano de 2020 em uma instituição de ensino fundamental I: um estudo de caso Ivan Capucho Francisco Silva Antônio de Carvalho Maysa dos Santos Miler Tarcísio de Almeida Corrêa..... | 92 |
| Intersemiótica, semântica e polissemia em <i>A morte e a morte de Quincas Berro d'água</i> Marcos Alexandre Sena da Silva..... | 114 |
| Quebradeiras de coco babaçu: representação cultural no povoado Piaçava-Nazaré/TO Lavina Pereira da Silva Rejane Cleide Medeiros de Almeida..... | 128 |
| Atividades de língua portuguesa no livro didático: uma abordagem funcionalista Fabíola Jerônimo Duarte Henrique Miguel de Lima Silva Francisco André Filho..... | 140 |
| O ensino remoto e os desafios da escola para sua organização didático-pedagógica Nildo de Oliveira Soares Rafael Neves da Cruz Rosilene Soares Costa Gisele Paula Batista..... | 156 |

APRESENTAÇÃO

A DIVERSIDADE DA PESQUISA CIENTÍFICA NO BRASIL

O conhecimento científico precisa, mais do que nunca, ser divulgado. A ciência, após o massacre da pandemia da COVID-19, é a promessa de revitalização de todas as narrativas, pois restou-nos um olhar mais amadurecido para as nossas relações e as consequências construídas por meio delas. Com esse novo olhar, é não só necessário quanto urgente repensar a compreensão acerca do homem e da ciência e, na sequência, nossa produção sobre eles. As reflexões precisam de visibilidade, de circulação, de difusão. Desse modo, as revistas científicas propiciam tal alcance, permitindo que as produções sejam propagadas no meio acadêmico e na sociedade em si.

Neste volume da Revista Científica Sigma, os autores são oriundos de diversas regiões e instituições de ensino superior: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Franciscana (UFN), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Faculdade da Região Serrana (FARESE), Faculdades Integradas de Linhares (FACELI), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Assim, essa edição traz produções de todas as regiões do Brasil, de pesquisadores de níveis e experiências também diversificados: são doutores, mestres, especialistas, graduados, graduandos, que se desdobram sobre temas, teóricos e métodos também diferenciados.

Sobre a relação entre o ensino e o impacto da pandemia da COVID-19, temos o artigo *O ensino remoto e os desafios da escola para sua organização*

didático-pedagógica, de Nildo de Oliveira Soares, Rafael Neves da Cruz, Rosilene Soares Costa e Gisele Paula Batista. Os autores apresentam o percurso da implantação do ensino remoto no Amapá, à luz de teóricos especializados, e, em seguida, analisam os dados da pesquisa de campo realizada, por meio de entrevistas, com técnicos pedagógicos de uma escola do quinto ano do ensino fundamental de Macapá-AP, a fim de compreender os entraves e os sucessos encontradas para a continuação das aulas.

Também sobre essa relação, o texto *O impacto da COVID-19 no ano de 2020 em uma instituição de ensino fundamental I: um estudo de caso*, de Ivan Capucho, Francisco Silva Antônio de Carvalho, Maysa dos Santos Miler e Tarcísio de Almeida Corrêa, aborda os impactos das medidas e das estratégias principais adotadas pelos servidores da escola, situada em Linhares-ES, para garantir a continuidade das atividades escolares, com a proposta de analisar, por meio de entrevistas com gestores, servidores, técnicos pedagógicos e professores, os indicadores de qualidade do ensino.

Ainda em relação ao ensino, o artigo *Atividades de Língua Portuguesa no Livro Didático: uma abordagem funcionalista*, de Fabíola Jerônimo Duarte, Henrique Miguel de Lima Silva e Francisco André Filho, analisa, à luz do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e estudiosos especializados, as atividades de Língua Portuguesa contidas no livro didático *Prática de Língua Portuguesa (2021)*, para o Ensino Médio, disponível para seleção do Programa Nacional do Livro Didático, a fim de observar se as questões selecionadas atendem à perspectiva funcionalista ou formalista do ensino da língua.

Preocupados com a prática desenvolvida em sala de aula, os autores Maria Jade Pohl Sanches e Fernando Russo Costa do Bonfim, no texto *Em busca de Flicts: uma viagem colorida na educação infantil*, apresentam uma linda experiência em que os alunos de teatro da Universidade Federal de Santa Maria levaram a prática teatral para uma turma de maternal da educação infantil por meio da peça *Flicts*, de Ziraldo, o que resultou, por meio da corporeidade, no desenvolvimento do imaginário criativo das crianças, além de potencializar uma “imersão profunda”, tão necessária, no processo de encantamento com o universo teatral.

Como a diversidade é a marca que une esses textos, a rica e múltipla identidade cultural do país não poderia deixar de ser representada. O artigo *Ocupações da mulher negra no mercado de trabalho no município de Porto Seguro (BA)*, de Leonardo Lacerda Campos e Gabriele de Jesus Almeida, investiga o espaço de trabalho ocupado pela mulher negra, sempre atravessado por questões relacionadas ao gênero e à raça. A pesquisa, coletada por meio de *WhatsApp* e *Instagram*, em virtude da pandemia, contou com a participação de quarenta e quatro mulheres atuantes no mercado de trabalho em Porto Seguro, na Bahia.

O poder de resistência da mulher também está presente no texto *Quebradeiras de coco babaçu: representação cultural no povoado Piaçava-Nazaré-TO*, de Lavina Pereira da Silva Rejane e Cleide Medeiros de Almeida, que realça, a partir das narrativas orais, a prática cultural de coleta e produção de azeite e carvão pelas quebradeiras de coco, reconhecidas como pertencentes às comunidades tradicionais do país.

O texto *O som do silêncio: o elemento sonoro no centro da narrativa fílmica*, de Valmir Moratelli e Mariana Dias, demonstra, com base no roteiro do filme, como o elemento sonoro é o fio condutor da narrativa, pois conduz o expectador à compreensão da obra, seja pelo excesso ou ausência de som. Também partindo de um filme, o artigo *A verdade como lei, antinomia e sintoma*, de Jean Jeison Fuhr, começa por analisar Sócrates, de Roberto Rossellini para discutir as noções de verdade, e, em seguida, investiga como se constroem as contradições e os sintomas desses discursos.

A literatura se faz presente no artigo *Memória e construção do sujeito em A tradutora de Cristovão Tezza*, de Eliane Rosa de Góes, para mostrar como a protagonista Beatriz, no romance, se constitui pelos modos como se opera a linguagem, ocorrendo a encenação do sujeito feminino. Partindo do romance de Jorge Amado, o texto *Intersemiótica, semântica e polissemia, em A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*, de Marcos Alexandre Sena da Silva, propõe uma reflexão a partir da relação da obra com a sua adaptação audiovisual, dirigida pelo cineasta baiano Sérgio Machado, no ano de 2010 e com os sentidos das "mortes" do protagonista.

Assim, o conjunto de artigos selecionados para compor a edição da revista demonstra o quanto a diversidade de temas coaduna-se com a multiplicidade do


país, presente na origem dos pesquisadores e potencializado em seus textos. Somente com a valorização dessa variedade identitária, que permite tão rica pesquisa científica, é possível revitalizar os estudos acadêmicos, tão necessários na reconstrução do ensino superior.

Prof. Dr. Valdiney Valente Lobato de Castro (UERJ)

Coorganizador

O SOM DO SILÊNCIO: O ELEMENTO SONORO NO CENTRO DA NARRATIVA FÍLMICA

THE SOUND OF METAL: SOUND ELEMENT AT THE CENTER OF THE FILMIC NARRATIVE

Valmir Moratelli 
Mariana Dias 

RESUMO

Na possibilidade de compreender o elemento sonoro como princípio fundamental de uma obra audiovisual, analisa-se o filme *O som do silêncio* (*The sound of metal*, no título original), produção estadunidense, de 2019. Como metodologia, utiliza-se a descrição cronológica de seu roteiro para que se entenda como os elementos sonoros são inseridos e utilizados na construção narrativa do protagonista – músico de uma banda de heavy metal – que perde a audição gradativamente. As cenas intercalam dois pontos de escuta: o do personagem e o de seu entorno, com quem ele contracenava. O presente trabalho propõe, dessa forma, levantar a hipótese de que, nesta obra em questão, o som é um elemento essencial para a construção da história.

PALAVRAS-CHAVE: Som. Audiovisual. Cinema. Narrativas ficcionais.

ABSTRACT

In order to understanding the sound element as a fundamental principle of an audiovisual work, the film *The sound of metal* (original title), an American production, of 2019, is analyzed. As a methodology, the chronological description of its script is used to understand how sound elements are inserted and used in the narrative construction of the protagonist – a musician of a heavy metal band – who gradually loses his hearing. The scenes intersperse two sound points of listen: that of the character and that of his surroundings, with whom he acts. The present work proposes, therefore, to raise the hypothesis that, in this work in question, sound is an essential element for the construction of history.

KEYWORDS: Sound. Audiovisual. Movie Theater. Fictional Narratives.

INTRODUÇÃO

O som sempre fez parte do cinema, mesmo em seu princípio, com o cinema de som não sincrônico, mais conhecido como cinema mudo. Luiz Manzano (2003) afirma que o “cinema nasceu mudo”, afirmação um tanto audaciosa, visto que “se por um lado o filme era mudo por não reproduzir fisicamente o som, por outro, (...) entenderemos que o cinema se pretendia sonoro mesmo enquanto mudo, por sugerir

sons” (2003, p. 11). Em seus primórdios, era comum que orquestras ao vivo acompanhassem a projeção das imagens. Com a chegada do cinema falado, tornou-se, de fato, audiovisual por completo em sua definição. Ainda assim, na cultura ocidental centrada na imagem, o som costuma ser compreendido como complemento da obra fílmica, e não protagonista ou mesmo um elemento de igual valor ao da imagem.

Ao mencionar a palavra “som” no cinema, de imediato se pensa na trilha sonora, muitas vezes se referindo mais precisamente à música que comunica a emoção das cenas. “Música é a linguagem da emoção, é ela quem ajuda o filme a expressar as emoções desejadas”. Esta declaração é do aclamado compositor alemão de trilhas sonoras para cinema, Hans Zimmer (responsável pela trilha de *O rei leão*, 2019; *Interestelar*, 2014; *Madagascar*, 2013; *Sherlock Holmes*, 2012, entre outros), feita durante uma de suas aulas para a plataforma Masterclass¹, em formato virtual. A música, sem dúvida, é de vital importância para uma obra audiovisual, mas ela não é o único elemento que compõe a trilha sonora, que inclui também as falas e todos os efeitos sonoros. Zimmer considera que uma trilha não deve ser concebida como um concerto, mas como uma história complementar à proposta visual. Sendo, em geral, pensada como um recurso para reiterar o que se mostra óbvio na imagem, preencher lacunas não deixadas claras ou mesmo comunicar um subtexto capaz de modificar a história que está sendo exibida na tela, ao criar nova camada de interpretação, cuja soma de imagem mais áudio produz um novo significado.

Mas há ainda a possibilidade de o som ganhar mais protagonismo na relação com a imagem. Ao expandir a ideia de “trilha sonora” “para além dos processos e desenvolvimentos técnicos fundamentais para a consolidação do cinema sonoro, verifica-se a possibilidade de um despertar inicial para novas dimensões na experiência de apreciação” de um filme (ALVES, 2012, p. 91). Pensando nisso, a proposta do presente trabalho é analisar como os elementos sonoros constituem uma narrativa no filme *The sound of metal* (*O som do silêncio*, no título em português). A produção estadunidense, de 2019, recebeu seis indicações ao Oscar 2021, incluindo

¹ Plataforma de vídeo *on demand* (VOD) de cursos com aulas gravadas com profissionais de destaque em suas áreas de atuação. Disponíveis em: <https://www.masterclass.com>. As aulas de Hans Zimmer foram assistidas pelos autores desse artigo, em janeiro de 2022.

melhor filme, melhor ator (Riz Ahmed) e Melhor Ator Coadjuvante (Paul Raci). Dessas, ganhou os prêmios de melhor som e melhor edição.

A história acompanha a vida de um jovem baterista, que muda radicalmente quando percebe que está perdendo a audição. As suas duas grandes paixões ficam na berlinda: a música e a namorada, integrante da mesma banda de *heavy metal* da qual ele faz parte. Ruben Stone (vivido por Riz Ahmed) precisa lidar com as dificuldades diante de sua audição em declínio.

Pensemos, primeiramente, o desenvolvimento das trilhas como uma narrativa, que deve evoluir conforme demanda o próprio filme, sem trancos e solavancos, a menos que intencionais. É desse modo que partimos com a metodologia do presente trabalho: observar e investigar as inserções sonoras como mensagem, que além de seu uso como “subtexto”, ou seja, mensagens complementares à narrativa visual, podem ser “texto principal”.

Um filme de narrativa clássica é dividido em atos, pensados numa evolução do arco dramático e tendo em conta os momentos de *clímax* e pontos de virada. A trilha sonora permite uma investida nesse percurso de variações dramáticas dos personagens e acontecimentos no desenrolar narrativo. Em outras palavras, o desenho de som é composto como uma história em geral complementar, que serve para emocionalmente significar, reforçar uma mensagem, explicar o tom da obra, ou ainda ironizar o que está sendo contado pelas imagens e diálogos, mas seu uso pode ir além.

Na era das imagens sonoras, as tecnologias que permitem a funcionalidade da linguagem audiovisual carregam sentidos complexos, ao reunir som e imagem numa produção fílmica de alcance imediato e abrangente, trabalhada no cerne da subjetividade humana². Considera-se a articulação entre “sons e imagens não como um mero modelo aditivo, mas como um modelo integrado, em que sons e imagens interagem proporcionando uma experiência distinta da mera soma das partes” (RIBAS, 2012, p. 12). É um processo em curso ao longo do último século, que vem se acentuando com a possibilidade de novos meios digitais, ferramentas tecnológicas de interatividade e o processo de conectividade planetária.

² A subjetividade humana faz com que cada indivíduo sinta, pense, interprete ou imagine de maneira singular. Insere-se sobre a subjetividade o ponto de vista e a forma com que cada um constrói a sua realidade.

É importante lembrar que, quando se fala em trilha sonora, não só os sons importam, mas também os silêncios. Michel Chion (2008), dos mais importantes pesquisadores do som no audiovisual, afirma que silêncio não significa ausência absoluta de sons, pois “nunca é um vazio neutro; é o negativo de um som que ouvimos anteriormente ou que imaginamos; é o produto de um contraste” (CHION, 2008, p. 50). Dessa forma, ainda que a música convide a audiência a sentir determinadas emoções, seria prepotente por parte da produção audiovisual demarcar cada tipo de sentimento a ser percebido. Ressalta-se a importância das lacunas interpretativas, em que cada um exerce sua subjetividade de sentir o que quiser, nas múltiplas possibilidades criadas no consumo de uma obra ficcional.

Como metodologia, utiliza-se a interpretação descritiva das cenas audiovisuais, trazendo detalhamento visual e também sonoro dos momentos que se julga necessários para exemplificar a simbiose entre elementos fílmicos. No estudo de caso, levanta-se a ordem cronológica de tais cenas esmiuçadas, para que se compreenda como nesta produção cinematográfica se permite analisar o elemento sonoro como um “texto” que dialoga com as imagens, e não só um complemento delas.

1 UMA NARRATIVA PARA O SOM

Um produto audiovisual é uma obra que apela tanto ao ouvido quanto à visão, consistindo em imagens e sons registrados em material apropriado (EDMONDSON, 1998) (mudei essa definição para não declarar que o som estava subjugado a imagem, talvez pegar a definição de um autor mais recente). Mais direcionado para a discussão sonora, é sabido que, fisiologicamente, o ouvido não é um órgão meramente auditivo, mas também responsável pela sensação de equilíbrio e posicionamento no espaço. Os efeitos associados à percepção temporal são a percepção de movimento, velocidade, ritmo e compasso (RIBAS, 2002).

Quando nos referimos ao audiovisual, pensamos na multiplicidade de imagens que se seguem em constante mutação emolduradas pelo recorte da tela e associadas ao som. Na relação entre som e elementos visuais são estabelecidas diferentes relações a vários níveis narrativos, tanto diegético quanto não diegético, tais como som ambiente, música e diálogo.

(...) a matéria sonora e a visual não se relacionam a um nível de equivalência, ou seja, (...) som e a imagem não são dois elementos complementares e equilibrados. É nesta desigualdade ou dissimetria que se gera o grande potencial, expressivo e estético, resultante da articulação e da interação entre os elementos visuais e sonoros (RIBAS, 2002, p. 111).

A expressividade pode então residir na articulação entre os elementos visuais e sonoros, não tendo que ser buscada uma simetria, no entanto, é importante lembrar a importância do componente sonoro, pois este pode ser uma ferramenta poderosa para a construção narrativa, como veremos no estudo de casos a seguir. Isso posto, “cada evento sonoro é constituído por um conjunto de sons, tendo cada um deles as suas características específicas, que se aglutinam num todo complexo” (RIBAS, 2002, p. 27).

Tudo tem seu tempo de ser. O cineasta russo Andrei Tarkovski (1932 – 1986)³, em *Esculpir o Tempo* (1998), reflete sobre tempo, ritmo e montagem. A seu ver, o produto audiovisual precisa ser composto por um equilíbrio das variáveis elencadas para compor o discurso fílmico, pois:

Nenhum dos componentes de um filme pode ter qualquer significado autônomo: o que constitui a obra de arte é o filme. E só podemos falar de seus componentes de forma muito arbitrária, decompondo-o artificialmente para facilitar a discussão teórica (TARKOVSKI, 1998, p. 135).

Curiosamente, estudos apontam que os seres humanos compreendem mais rapidamente a linguagem falada que a escrita, pois o olho no processo de percepção visual precisa perceber tanto o espaço quanto o tempo, enquanto o ouvido pode se dedicar mais exclusivamente à percepção do tempo (RIBAS, 2002). Ainda assim, o som também pode se dedicar à construção espacial do espaço ao fazer uso de sons territoriais, que somado ao uso de equipamentos de áudio surround fazem com que o espectador possa simular um espaço tridimensional, ainda que sua visão se restrinja a uma tela plana.

Mesmo que os padrões rítmicos possam ser estabelecidos recorrendo-se à imagem, Ribas (2002) defende que estes são mais intensamente sentidos quando produzidos por informação sonora. Para controlar a atenção do espectador pode-se

³ O autor produziu filmes como *A Infância de Ivan* (Ivanovo Detstvo, 1962), *Solaris* (Solyaris, 1972), *O Espelho* (Zerkalo, 1974), *Stalker* (Stalker, 1979), *Nostalgia* (Nostalghia, 1983), *O Sacrifício* (Offret – Sacrificatio, 1986), entre outros.

trabalhar a evolução e a previsibilidade do padrão rítmico. A irregularidade torna o espectador mais alerta, já o padrão regular mantém o nível periférico de atenção.

O som é redundante quando transmite o mesmo significado que a imagem e dissonante quando aponta para sentidos diferentes, podendo estes serem complementares. Há o som com verossimilhança, como o que mostra uma paisagem chuvosa com o som da chuva; o som que promove a representação de um determinado tipo, como as partituras criadas para os personagens e momentos de destaque do filme; o som que complementa (efeito consonante); e o som que nega (efeito dissonante) (RIBAS, 2002).

Assim como há uma dissimetria entre imagem e áudio, há também um *vococentrismo*⁴, que dá um valor desproporcional à palavra (CHION, 2008), ou seja, valoriza mais o diálogo que as outras dimensões da trilha sonora: música e efeitos sonoros. Bordwell (1997, p. 336) segue o pensamento de que a produção audiovisual contemporânea obedece às necessidades do modelo de narração do cinema clássico, em que “o diálogo constitui o principal veículo da ação narrativa e deve estar tão personalizado como o rosto, o corpo e o espaço”; essa maior relevância no âmbito do som, equipara-se à “relevância que a figura humana desempenha na imagem”.

Em *O som do silêncio*, além do som ter papel central em sua construção fílmica como tema, a música e os efeitos sonoros são elementos constitutivos fundamentais para o desenvolvimento de sua narrativa. A partir dessa premissa, propõe-se a seguir uma análise da narrativa cronológica da produção.

2 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DO FILME ‘O SOM DO SILÊNCIO’

Em *O som do silêncio*, o desenho do som começa já nos créditos iniciais, antes mesmo que as primeiras imagens sejam projetadas. Aos 33 segundos de créditos, ouve-se um som de sintetizador.

⁴ O *vococentrismo*, segundo Chion (1994), é a habilidade humana de dar especial atenção à voz em meio a diversos sons, sobretudo à palavra dita.

Em seguida, notas musicais são intercaladas por um constante ruído metálico⁵. Em 1'05", uma batida é acrescentada à trilha sonora concomitantemente ao aparecimento da primeira imagem: o protagonista Ruben Stone olhando para baixo em um ambiente escuro, sentado diante de sua bateria, que se perde no primeiro plano. Ele olha para frente, o som metálico persiste. Olha para o outro lado e concorda com a cabeça. Em 1'30", olha para baixo novamente e entra um novo som, uma guitarra. A partir desse momento, surge o som de uma audiência, que se soma a uma partitura de ressonância metálica com eco. Ruben Stone fecha os olhos. De novo um rojão de som metálico, a luz cortando seu cabelo no ambiente escuro.

Muda o plano para as costas do personagem na penumbra, atrás de sua sombra pouco se vê da cantora, que fala com o público. Sua voz apresenta uma distorção também metálica. Após um close na cantora, aos 2'13", o baterista começa a bater as baquetas. Então ouvimos o som da bateria entrecruzado à voz da cantora com distorção metálica em ritmo de *heavy metal*. A câmera (na mão) começa a mostrar o baterista em outro ângulo. A forma de seu corpo e do instrumento sendo desenhada pela luz que corta a penumbra. *Lens flares* coloridos compõe a imagem. Aos 2'45", o ritmo começa a acelerar, os cortes aumentam. Ao som ágil da bateria, uma luz estroboscópica incide sobre o protagonista.

A cantora diz palavras como: "quando foi a última vez que te levei ao limite?". A câmera em movimento entrecorta os dois personagens, cortes que aumentam com a aceleração da velocidade das baquetas e do canto. Os personagens se olham. Ao fim da música, ecoa alto um som contínuo metálico. Entra o letreiro O som do silêncio em 4'18". Tais percepções sonoras podem ser utilizadas "em circunstâncias específicas, como por exemplo para mascarar situações, excluir concepções que não são necessárias ou importantes em determinado momento da trama, criando uma elipse narrativa" (CAPATO; FERNANDEZ, 2019, p. 5). Neste caso, serve também para demarcar uma memória sonora que será repetida mais à frente.

⁵ Segundo Alves (2012, p. 93), "ruído possui uma grande quantidade de significados", podendo ser entendido até como sinônimo de interferência ou característica de um filme de baixa qualidade técnica. Nos estudos de som, a palavra é frequentemente utilizada simplesmente como sinônimo de efeito sonoro. No presente texto, usamos a palavra ruído para nos referir a sons que de alguma maneira estejam distorcidos (podendo ou não impedir a comunicação) ou que possam ser vistos como perturbadores.

É curioso perceber, por esta descrição inicial da obra, como a temática é apresentada ao espectador. O som aqui não é um elemento adicional, mas uma possibilidade de narrativa sensorial da obra que, tendo justamente o som como temática, traz seus elementos para cima do que pretende contar. A apresentação dos personagens se dá através da conjunção de instrumentos musicais ensurdecedores, num barulho que vai contrastar, ao longo da obra, com o silêncio consequente da perda de audição de seu protagonista.

O filme se inicia com uma cena de mais de três minutos. Longa, intensa e ruidosa. Em seu *clímax*, o corte e o desenho do som chegam a um ritmo bastante acelerado. O som alto contínuo metálico, que procede o fim do show, garante que o ruído persista para contrastar com a cena seguinte, que além de promover uma mudança de cor e luz, pela composição de tons claros, instaura um profundo silêncio. Não entendamos, porém, que haja ausência de som, “uma vez que a ausência absoluta de som não é possível; silêncio, na realidade, é o efeito perceptivo produzido por determinados tipos de forma sonora” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 182).

A imagem aqui casa perfeitamente com o som. A mudança de tonalidade de cena (cores escuras, barulho / cores claras, silêncio) está relacionada diretamente com o áudio posto em antagonismos. O protagonista está na cama de um trailer com uma mulher ruiva. O silêncio dessa continuação só é quebrado quando o protagonista começa a fazer suas atividades de rotina, tais como abrir e fechar a cortina, preparar uma vitamina no liquidificador ou fazer o café. Os sons dessas atividades são bastante pontuados. Ruben Stone coloca uma música francesa, suave e romântica, mais um contraste com o a música pesada do concerto de abertura. Tenta acordar a garota na cama com as baquetas, que se percebe ser a cantora já mostrada. Entrega-lhe na cama um copo de vitamina, dizendo que ela não vai gostar, mas que é saudável. É uma importante demonstração do cuidado que o personagem nutre pela relação, que mais à frente será posta à prova.

O filme prossegue com cenas que mostram o exterior e interior do trailer, primeiro estacionado, acompanhado no exterior pelo leve som de fundo de música francesa, somado a sons ambientes, sons de máquina e pássaros. Segundo Chion (2008, p. 50), esse efeito de sons é tipicamente associado ao efeito de silêncio: “os apelos longínquos dos animais, os pêndulos do relógio num quarto ao lado, os roçares e todos os ruídos de vizinhança mais íntimos”. São sons que ouvimos com mais clareza quando não há outros sons mais altos competindo com eles.

Dentro do *trailer*, a música soa mais alta e eles dançam, se divertem. O desenho construído entre som e imagens não é de complementos paralelos, o que daria uma ideia de hierarquização de importâncias dentro da narrativa. Ao contrário, nossa hipótese é de que o som, neste caso, caminha, ainda que em consonância com as imagens, de forma protagonista na questão informacional. Ele dá uma informação sobre a cena, ele não precisa da cena para informar. Ainda assim, é bom frisar, conforme Ribas (2002) pontua:

(...) a percepção visual é sempre influenciada pela auditiva e a informação sonora sempre influenciada pelo visual que a acompanha. Esta influência fundamenta uma propensão natural para integrar sons e imagens num todo coeso, logo, uma sensação proporcionada por um sentido influencia a sensação percebida pelos outros (especialmente no que diz respeito à influência mútua entre visão e audição) (2002, p. 12).

Já aos 9'43", o filme corta para o casal central num local de venda de souvenir. Pessoas conversam, som de batidas. A câmera o deixa em primeiro plano na penumbra e começa um zumbido metálico agudo. Ruben olha para frente e para cima, de modo que se percebe que o som é diegético: ele está ouvindo um zumbido.

O som para, ouve-se mais o ambiente externo a sua volta. Ele toca os ouvidos e olha para a cantora, Lou. O som das pessoas falando fica mais baixo e mais distante. Corta para Ruben tocando bateria, plano bem semelhante ao início do filme. Em seguida, o som vai ficando cada vez mais abafado. Um grave bem baixo.

Corta para cena externa: estacionamento, *trailer*, som ambiente externo normal. Corta para dentro do *trailer* e, assim como na primeira sequência, o som fica mais baixo. Outra vez se utiliza do jogo de claro/escuro para forçar a compreensão do que é som ambiente normal e do que é ruído problemático. Há um desconforto em cena. Ruben logo percebe que tem algo errado com sua audição. Ao tentar produzir sons com a boca, ouvem-se apenas sons abafados e metálicos. Ele executa uma sequência de atividades semelhante a que ocorre após o primeiro *show*, mas, desta vez, se ouve apenas ruídos baixos abafados.

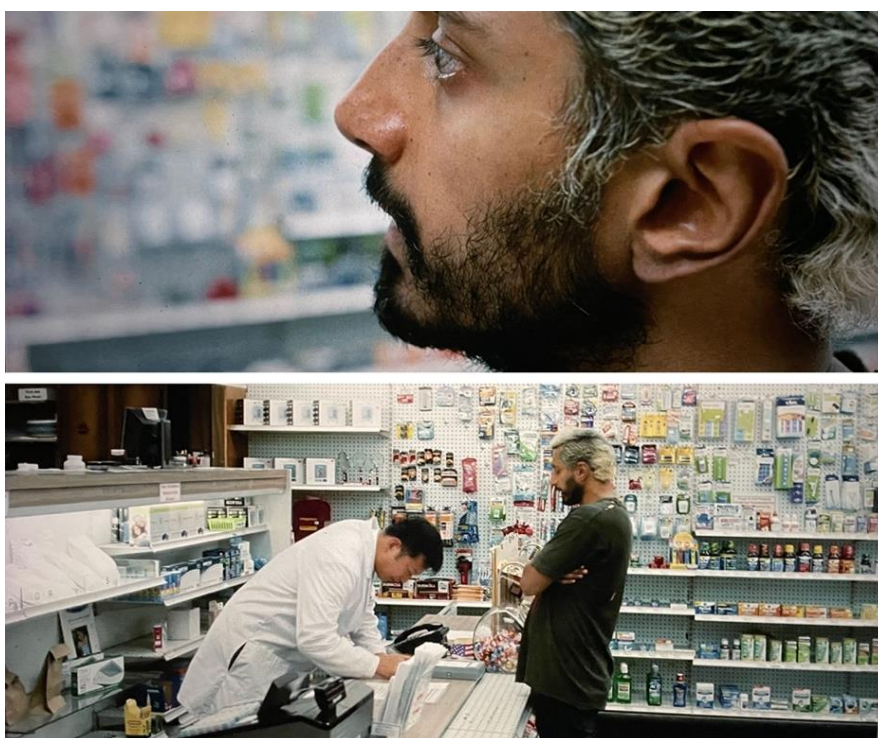
O filme passa a intercalar duas situações: o som ouvido pelo protagonista e o som que ele não ouve, mas os que estão ao seu redor sim. Essa confusão sonora é importante para narrar os distúrbios crescentes que vão modificar a vida de Ruben Stone. Os planos fechados revelam a sua audição e planos abertos, os sons do

mundo exterior. Numa cena na farmácia, por exemplo, percebe-se o silêncio com leve ruído abafado (é o som do ponto de escuta de Ruben).

Depois, o farmacêutico fala ao telefone com um médico e escreve em um papel as informações para que Ruben entenda que deve procurá-lo (é o som do ponto de escuta⁶ de quem está ao redor de Ruben). No primeiro, plano fechado; no segundo, planos abertos (Figura 1).

Aqui, sugerimos que o som se sobrepõe à força da imagem, por ser um elemento que está fornecendo a primazia informacional da narrativa, de forma mais preponderante que a própria visualidade. Célia Cavalheiro (2008, p. 50) chama esse efeito de “silêncio substancial”, ou seja, tem como efeito uma certa materialidade, que “vai descortinando diferentes traços em closes dos mesmos rostos, se constitui como matéria do que virá”.

Figura 1: Mudança de planos fechado/aberto para conduzir informação de quem ouve



Fonte: Reprodução do filme.

⁶ A expressão ponto de escuta nutre semelhança à expressão ponto de vista. Chion (2008) estabelece que o ponto de escuta pode ser compreendido através de duas categorias: a subjetiva e a espacial. A primeira se refere a audição de um personagem em específico. A segunda é causal, relaciona-se com a fonte de onde vem o som. No cinema, depende da concepção e da captação do áudio em uma gravação e, posteriormente, sua difusão que fica limitada aos recursos sonoros disponíveis no ambiente de exibição, criando o que é ouvido genericamente pelo espectador.

Aos 18'20", Ruben, recusando aconselhamentos médicos, está em posse de sua bateria em um *show*. A cena se inicia com o som externo, assim ouve-se a música e a bateria. Há uma transição de som para o que corresponderia ao som abafado da audição de Ruben. De novo, o som metálico. Um grande eco lhe conduz para fora do local do concerto. Ao sair, o ponto de escuta torna a ser o externo a Ruben: ouve-se a porta abrindo e sua respiração ofegante. Ele anda de um lado para outro e, no momento que se ouve a voz de uma mulher, o plano corta dele para ele mesmo em um plano mais próximo. É quando Lou se aproxima e eles tentam conversar sem se ouvir.

As cenas seguintes seguem essa alternância entre planos e pontos de escuta. Uma nova sequência de viagem do *trailer*, bem distinta à primeira, o conduz a uma comunidade de surdos. Na comunidade mantêm-se o som externo. Joe, seu fundador, também surdo, lhe oferece abrigo pago pela igreja, desde que entenda que ali se busca soluções para a mente e não para os ouvidos, criticando a ideia de Ruben de tentar fazer um implante. Ao saber que Lou não pode ficar lá com ele, o baterista encerra a reunião.

Uma das bases que regulamentam a articulação audiovisual é a magnetização espacial que a imagem promove sobre o som. Chion (1999) diz que a imagem magnetiza o som na medida em que, por exemplo, ao acompanharmos um vídeo, entendemos que os sons vêm da imagem, embora a sua fonte possa estar localizada em outro lado. Ou seja, naturalizamos que as imagens produzem sons. Para Ribas (2002, p. 13), a exceção dessa conjunção seria a que é proveniente de sons não-diegéticos, daqueles "sons que se situam fora da narrativa, como comentários narrativos ou música. Este poder de magnetização tem influência na forma como sentimos o espaço construído pelo audiovisual".

Isso é preponderante na narrativa fílmica em análise. Numa cena de paisagem, ouve-se som de chuva. Um novo corte revela o interior de uma casa, vemos Joe seguido de Ruben, passando pela janela e entrando na casa. O som segue externo por várias cenas. Ruben se instala no local e começa a participar das atividades. Aqui é a imagem produzindo seus sons, e não os sons ditando a mensagem das imagens. É o som externo a Ruben que domina a sequência.

Entretanto, frisa-se que, mesmo quando não há a alternância entre pontos de escuta, a dinâmica entre as cenas mistura momentos ruidosos com momentos mais

calmos, mantendo também dessa forma uma dinâmica de mudança de volumes de som. As cenas em que neste local há alternância de ponto de escuta são aquelas em que é narrativamente importante revelar como o personagem está ouvindo. O espectador sempre está ciente de que ponto de escuta está se contando a história. Isso porque:

(...) o universo sonoro está marcado por uma possível contaminação das diferentes dimensões da percepção sensorial e também pela contaminação e competição entre os diferentes sons que coexistem. Assim como uma percepção visual pode mascarar ou transformar a percepção sonora também os próprios sons se mascaram uns aos outros. Este efeito "máscara" não tem equivalente a nível puramente visual e manifesta uma grande dissimetria entre a dimensão visual e a auditiva da percepção, que deriva da natureza física dos seus sinais (RIBAS, 2002, p. 35).

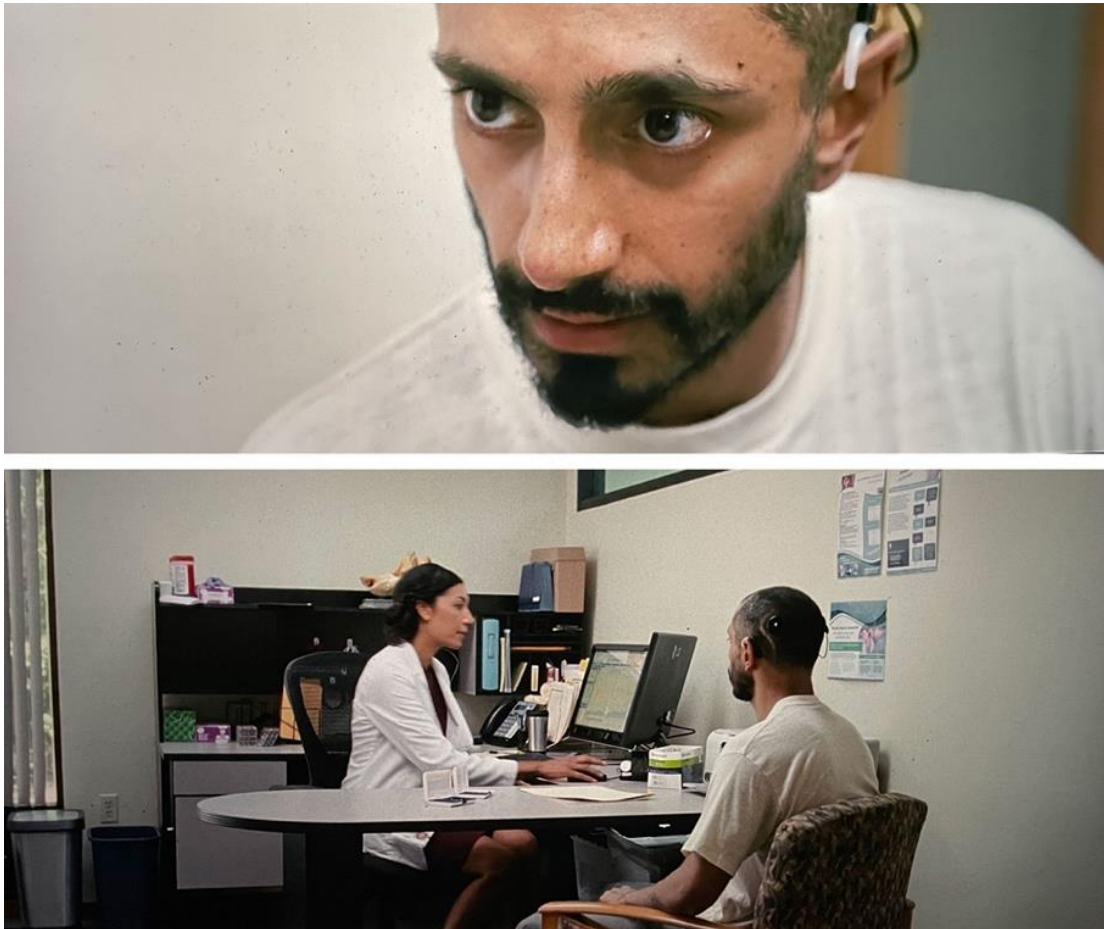
É importante notar que mesmo na maioria dos momentos em que se opta pelo ponto de escuta de Ruben, o silêncio não é absoluto. Ouvem-se pequenos ruídos, reverberações ou barulhos abafados de batidas corporais.

Fica claro que o filme aqui analisado busca conjugar a dimensão visual e a auditiva ao fazer, por exemplo, uso de contrastes claro/escuro na visualidade e silêncio/ruído no áudio; e as mudanças de planos da imagem relacionadas com som exterior e som subjetivo.

Enquanto Ruben tenta se adaptar ao local onde pediu apoio, arruma dinheiro para fazer os implantes. Após vender suas coisas, incluindo o trailer onde morava, Ruben se ausenta da comunidade deixando um bilhete.

Em 1h20', ainda faltando 40' para a conclusão do filme, acontece a cirurgia de Ruben. Ao acordar da anestesia, em close, ele percebe um zumbido grave abafado. A médica pede que ele volte em algumas semanas. Os cortes para planos abertos continuam a revelar a audição externa da cena, ou seja, entende-se que a cirurgia não deu fim a dicotomia som exterior/ som interior do personagem (Figura 2). Mais uma vez é o trabalho de som quem "diz" o que acontece com Ruben.

Figura 2: Manutenção dos planos fechado/aberto



Fonte: Reprodução do filme.

Ao retornar à comunidade, Ruben conta a Joe sobre os implantes e pede para ficar lá mais um tempo, o que lhe é negado, pois Joe tem por princípio que a perda da audição não deve ser considerada uma deficiência a ser curada, mas uma característica com a qual se aprende a conviver.

Em termos estruturais, pode-se destacar que, além das mudanças de volume sonoro entre cenas, muitas costuras são realizadas com imagens de paisagens (Figura 3). Após cenas em um local de estadia, há um corte para uma paisagem diferente das anteriores, o céu carregado emoldura fios elétricos de alta tensão somado ao roncar de trovões. Um presságio de que a cena seguinte não irá revelar boas notícias. Ou seja, são nestes raros momentos que *O som do silêncio* possibilita à imagem se sobressair ao som quando há informação preponderante da narrativa.

Quando Ruben regressa ao consultório para ajustar o implante e fazer sua ativação, o som da cena diminui gradativamente, passando do escuro do céu (conforme terceira imagem abaixo) ao momento do protagonista sob um fundo claro

e bem iluminado. Ruído de porta batendo, interfone, voz da médica. No plano aberto, ouve-se barulhos provindos de outras salas, com pessoas falando alto, o que Chion (2008) chamaria de “extensão vasta”, que é quando o espaço ocupado pela imagem é largamente ampliado pelo som. Ao mudar para o plano fechado, em seu rosto, reina o silêncio.

A voz da médica em som super metálico lhe pergunta se ele pode ouvir, ele ri e ouvimos o som distorcido de sua própria risada. Ou seja, ouvimos ele se ouvir. Ruídos de microfonia acompanham os sons distorcidos. A médica faz ajustes. Os sons lhe incomodam, a distorção persiste. Sugere que ele vá com calma e que nas próximas semanas tente se acostumar com a nova realidade.

Figura 3: Planos de paisagem, os raros momentos em que a imagem se sobressai ao som. No caso da cena em que aparece um avião na paisagem em plano aberto, ouve-se som exterior ao personagem.



Fonte: Reprodução do filme.

Segue-se uma imagem de céu azul com música de metal (segunda imagem acima), um avião corta o céu com o seu som típico. Essa é a forma de demarcar que Ruben viaja. Inicia-se uma sequência de cenas, em que o personagem anda com uma mala de mão por ruas altamente barulhentas. Sirene, buzinas, sons de bicicletas, pessoas conversando. O som muda sempre que há mudança de plano e local. Ruídos de máquina tipo furadeira.

Ruben vai à casa da ex-namorada. Ao ser recebido pelo ex-sogro, com quem tem uma conversa animada, nota-se que o som é externo. Também ao encontrar Lou, o ponto de escuta é o dela. Nas cenas seguintes, uma recepção num jardim repleto de convidados, altos ruídos. Corta para outra cena no interior da casa de Lou, em que os ruídos se somam ao forte barulho de um copo recebendo batidas para chamar a atenção de todos. A confusão de sons só é cessada quando o pai pede que a filha cante com ele sua música favorita de infância – plano aberto. Ela canta uma música francesa que fala sobre o fim de um amor. Plano fechado em Ruben: o som se transforma – do tom nítido ao deformado. O barulho das palmas dos convidados presentes é ouvido como pratos de uma bateria.

As cenas que conduzem para o final do filme trazem Ruben na rua. Nestes casos, sempre predomina muito barulho de carros, buzinas e bicicletas. Os ruídos ficam ainda mais altos e perturbam profundamente o protagonista. Quando bate o sino da igreja, Ruben levanta o gorro e arranca os aparelhos. Percebe, enfim, o profundo silêncio. Olha para o céu aliviado, e contempla o sol por trás das árvores por alguns instantes. É um silêncio libertador.

Desse modo, é no momento em que os sinos da igreja tocam que Ruben se lembra de arrancar os implantes. Há uma contemplação no vazio, quando ele se lembra da mensagem que recebeu no abrigo para deficientes auditivos, de que Deus está no silêncio.

Neste momento do filme, optou-se pelo silêncio sendo constituído pela total ausência de som, que se mantém por mais de um minuto⁷. O recurso do silêncio absoluto é algo que ocorre poucas vezes durante o filme, mas dessa vez por um período bem prolongado. Esse recurso dificilmente é usado em filmes, pois tende-se a considerar a total ausência de sinal como uma falha técnica. Ambientes silenciosos

⁷ O silêncio permanece no início dos créditos finais.

são compostos no contraste a momentos anteriores ruidosos, como mencionamos anteriormente ou com a captação de som de locais que são considerados silenciosos.

A escolha incomum de *O som do silêncio*, no entanto, imprime fortes significados narrativos, a própria audácia, por ser algo incomum à percepção da audiência, cria impacto para que seja revelada a mensagem final. A busca pela quietude, enfim, chega ao seu lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa obra audiovisual, costuma-se preponderar que o som perde a autonomia diante da imagem. O presente trabalho propôs discutir como essa premissa não se sustenta, tendo como foco central de análise a narrativa do filme *The sound of metal* (*O som do silêncio*, no título em português), produção estadunidense, de 2019.

A estrutura do cinema que posiciona a fala das personagens essencialmente em primeiro plano sonoro provem do teatro. Toda construção sonora subsequente é naturalizada como suporte a esta estrutura. Pensar essa construção para além de um “subtexto”, ascendendo-a em grau de importância narrativa, é um exercício que possibilita outras percepções fílmicas, conforme levantado ao longo desse artigo.

A dissimetria entre som e imagem não é em si um problema. Os papéis de cada um desses componentes em uma obra são escolhas criativas que conformam uma narrativa. Entretanto, o potencial narrativo do som ao largo da história do cinema não foi tão explorado como o da imagem. O filme *O som do silêncio* descortina que fazer uso desse recurso pode tornar uma obra extremamente rica em significados, demonstrando a importância de também se ter no horizonte criativo a possibilidade de trabalhar narrativamente o som.

É sabido que as imagens têm atraído devida atenção nos Estudos Culturais para análises e pesquisas que fomentam discussões sobre sua representação, entre outros aspectos da visualidade. Porém, a questão sonora também carece de possibilidades de interpretação que visem a estimular outras leituras possíveis para formatos de mídia comunicacional. Dessa forma, este trabalho dialoga com possíveis desdobramentos na área das mídias audiovisuais, memória e estudos críticos de cinema.

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. **Novos Olhares**, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012. Disponível em: www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/55404. Acesso em: 03 de mar. 2022.
- BORDWELL, David; STAIGER, Janet; THOMPSON, Kristin. **El cine clásico de Hollywood**. Barcelona: Paidós, 1997.
- CAPATO, Giulia Torres; FERNANDEZ, Alexandre Marino. O Silêncio na Estética Audiovisual: A Vila e a Chegada. **Revista Anagrama**, v. 2, jul-dez. 2019. Disponível em: www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/159607/156932. Acesso em: 03 de mar. 2022.
- CAVALHEIRO, Celia Regina. **A dimensão do Silêncio no Cinema de Valerio Zurlini**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CHION, Michel. **El sonido**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.
- CHION, Michel. **A audiovisual: som e imagem no cinema**. Lisboa: Ed. Texto & Grafia, 2008.
- EDMONDSON, R. **Uma filosofia de arquivos audiovisuais**. Paris: UNESCO/UNISIST, 1998.
- KELLNER, Douglas. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- MANZANO, Luiz Adelmo Fernandes. **Som-imagem no cinema: a experiência alemã de Friz Lang**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2003.
- RIBAS, Luísa. **Sobre o papel do som no audiovisual**. Dissertação (Mestrado) em Arte Multimédia, 2002. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64186/2/16337_043-7_29_TM_01_C.pdf. Acesso em: 03 de mar. 2022.
- ROCHA, Rose; CASTRO, Gisela. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Revista Logos**. Ano 16, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/361>. Acesso em: 03 de mar. 2022.
- RODRÍGUEZ, Ángel. **A dimensão sonora da linguagem audiovisual**. São Paulo: Ed. Senac, 2002.
- TARKOVSKI, Andreai Arsensevich. **Esculpir o Tempo**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre os autores

Valmir Moratelli

Doutor em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ

Contato: vmoratelli@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6071-1360>

Mariana Dias

Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ

Contato: mari.dias@gmail.com



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1285-4137>

Artigo recebido em: 21 de janeiro de 2023.

Artigo aceito em: 10 de março de 2023.

OCUPAÇÕES DA MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO DO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO/BA

OCCUPATIONS OF BLACK WOMEN IN THE LABOR MARKET IN THE MUNICIPALITY OF PORTO SEGURO/BA

Leonardo Lacerda Campos 
Gabriele de Jesus Almeida 

RESUMO

Esse estudo tem como finalidade investigar quais são os espaços ocupados pelas mulheres negras no mercado de trabalho em Porto Seguro/BA. Para o alcance de tal objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa por meio do estudo bibliográfico, bem como aplicação de questionários. Para melhor atender as discussões teóricas e metodológicas, selecionamos como aportes teóricos diversas literaturas produzidas por pesquisadoras que versam sobre a temática, a saber: Bell Hooks (2017), Carla Akotirene (2020), Djamila Ribeiro (2019) além de outros referenciais teóricos não menos importantes. Vale destacar que aplicamos os questionários com trabalhadoras de diversos setores no município de Porto Seguro por meio das redes sociais (*Whatsapp* e *Instagram*), tendo em vista que estávamos atravessando um momento delicado da pandemia do Coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Mercado de trabalho. Mulher Negra. Racismo.

ABSTRACT

This study aims to investigate what are the spaces occupied by black women in the labor market in Porto Seguro/BA. To achieve this objective, we conducted a qualitative research through the bibliographic study, as well as the application of questionnaires. To better meet the theoretical and methodological discussions, we selected as theoretical contributions several literatures produced by researchers who deal with the theme, namely: Bell Hooks (2017), Carla Akotirene (2020), Djamila Ribeiro (2019) and other no less important theoretical references. It is worth mentioning that we applied the questionnaires with workers from various sectors in the municipality of Porto Seguro through social networks (*Whatsapp* and *Instagram*), given that we were going through a delicate moment of the Coronavirus pandemic.

KEYWORDS: Labor market. Black woman. Racism.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Estabelecer uma discussão acerca do campo do trabalho por meio da intersecção entre raça e gênero nos mobiliza apontar o escravismo como ponto máximo dessa relação entre mulheres, corpos negros e ocupação de espaços

pormenorizados no tocante as atividades exercidas no campo de trabalho. Vale lembrar, que a abolição da escravatura veio desacompanhada de políticas públicas que pudessem garantir a esses corpos negros um melhor encaminhamento de inserção e/ou inclusão social, que poderia desmistificar estereótipos historicamente produzidos que, inclusive, permanecem ativos nas relações sociais e de trabalho na sociedade brasileira, solidificando essa reflexão, destacamos que algumas mulheres negras participantes dessa pesquisa apontaram ter sofrido racismo e/ou discriminação racial no trabalho, a trabalhadora B apontou já ter sofrido racismo, bem como a Trabalhadora D que ao se colocar a disposição para realizar o atendimento da cliente em uma loja, teve o seu serviço dispensado de maneira grosseira e violenta.

Nessa mesma perspectiva, destacamos a reflexão de Marcelo Côrtes Neri ao tratar da ideia de interseccionalidade no *Dossiê Mulheres Negras*: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil:

Trata-se da ideia de interseccionalidade, que remonta às dinâmicas e processos de interação entre dois ou mais eixos de subordinação na construção de situações de exclusão e opressão. Isto significa que tais situações são vivenciadas de forma diferenciada se consideradas mulheres negras e brancas, ou homens negros e brancos. São ainda mais diferenciadas se inseridas na análise as categorias de classe, geração, regionalidade ou orientação sexual, por exemplo. A menção a desigualdades de gênero, considerando-se apenas homens e mulheres, torna-se, a partir desta perspectiva, bastante simplificador, e não reflete inteiramente o que de fato acontece (NERI, 2013, p. 7).

Desse modo, as desigualdades de gênero interseccionalizadas as desigualdades de raça no Brasil têm suas bases alicerçadas no próprio Estado opressor, uma vez que, este estabeleceu elementos impeditivos em vários setores sociais, principalmente na educação, não tendo sido criada nem mesmo após abolição, projetos que pudessem garantir o acesso dessa população, assim como a permanência no campo educacional, segundo (autor) “durante a década de 1920, as mulheres negras da Escola Normal do Rio de Janeiro enfrentavam todo tipo de adversidade, sendo completamente questionadas quanto à capacidade intelectual”, segundo Maria Lúcia Rodrigues Müller:

As professoras negras do ensino público do Distrito Federal, nas primeiras décadas do século XX, eram moças de origem social humilde, filhas ou netas de ex-escravos. Os fragmentos de histórias de vida, encontrados nos arquivos, dizem que suas trajetórias,

especialmente as trajetórias de estudos e trajetórias profissionais, foram marcadas por grandes sacrifícios. Levavam mais tempo para concluir o curso na Escola Normal. E, quando nomeadas efetivas, eram relegadas às escolas mais distantes, nos arredores da cidade (MÜLLER, 2003, p. 100).

Mesmo rompendo com uma realidade historicamente produzida para a manutenção dessas mulheres ocupando espaços considerados de menor prestígio social, tinham elas que enfrentar uma série de adversidades para concluir o curso na Escola Normal no Rio de Janeiro. Também eram essas mulheres negras, que se deslocavam até as áreas mais distantes, remotas e/ou periféricas para lecionar, uma vez que, as mulheres brancas, sobretudo oriundas das famílias abastadas não eram direcionadas para tais regiões.

Em 1916, Afrânio Peixoto determinou o fechamento do curso noturno da Escola Normal do Distrito Federal, por meio da seguinte justificativa: “para melhorar a qualidade da educação, havia a necessidade de investir no curso diurno e, para tanto, seria fechado o curso noturno” (autor). Essa narrativa foi potencializada através da propaganda de valorização da educação através das reformas educacionais. Essa ação, culminou na elitização e na composição étnica considerada ideal para o Magistério Municipal e muitas/os jovens foram impactados por não terem acesso a educação por falta de professores/as suficientes para atendê-los/as, principalmente nas áreas remotas e periféricas do Rio de Janeiro.

Diante do exposto, é notório a maneira como o Estado produziu mecanismos impeditivos de inclusão da sociedade afro-brasileira e como essas ações impactaram diretamente na manutenção do lugar ocupado no setor de trabalho pelos corpos de mulheres negras, que em sua maioria continuou em sua maioria ocupando cargos de menor prestígio e/ou subempregos, além da manutenção do trabalho informal. Nessa direção, destacamos a pesquisa realizada pela “consultoria Indique Uma Preta e pela empresa Box1824 (BRASIL ECONÔMICO, 2020, *online*)¹”, que nos apresentam os seguintes resultados: Foram ouvidas mil mulheres negras, com idades entre 18 e 65 anos, entre março e setembro de 2020.

¹ Dados produzidos por *Brasil Econômico*, 2020. Disponível em: economia.ig.com.br/2020-10-28/apenas-8-das-mulheres-negras-no-brasil-ocupam-cargos-de-lideranca.html. Acesso em: 04 de jun. 2023.

Das entrevistadas, 54% não exerciam trabalho remunerado e, destas, 39% estavam em busca por emprego. Das 46% que estava trabalhando, 20% eram autônomas, e das empregadas no mercado de trabalho formal, apenas 2% eram diretora, 3% sócia proprietária e 3% gerente. Enquanto que presidentes e vice-presidentes somam um número tão pequeno, que se arredondar, o percentual fica em 0% (BRASIL ECONÔMICO, 2020, *online*)².

Essa mesma pesquisa apresenta ainda que “apenas 8% das mulheres negras brasileiras que trabalham no mercado formal ocupam cargos de gerente, diretora ou sócia proprietária de empresas e menos da metade das mulheres negras exerce trabalho remunerado”. Tais dados evidenciam que, na sociedade atual, deparamos-nos com os reflexos do período escravocrata, bem como da própria abolição, que segundo (autor) foi malsucedida, uma vez que não ocorreu uma política de inclusão dos afro-brasileiros e sim a intensificação de um projeto de Estado que culminou na manutenção da marginalização das/os negras/os.

Podemos dizer que na última década do século XXI, as questões relacionadas à igualdade de gênero e raça têm sido frequente na agenda pública nacional, tanto no que se refere aos debates e reflexões promovidos pelo movimento social e pela academia, quanto na apropriação dos temas pelas instituições do Estado, nesse contexto o desenho das trabalhadoras domésticas tem demonstrado avanços, mas ainda revela que essas áreas são fundamentadas no critério de gênero e raça na composição dessas ocupações.

Uma pesquisa feita pela ONU no ano de 2016, mostrou que a cada 10 mulheres que realizam trabalho doméstico, 6 são negras. As mulheres negras se veem num contexto de vulnerabilidade, onde uma série de indicadores ratificam essa afirmação, como podemos destacar o processo de escolarização. Segundo o Censo do IBGE 2010, 42,5% das mulheres pretas ou pardas não completaram o ensino fundamental, quando entre as mulheres brancas essa taxa é de 28,2%. Além disso, os indicadores gênero e cor colocam a mulher negra em uma condição múltipla de discriminação. Os acessos à saúde, educação e trabalho evidenciam essa premissa.

Quando se pensa na ocupação da mulher negra no mercado de trabalho, o fator educação reflete muito nesse contexto. Em 1999, a taxa de analfabetismo entre

² Dados produzidos por *Brasil Econômico*, 2020. Disponível em: economia.ig.com.br/2020-10-28/apenas-8-das-mulheres-negras-no-brasil-ocupam-cargos-de-lideranca.html. Acesso em: 04 de jun. de 2023.

pretos e pardos era de 20%, contra 8,3% para brancos, em datas mais recentes, segundo dados divulgados pela *Revista Extra*³, esse percentual caiu consideravelmente, porém, ainda é mais do que o dobro, em relação a população branca no nosso país, isso evidencia um contraste em relação a raça. O fato dos negros ocuparem mais da metade do percentual de pobreza no Brasil subentende que esse fator limita essa comunidade a ter os mínimos acessos necessários para o desenvolvimento profissional.

Este estudo tem como objetivo investigar quais são os espaços que a mulher negra ocupa dentro do mercado de trabalho em Porto Seguro. Para o alcance de tal objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa por meio do estudo bibliográfico com ênfase nas pesquisas realizadas envolvendo a temática em questão, desse modo, destacamos o pensamento de Bell Hooks (2017), (2019) na medida que subsidiou a pesquisa na compreensão das lutas travadas pelas mulheres, principalmente no tocante a transgressão e a resistência entrelaçada com a existência e o caminhar em busca dos espaços que a mulher entende que também é seu. Fizemos uso da literatura de Akotirene (2020) a fim de compreender os processos e o conceito de interseccionalidade, bem como Djamila Ribeiro (2019) que nos apresenta a maneira pela qual o racismo é mobilizado quando pensamos na intersecção entre gênero e raça.

Utilizamos outras referências teóricas não menos importantes, além disso, elaboramos e aplicamos questionário que por sua vez, só foi possível mediante envio por meio do whatsapp e instagram, tendo em vista que estávamos atravessando um momento delicado da Pandemia do Coronavírus. Nesse sentido, acreditamos que esses instrumentos foram primordiais para substanciar dados que pudéssemos responder o problema levantado nesse estudo.

Ao longo da história fica evidente a luta da população negra, sobretudo das mulheres negras em ocupar espaços, visto todo contexto histórico que essa comunidade está inserida. Mesmo alcançando alguns avanços em suas lutas por igualdade, ainda existe a necessidade de debates e ações que possibilitem a igualdade de gênero e racial no tocante ao acesso, a progressão e a manutenção no

³ Os dados estão disponíveis em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/analfabetismo-entre-negros-cai-mas-ainda-o-dobro-de-brancos-24079548.html>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

campo de trabalho. Neste sentido, a proposta é confrontar e propor algumas reflexões acerca da igualdade de gênero e raça, com o intuito também de promover debates, sobre possíveis estratégias a serem desenvolvidas, a partir dos resultados apresentados pelo estudo.

1 O DIREITO AO TRABALHO E OS DESAFIOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DAS LEGISLAÇÕES TRABALHISTAS

Os direitos trabalhistas deram-se principalmente a partir da Segunda Revolução industrial, através das lutas sociais, que fizeram uma grande pressão ao Estado para regularizar, dignificar e reparar as desigualdades entre empregado e empregador.

Os direitos trabalhistas se mostram no contexto jurídico com uma série de princípios que tem como finalidade regularizar as relações entre empregado e empregador, com a intenção de dirimir as desigualdades e o processo de exploração, já que antes da determinação das leis trabalhistas, os contratos entre pessoas de situações econômicas diferentes eram conduzidos de forma exploratória e abusiva. Com isso, coube ao Estado garantir que as normas de direito do trabalho fossem cumpridas, através de princípios que fundamentaram a garantia dos direitos aos trabalhadores/as.

Desse modo, é importante destacar alguns princípios do trabalho: O *princípio de proteção* caracteriza o empregado como o lado mais fraco, e por isso, via de regra, todas as decisões envolvendo empregado e empregador, tendem a beneficiar a parte mais fraca. *Princípio da irrenunciabilidade* impede que o trabalhador voluntariamente, abra mão de seus direitos concedidos pela legislação, em benefício próprio. *Princípio da continuidade*⁴ da relação de trabalho preza pelo contrato de trabalho sucessivo. *Princípio da primazia da realidade*⁵, em caso de discordância, o que é acordado por escrito, e o que acontece de fato, deve-se dar preferência para os fatos. *Princípio da razoabilidade*⁶ significa que o homem deve agir com a razão

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ Disponível em: jus.com.br/artigos/91544/desmistificando-os-principios-constitucionais-da-razoabilidade-e-da-proporcionalidade. Acesso em: 20 de dez. 2020.

para que o ideal da justiça seja concretizado e o *Princípio da boa fé*⁷, deve prevalecer sempre a verdade por ambas as partes. Segundo La Cueva apud Batista (2005, p. 13),

O direito do trabalho como direito imperativo e garantia constitucional, ao regular as relações entre o capital e o trabalho, se dirige, por um lado, a cada patrão e a cada trabalhador, por ocasião do estabelecimento das relações e, por outra, ao Estado, enquanto o obriga a zelar para que as relações se constituam na forma dos princípios contidos na lei e nas normas que suprem, e sejam por elas governadas.

Em relação ao trabalho e a relação entre empregador e empregado, destacamos ainda alguns trechos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela ONU, em 1948, artigo 23, diz que:

I - Todo o homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e a proteção contra o desemprego.

II - Todo o homem sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

III - Todo o homem que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como a sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, n. p).

Diante dos princípios apresentados, somados a Declaração Universal dos Direitos Humanos podemos constatar que o trabalho é um direito do cidadão, e por conta disso, é ansiado um Estado de bem-estar e harmonia social, que deva garantir a igualdade em todos os sentidos e quando isso não ocorre principalmente no tocante ao gênero e a raça, se faz necessário o estabelecimento de mobilizações e tensionamentos para que por meio das reivindicações de movimentos sociais, o Estado possa de fato garantir a aplicação e execução das leis trabalhistas.

⁷ Essa discussão acerca dos princípios do direito do trabalho foi mobilizada a partir do site Direito. Legal. Disponível em <https://direito.legal/direito-social/direito-do-trabalho/resumo-de-principios-do-direito-do-trabalho>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

2 A MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

A presença da mulher no mercado de trabalho atravessou várias civilizações diferentes, a sua presença se deu de forma singular e cultural, entretanto é correto afirmar, que as mulheres não exerciam grande participação no mercado de trabalho. A desvalorização do trabalho feminino e a construção social de que a responsabilidade da mulher estava diretamente relacionada ao lar, ou ingressar em trabalhos secundários, criou um grande distanciamento entre gêneros, em relação ao mercado de trabalho.

O ingresso da mulher no mercado de trabalho ganhou força a partir da Revolução Industrial na segunda metade do Século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo, a necessidade de volume de mão de obra cresceu exponencialmente, sendo assim, a mão de obra feminina passou a fazer parte do mercado de produção. Contudo, a inserção da mulher veio acompanhada também de muita discriminação, exploração, desrespeito e tratamento desumano, reflexo da condição feminina que se estende até os dias atuais.

A organização das mulheres em torno de agendas específicas está resultando na ocupação de espaços tradicionalmente reservados aos homens. As mulheres, hoje, ocupam postos da magistratura, altos cargos do judiciário, têm espaços conquistados no Legislativo e já estão alcançando espaços importantes no Executivo, como Governadoras e Prefeitas. Isso é o resultado de lutas, dos movimentos de mulheres, que vêm lutando desde o início do século XIX, contra a opressão e a discriminação da mulher, exigindo a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo (PINTO, 2006, p. 2).

O Brasil mesmo marcado na história como o país que se desenvolveu a partir do trabalho desempenhado por escravizados/as, que por mais de três séculos, foi a maior força de trabalho, e após a abolição grande parte das mulheres negras continuaram responsáveis por ter que arcar com a manutenção e subsistência da família, como bem destaca Lélia Gonzales,

[...] nos primeiros tempos de "cidadãos iguais perante a lei", coube a mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isto significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar

água na bica comum da favela, prepara o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passa e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às 3 ou 4 horas da madrugada, para “adiantar os serviços caseiros” e estar às 7 ou 8 horas na casa da patroa até à noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo (GONZALES, 1979, p. 13).

Diante do exposto, podemos pontuar que ocorreram mudanças na realidade feminina, mesmo que segundo Gonzales (1979, p. 13) “o Censo de 1950 mostrou que apenas 10% das mulheres negras atuavam na agricultura e/ou na indústria e as 90% restantes estavam concentradas nos serviços pessoais”. Com o decorrer do tempo, grande parte dessas mudanças se deu por conta da luta feminina, movimentos sociais, políticos e jurídicos que estabeleceram as bases legais e conseguiram garantir direitos, bem como acesso a espaços outrora ocupados majoritariamente por homens, porém a igualdade entre homens e mulheres, parece ser um sonho distante, pois implica na mudança de todo um sistema estabelecido e enraizado em nossa sociedade.

O movimento de luta feminista no Brasil tem adquirido força, e se firmando como movimento político ativo. A luta da mulher negra tem ganhado cada vez mais voz e notoriedade, trazendo novas perspectivas para as ações políticas feministas e antirracistas, como bem destaca Batista (2005, p. 44),

Hoje, século XXI, existe um longo caminho para ser percorrido. A discriminação contra a mulher permanece como forte impedimento ao desenvolvimento social, cultural, criativo e político, muitas continuam sendo vítimas de todo o tipo de violência e preconceitos, principalmente aquelas que sofrem a dupla discriminação.

O racismo expõe a mulher negra a dois segmentos de inferiorização social, a primeira por conta da raça, e a segunda em relação ao gênero. Para Ribeiro (2019, p. 12) “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo”. Nessa perspectiva, destacamos também o pensamento de Bell Hooks, mulher negra que vivenciou processos violentos tanto na escolarização como no ensino superior nos Estados Unidos,

Descobri naquela época que as professoras brancas não estavam muito dispostas a promover o interesse pelo pensamento feminista e pelos estudos feministas entre as alunas negras se esse interesse viesse acompanhado de alguma contestação crítica (HOOKS, 2017, p. 15).

Nessa mesma linha de pensamento, Bell Hooks chama atenção para o fato de que na “escola dos brancos era dessegregada, mas, nas salas de aula, na cantina e na maioria dos espaços sociais, prevalecia o apartheid” (HOOKS, 2017, p. 38).

Diante da reflexão de Hooks, ter nascido em uma sociedade onde a segregação racial era institucionalizada até a década de 1960 do século XX, não foi suficiente para desencorajá-la a lutar, a “transgredir as regras”. Dito isso, podemos afirmar que as mulheres negras no contexto brasileiro, também enfrentam um caminho árduo, uma vez que, muitos privilégios estão relacionados ao corpo branco, mesmo quando tratamos do mesmo gênero, a mulher branca terá um reconhecimento social que a mulher negra ainda luta para alcançar, e no campo do trabalho, essa relação de privilégios ainda é muito acentuada no Brasil.

Desse modo, a pesquisadora Gisele Pinto em seu trabalho “Situação das mulheres negras no mercado de trabalho”, cita uma fala da Lélia Gonzalez, muito relevante quando levantamos essa discussão quanto à sexismo e interseccionalidade:

(...) padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constitui se em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo (PINTO, 2006, p. 4).

A figura da mulher branca como sendo o padrão estabelecido pela sociedade, causou novas discussões dentro do movimento feminista, visto que a luta das mulheres não são iguais, entre gênero e raça, existe um abismo social e racial. A luta da mulher negra consiste primeiramente em ter os mesmos direitos das mulheres brancas, e só depois disso, procurar igualdade de direito em relação aos homens. Nesse sentido, Akotirene (2020) destaca inclusive a luta das mulheres negras ao longo da nossa história, em defesa do gênero e da raça.

As mulheres negras escolheram lutar pelo sufrágio e pela abolição, defenderam os homens negros e as companheiras brancas, reconhecendo que, quer seja descrito, quer seja analítico, isolado de

outras categorias de análise, o marcador gênero explica as violências sofridas por mulheres brancas, bem como a categoria raça explica o racismo imposto aos homens negros (AKOTIRENE, 2020, p. 30).

O sistema injusto e racista, presente em nosso país, coloca a mulher negra à margem da sociedade, tendo em vista que essas, em sua maioria, desde a infância trabalham para complementar a renda familiar e garantir a sobrevivência, externando o abismo social entre mulheres negras e brancas, haja a vista que as mulheres negras em sua maioria também ocupam cargos considerados menos expressivos conforme o pensamento de Ribeiro:

Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitário, protagonistas negros no audiovisual. E, para, além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade (RIBEIRO, 2019, p. 31-32).

Ora, se de fato compreendemos que são as mulheres detentoras de uma infância atravessada pela necessidade de trabalhar, logo também são elas que tem menos acesso a escolarização, muito por conta das questões sociais, mesmo quando conseguem o acesso, enfrentam outras adversidades, principalmente no tocante a permanência no espaço escolar, essas questões aqui elencadas geram como consequências a não qualificação profissional, baixos salários e o desemprego dessa parcela da sociedade brasileira.

O Censo de rendimentos feito pelo IBGE 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) aponta que as mulheres brancas ganham 42% a mais que as mulheres pretas. Mesmo que 56,10% de sua população (segundo a PNAD e IBGE, 2019) se autodeclararem pretos ou pardos, ainda se faz necessário mobilizar os movimentos sociais para viabilizar e legitimar a luta por meio da exigência de políticas públicas capazes de combater, enfrentar e confrontar essas realidades, a fim de promover mudanças que venham calhar no combate às desigualdades raciais e de gênero que segundo Vieira (2017, p. 2),

A persistência desses lugares sociais desvantajosos impostos à população negra não perdura meramente como uma herança escravista, mas são cotidianamente reabilitados e reinventados na

dinâmica das relações sociais marcadas pelas desigualdades de classe, raça e sexo.

A autora pontua que, os resultados após a abolição, são mais que presentes na atualidade, eles são renovados e reinventados, de forma que, a população negra, continua enfrentando grandes desvantagens, em várias áreas, inclusive no que se refere ao mercado de trabalho.

Ao analisarmos os indicadores sociais, podemos visualizar uma maior participação da mulher negra no mercado de trabalho, proveniente principalmente pelo crescimento das taxas de escolaridade, porém, a dificuldade de ascensão social permanece presente em suas trajetórias. No recorte raça e gênero, a mulher negra sofre dupla desvantagem.

Estudos realizados pela Geledés - Instituto da Mulher Negra⁸, apresentam-nos alguns dados importantes referentes à presença da mulher negra no mercado de trabalho. Dados revelam que a renda da mulher negra equivale a 42% de um homem branco. Em relação à taxa de conclusão do ensino superior, em 2016, apenas 15% das mulheres negras haviam alcançado tal feito. Segundo o Instituto de Pesquisa Ethos, no ano de 2016, a presença de mulheres negras no quadro de executivos das maiores empresas do país era representada por 0,4%, apenas.

Diante dos dados apresentados, verificamos que as mulheres negras brasileiras, mesmo diante de lutas travadas pelo Movimento Negro, pelo Instituto da Mulher Negra, dentre outros movimentos sociais feministas, ainda sim as mulheres negras enfrentam assimetria salarial em relação aos homens brancos. No tocante ao ensino superior, mesmo diante das cotas temos um número reduzido de mulheres negras que concluíram o ensino superior, bem como os corpos negros ainda são minorias em cargos considerados de excelência.

⁸ Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral. Geledés é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem estar da comunidade. Na perspectiva de atualizar essa tradição à luz das necessidades contemporâneas das mulheres negras, o Geledés vem, nestes 21 anos, consolidando as discussões sobre a problemática da mulher negra como aspecto fundamental da temática de gênero na sociedade brasileira e impulsionando o debate sobre a necessidade de adoção de políticas públicas inclusivas para a realização do princípio de igualdade de oportunidades para todos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra/>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

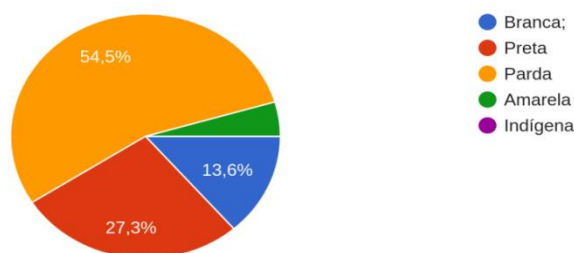
3 O PERFIL E A OCUPAÇÃO DAS MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO DO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO/BA

Para verificação do perfil e a ocupação das mulheres no mercado de trabalho em Porto Seguro, utilizamos questionários para identificar as relações produzidas entre a questão racial e as funções desempenhadas pelas entrevistadas. Analisamos ainda, o grau de escolaridade. A pesquisa foi realizada entre os dias 11/12/2020 a 23/11/2020 e contou com a participação de quarenta e quatro mulheres, com faixa etária entre 17 e 47 anos, atuantes no mercado de trabalho no município de Porto Seguro - BA.

O questionário aplicado contou com 08 perguntas que teve como objetivo buscar entender qual era o cenário da mulher negra no mercado de trabalho. Abaixo seguem os gráficos ilustrando as respostas das participantes, acompanhado das análises e reflexões.

Figura 1: Questionário de autodeclaração

De acordo com o IBGE, como você se declara?
44 respostas

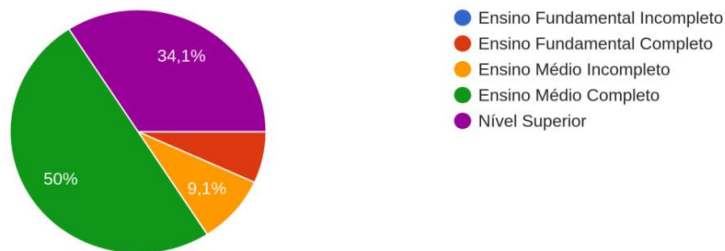


Fonte: Elaborada pelos autores.

Das quarenta e quatro participantes, 54,5% se declararam pardas, 27,3% pretas, 13,6%, brancas e 4,5% se autodeclararam amarelas. Esse gráfico nos apresenta um perfil acerca das trabalhadoras aqui pesquisadas, sendo em sua maioria negra, que em termos percentuais, das quarenta e quatro pesquisadas 81,8% se autodeclararam negras.

Figura 2: Nível de escolaridade

Nível de Escolaridade
44 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores.

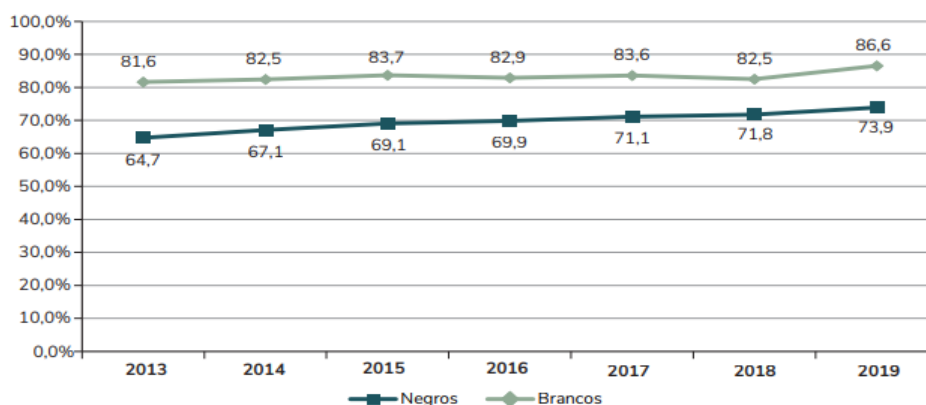
Em relação ao nível de escolaridade, 50% das participantes afirmaram ter o ensino médio completo, dentro dessa porcentagem, dezenove mulheres se declaram pretas ou pardas e 3 se autodeclaram brancas; 34,1% possuem nível superior, cinco das participantes que englobam essa porcentagem se consideram brancas e duas amarelas, enquanto oito mulheres são pretas ou pardas. 9,1% têm o ensino médio incompleto, todas as quatro mulheres se declararam pretas ou pardas e, 6,8% ensino fundamental completo, totalizando três mulheres pretas e pardas.

Vejamos que a partir dos dados apresentados todas as mulheres com ensino médio incompleto são negras, assim como as que têm apenas o ensino fundamental completo. Estudo realizado por (autor) buscou evidenciar alguns aspectos referentes a entrada, permanência e terminalidade das etapas da Educação Básica no país. Embora nos últimos anos apresentem avanços, principalmente acerca do acesso, ainda verificamos assimetrias quando analisamos a permanência e terminalidade por meio do recorte racial.

A meta 2 do Plano Nacional de Educação - PNE tem como objetivo universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) dos/as alunos/as concluam essa etapa na idade recomendada até 2024, último ano de vigência deste PNE. Quando levamos em consideração o acesso temos a seguinte configuração: "em 2004, aproximadamente 96,1% das crianças na faixa etária entre 6 a 14 anos frequentavam a escola, enquanto em 2013 esse percentual aumentou para 98,4% e em 2018, essa o percentual foi de 98%, apresentando uma leve queda em relação a 2013" (CAMPOS; SANTOS; TEBET, 2021, p. 182-183).

Quando avaliamos o acesso ao Ensino Fundamental de 9 anos por meio do recorte racial, verificamos que em 2004 havia 97,2 % de alunos brancos frequentando a escola e 95,1% de alunos negros, vejamos que a diferença era de 2,2 pontos percentuais. Já em 2013 de acordo com o PNE 98,7% de alunos brancos tiveram acesso à educação, enquanto 98,3% de alunos negros conseguiram tal feito, ocasionando, assim, uma diferença de apenas 0,4 p.p. nas taxas de acesso ao Ensino Fundamental entre alunos brancos e alunos negros (BRASIL, 2014).

Figura 3: Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, por raça/cor – Brasil – 2013-2019



Fonte: 3º Relatório de monitoramento do PNE.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

Quando analisamos a terminalidade dos nove anos que corresponde os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, verificamos que no decorrer da trajetória escolar, sobretudo de alunos/as negros/as, acabam evadindo por diversas circunstâncias, seja pelo racismo presente e por vezes naturalizado no contexto escolar, seja por motivos de trabalho, ou mesmo pelo impacto da violência que tem acometido, principalmente jovens negros/negras. Segundo Campos; Santos e Tebet

Se por um lado, a diferença entre as taxas de permanência na escola entre crianças de 6 a 14 anos brancas e negras tem reduzido, por outro lado, quando analisamos os dados referentes à conclusão do Ensino Fundamental na faixa etária de 16 anos, verificamos uma significativa desigualdade (CAMPOS; SANTOS; TEBET, 2021, p. 183).

Desse modo, os dados apresentados pelo Plano Nacional de Educação reforçam tal pensamento.

Em 2003, 66,4% de alunos brancos finalizavam essa etapa da Educação Básica na idade ideal, contra apenas 40,8% dos alunos

negros, o que representava uma diferença de 25,6 pontos percentuais (p.p.) entre as estatísticas da população branca e negra. Já em 2013, houve diminuição dessa disparidade, como se observa no gráfico que será apresentado a seguir, extraído do relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2020 (BRASIL, 2020, p. 74).

Por meio da análise do gráfico, podemos notar que em 2013 a conclusão do Ensino Fundamental entre brancos e negros era de 16,9 pontos percentuais (p.p), vale lembrar que o PNE teve início em 2014. Já em 2019, observamos uma redução nessa diferença, quando cai para 12,7 p.p. Embora nesses seis anos que corresponde a nossa análise tenha ocorrido uma redução da desigualdade na conclusão do Ensino Fundamental entre brancos e negros, ainda sim, se faz necessário políticas públicas que viabilizem a permanência desses/as alunos/as negros/as, garantindo o direito da conclusão não só do Ensino Fundamental, mas de todas as etapas da Educação Básica, pois dessa maneira, podemos estabelecer um contexto de igualdade nas condições de acesso, permanência e conclusão.

Analisar a escolaridade das nossas entrevistadas foi de suma importância para entendermos o porque de termos o recorte racial como um marcador social, quando das quarenta e quatro entrevistadas, apenas as mulheres negras estiveram presentes nos dados referentes a não terminalidade do ensino médio ou que possuía apenas o ensino fundamental completo. Esses dados implicam inclusive em relação as funções desempenhadas e o salário dessas mulheres negras.

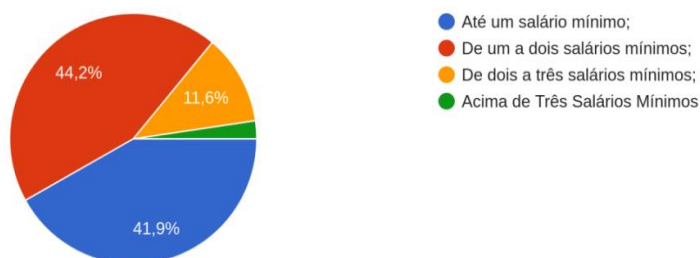
As funções das mulheres participantes variam entre secretária, professora, operadora de caixa e trabalhos relacionados à estética. Das quarenta e três mulheres que responderam a questão "Em qual cargo você atua na empresa?" apenas 6 mulheres representam cargos de liderança em seus respectivos trabalhos, sendo elas, duas mulheres pardas, duas mulheres brancas e duas mulheres pretas.

Na pergunta sobre qual é a faixa salarial dessas mulheres, 41% delas recebem até um salário mínimo, sendo dentro deste quadro, 16 mulheres pretas e pardas e 2 mulheres brancas. 44,2% delas, afirmam receber de um a dois salários mínimos, contando com 13 pretas e pardas e 5 amarelas e brancas. Seguem os gráficos abaixo:

Figura 4: Renda Salarial

Em qual das faixas salariais abaixo você se enquadra?

43 respostas



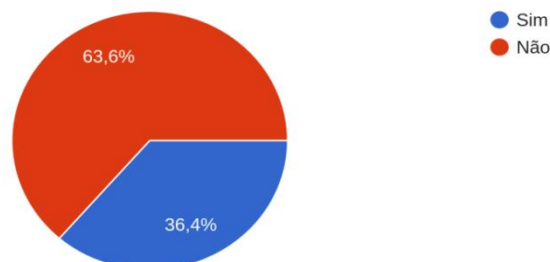
Fonte: Elaborada pelos autores.

Quando perguntadas, se em algum momento já haviam sofrido algum tipo de discriminação, 63,3%, responderam que nunca sofreram e 36,4% responderam que sim, já sofreram discriminação no ambiente de trabalho.

Figura 5: Discriminação no mercado de trabalho

Em algum momento você já sofreu algum tipo de discriminação?

44 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores.

Aquelas que responderam ter sofrido algum tipo de discriminação, deixaram os seus relatos. Das quarenta e quatro participantes, quatorze delas relataram as violências sofridas pelo fato de ser mulher, porém são acrescentados alguns aspectos que diferenciam suas situações. Relatos de mulheres que sofreram preconceito por conta de seu peso, ou orientação sexual, estiveram presentes nas respostas da pesquisa. A seguir, trataremos algumas dessas narrativas.

A **trabalhadora A**⁹ afirmou ter sofrido preconceito (Gordofobia) por estar acima do peso. "Por estar acima do peso costumo ouvir comentários como: "tem rosto tão lindo... Pena que é gordinha..."

A **trabalhadora B**¹⁰ apontou já ter sofrido racismo e Gordofobia "Brincadeiras sem graça por conta da cor da pele, bullying por conta do peso."

A **trabalhadora C**¹¹ relatou ter sofrido ataques homofóbicos "Sim, pela minha opção sexual".

Siqueira e Samparo (2017, p. 301) escreveram em sua obra, "Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação do gênero a luta pela igualdade", em tempos modernos, e, após tantas lutas para ingressar e se manterem no mercado de trabalho, as mulheres ainda sofrem inúmeros preconceitos, seja pela mais pura e injustificável discriminação, seja pela notória e inconsistente preferência que muitos empregadores possuem de contratar homens.

Sabemos que quando se trata de gênero, as mulheres enfrentam um grande desafio para se manter no mercado de trabalho. Porém, algumas delas sofrem ainda mais, por conta da raça, orientação sexual ou atributos físicos, como bem podemos notar nas narrativas das entrevistadas. As duas últimas categorias estiveram presentes nas respostas e por isso trouxemos para alertar outros estudos de como o gênero é atravessado por uma série de questões discriminatórias. Algumas mulheres deram respostas que colaboram com essa perspectiva.

Trabalhadora D¹² - "Estava atuando em uma loja de vestuário e uma cliente, branca, entrou. Me coloquei à disposição para atendê-la, e ela, em alto e bom som gritou: Quero que você fique bem longe, mais bem longe de mim, para que eu não precise mais olhar para essa sua cara. Sair triste, me sentindo o pior ser humano do mundo".
Trabalhadora E "Quando digo que eu sou supervisora, muitos duvidam, não sei se é pelo fato de eu ser mulher, ou pelo fato de fazer atendimento normal."

⁹ Entrevista concedida pela Trabalhadora A. [Dezembro. 2020] Entrevistadora: Gabriele de Jesus Almeida. Porto Seguro.

¹⁰ Entrevistas concedidas pelas Trabalhadoras B. [Dezembro. 2020] Entrevistadora: Gabriele de Jesus Almeida. Porto Seguro.

¹¹ Entrevista concedida pela Trabalhadora C. [Dezembro. 2020] Entrevistadora: Gabriele de Jesus Almeida. Porto Seguro.

¹² Entrevista concedida pela Trabalhadora D. [Dezembro. 2020] Entrevistadora: Gabriele de Jesus Almeida. Porto Seguro.

Trabalhadora F¹³ - "Sexismo. Não fui nomeada para um cargo superior, de gestora em setor, simplesmente por ser do sexo feminino. Eu com 10 anos de qualificação e prestação de serviços, com cargo de confiança. Meu colega de trabalho menos qualificado e experiente de tempo de empresa, com 5 anos de prestação de serviço, ganhou o cargo, por eles preferirem o sexo masculino para o mesmo. Triste realidade nossa de cada dia."

Trabalhadora G¹⁴ - "Discriminação racial de forma indireta, e pela idade também. Por acharem que o fato de eu ser jovem, não tenho responsabilidade"

Podemos visualizar relatos com entonação diferente quando se trata de casos envolvendo relatos de mulheres negras. A condição de vulnerabilidade das mulheres negras é amparada por todo um contexto histórico. Posições de desvantagem social, a direitos básicos, expõem essas mulheres a situações, como as citadas. Segundo Bianca Vieira,

As trabalhadoras negras são historicamente impelidas a ocupações marginalizadas pela condição de vulnerabilidade decorrente do entrecruzamento de classe, raça e gênero. O resultado desta condição se expressa nos indicadores de grande contingente de mulheres pretas e pardas no serviço doméstico, baixos salários e um alto grau de informalidade. Este padrão de inserção produz efeitos significativos sobre as práticas discriminatórias retroalimentando imagens e estereótipos na manutenção de guetos ocupacionais para essa população (VIEIRA, 2017, p. 17).

Desse modo, tanto o debate teórico, quanto os dados apresentados evidenciam aspectos importantes, sobretudo no tocante as diferenças entre mulheres negras e brancas, seja na educação, no mercado de trabalho, no quesito renda, para pensarmos em ações que venham calhar em políticas públicas capazes de viabilizarem respeito, acesso, dignidade para mulheres no mercado de trabalho, principalmente mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia por meio das respostas do questionário que mesmo diante de avanços em políticas públicas de combate a misoginia, ao sexismo, ao

¹³ Entrevista concedida pela Trabalhadora F. [Dezembro. 2020] Entrevistadora: Gabriele de Jesus Almeida. Porto Seguro.

¹⁴ Entrevista concedida pela Trabalhadora G. [Dezembro. 2020] Entrevistadora: Gabriele de Jesus Almeida. Porto Seguro.

racismo, as mulheres que participaram dessa pesquisa externaram que ainda são vítimas de inúmeras violências. Não poderíamos deixar de pontuar que das entrevistadas, 81,8% são mulheres negras que correspondem a trinta e quatro mulheres negras, dessas dezenove concluíram o ensino médio, enquanto todas as mulheres entrevistadas que se autodeclararam brancas e amarelas concluíram essa etapa da educação básica.

Quando analisamos aquelas que possuíam apenas o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto, todas as entrevistadas que se enquadravam nestes quesitos eram mulheres negras. Já no ensino superior, 34,1% concluiu, dessas, cinco participantes se consideram brancas ou amarela, enquanto oito mulheres são negras.

Essas informações entrelaçadas com os dados apresentados acerca das mulheres e a sua trajetória escolar comprovam a desigualdade existente no campo educacional entre negros e brancos e que reverberar e atravessa sobretudo a trajetória de mulheres negras, seja na educação, no mercado de trabalho e consequentemente na condição econômica. Logo, a pesquisa aponta ainda, que muitas mulheres sofrem pela ausência de privilégios, que são condicionados aos homens. Muitas se veem em completa desvantagem por conta do gênero, onde oportunidades são negadas, pelo fato de serem mulheres, e aquelas que expressam cargos de lideranças, tem dificuldade de expressar sua autoridade, já que cargos desse tipo são sempre atrelados aos homens. A pesquisa corrobora com outros dados, inclusive evidenciando que o racismo continua latente em nossa sociedade, uma vez que identificamos nas respostas dos questionários que muitas mulheres sofrem uma dupla discriminação de gênero e raça no mercado de trabalho em Porto Seguro/BA.

Desse modo, a construção da mulher negra dentro da sociedade é marcada por enfrentamentos e resistências pela busca da aceitação, e em contrapartida, uma não aceitação social, que as expõem na base da pirâmide social como pudemos identificar em uma das falas apresentadas neste artigo, quando a cliente branca se recusa a ser atendida por uma funcionária negra.

O estudo apresentou ainda outras categorias importantes para novas pesquisas, como o sexismo, gordofobia, que também atravessam a intersecção entre raça e gênero.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2020.

BARROS, M. **O Direito do Trabalho no Brasil - 1930/1942: a construção do sujeito de direitos humanos**. 2005. 646 f. Tese (Doutor em Economia Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BATISTA, A. Princípio da isonomia: **O direito da mulher negra no mercado de trabalho**. Monografia (Bacharel em Direito) – Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

BEZERRA, J. Navios Negreiros. 2019. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/navios-negreiros/>. Acesso em: 6 de nov. 2020.

BRASIL. Estatísticas de gênero mostram como as mulheres vêm ganhando espaço na sociedade socioeconômica do país. **CENSO IBGE 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiasenso?busca=1&id=1&idnoticia=2747&t=estatisticas-genero-mostram-como-mulheres-vem-ganhando-espaco-realidade-socioeconomica-pais&view=noticia>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

BRASIL ECONÔMICO. **Apenas 8% das mulheres negras no Brasil ocupam cargos de liderança**. Disponível em: economia.ig.com.br/2020-10-28/apenas-8-das-mulheres-negras-no-brasil-ocupam-cargos-de-lideranca.html. Acesso em: 04 de jun. 2023.

CAMPOS, L. L.; SANTOS, N. L. dos; TEBET, G.G. de C. Acesso e permanência da população negra à educação: uma análise do contexto baiano e dos indicadores de acompanhamento do pne. In: LEITE, S. F; JÚNIOR, F. T; ALVES, V. E. L. **O Plano Nacional e o MATOPIBA: diagnóstico e perspectivas**. Verenópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

CAMPOS, L. L. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

CAMPOS, V. **Mulheres negras no mercado de trabalho**. Brasília: IPEA, 2012.

CARVALHO, L. Colonização do Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>. Acesso em: 8 de set. 2020.

EXTRA. **Analfabetismo entre negros cai, mas ainda é o dobro de brancos**. Rio de Janeiro, 2019. Os dados estão disponíveis em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/analfabetismo-entre-negros-cai-mas-ainda-o-dobro-de-brancos-24079548.html>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

GONZALES, L. Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Lingüísticos e políticos da exploração da mulher. **Comunicação apresentada no 8º Encontro Nacional da**

Latin American Studies Association. Pittsburgh, 1979. Disponível em: https://coletivomariasbaderna.files.wordpress.com/2012/09/cultura_eticidade_e_trabalho.pdf . Acesso em: 12 de dez. 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cippola. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MÜLLER, Mária Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **Relações Raciais e Educação:** Novos Desafios. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

NERI, M. C. Apresentação IPEA. In: MARCONDES, M. M; PINHEIRO, L.; QUEIROZ, C; QUERINO, A. C; VALVERDE, D. (Orgs). **Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. p. 8-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 de ago 2022.

PINHO, A. Mulher negra avança no social, mas segue distante no trabalho e na política. **Geledes.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulher-negra-avancando-social-mas-segue-distante-no-trabalho-e-na-politica/>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

PINTO, G. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. **Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP,** realizado em Caxambú/ MG – Brasil, de 18- 22 de Setembro de 2006. Caxandó, 2006. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Giselle%20Pinto.PDF>. Acesso em: 30 de abr. 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, D. N. "Lei do Ventre Livre". **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm>. Acesso em: 11 de mar. de 2021.

SIQUEIRA D.; SAMPARO A. J. Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação de gênero à luta pela igualdade. **Revista Direito em Debate,** v. 26, n. 48, p. 287-325, 28 de dez. 2017.

SOUSA, M. **A presença de mulheres negras em cargos hierarquizados da Secretaria Municipal de Educação de Manaus:** racismo e impasse na sua pertença de autodeclaração. 2015. 105 f. Dissertação (Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

VIEIRA, B. Mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro: Um balanço das políticas públicas. 2017. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos),** Florianópolis, 2017.

Sobre os autores

Leonardo Lacerda Campos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Contato: leo.lacerda.campos@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5541-2307>

Gabriele de Jesus Almeida

Graduada em Administração pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - FNSL

Contato: gabriele-415@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6313-3746>

Artigo recebido em: 03 de março de 2023.

Artigo aceito em: 13 de abril de 2023.

A VERDADE COMO LEI, ANTINOMIA E SINTOMA

LA VERDAD COMO LEY, ANTINOMIA Y SÍNTOMA

Jean Jeison Führ 

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar alguns enfoques sociológicos possíveis sobre a(s) concepção(ões) de verdade. Apresentaremos um movimento argumentativo que tentará estabelecer relações em que a verdade pode ser percebida como Lei única, como antinomia de contrários e por fim como um sintoma a ser elucidado. Adotando uma perspectiva pós-estrutural, nossa hipótese é a de que qualquer ideia de verdade que se apresenta discursivamente nos campos de disputa do social não deve ser motivo primordial de esforços acadêmicos. Através de contribuições lacanianas trataremos de demonstrar que os esforços acadêmicos devem se concentrar em outros limites realmente grávidos de questões e não centrados em monismos ou oposição de contrários estabelecidos discursivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Verdade. Lei. Antinomia. Sintoma. Certeza.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar algunos enfoques sociológicos sobre la(s) concepción(es) de la verdad. Presentaremos un movimiento argumentativo que trata de establecer relaciones en que la verdad puede ser percibida como Ley sola, como antinomia de los opuestos y finalmente como un síntoma que debe ser esclarecido. La adopción de una perspectiva post-estructural, nuestra hipótesis es que cualquier idea de la verdad que se presenta discursivamente en los campos de disputas sociales no debe ser el motivo principal de los esfuerzos académicos. A través de contribuciones lacanianas vamos a tratar de demostrar que los esfuerzos académicos deberían concentrarse en otros límites realmente embarazados de cuestiones embarazadas y no se centraren en monismos o la oposición contraria establecida discursivamente.

PALABRAS CLAVE: Verdad. Ley. Antinomia. Síntoma. Certeza.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, amplos debates concentram esforços no descentramento de uma ideia de verdade e dos pressupostos que tal fixação implica. Nosso objetivo com este artigo é apresentar algumas aproximações sociológicas possíveis com apontamentos filosóficos que foram e são travados sobre a(s) concepção(ões) de verdade(s). Não alcançaremos uma consideração final sobre alguma conceituação prevalecente sobre a(s) verdade(s). Afinal, se intentássemos

alcançar tal pretensão – um conceito final sobre a verdade – estaríamos na contraposição da argumentação que estamos prestes a discorrer. Pretendemos elucidar através de nosso apresentar algumas antinomias constitutivas que permearam os discursos científicos sobre a verdade. Discursos poderosos como os incitados por Michel Foucault:

Eu preferiria colocar uma outra, mais elementar e muito mais concreta em relação a esta pergunta tradicional, nobre e filosófica: de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? (FOUCAULT, 1979, p. 179).

Nossa hipótese é a de que qualquer ideia de verdade se apresenta discursivamente em campos de disputa no social. Social este que é constituído no fazer dos sujeitos que para além de um possível real, também imaginam e simbolizam seus referenciais de atuação prática. Bourdieu (2013) nos legou alguns referenciais de como esta atuação prática se configura em campos de disputa do poder pela verdade:

É na verdade *no* e *por* seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder (BOURDIEU, 2013, p. 70, *grifos nossos*).

As aproximações apresentadas neste artigo também se encontram inseridas num campo de disputa pelo poder da verdade de enunciação. Esse é o movimento que iniciamos ao encampar a hipótese apresentada acima. O campo de disputa em que nos inscrevemos é justamente o campo científico de disputa existente dentro das universidades, um campo em que Bourdieu (2013) evidenciava particularidades.

1 A VERDADE E A LEI

Através da arte cinematográfica, o diretor Roberto Rossellini tentou retratar a biografia do famoso filósofo Sócrates, em filme homônimo, de 1971. O diretor italiano não deixou também de acrescentar ao enredo da trama, uma crítica que o dramaturgo grego Aristófanes fez anos mais tarde a Sócrates e as suas idéias na peça de teatro intitulada *As Nuvens*. A trama evidencia as últimas doutrinações de

Sócrates baseando-se nas obras A Apologia de Sócrates, Critão e Fedón, atribuídas a Platão, discípulo do eminente filósofo grego.

O personagem central do filme, Sócrates, é acusado por seus discípulos Meleto, Ânito e Licone de negar os deuses atenienses, corromper a juventude e propor novas divindades. O momento ápice do filme é o julgamento do filósofo que se recusa a ter defensor perante seu julgamento que não fosse ele mesmo. Sócrates então, através do método maiêutico que preconizava, vai confrontando seus acusadores na tentativa de evidenciar que as acusações que pretensamente lhe imputavam não se fundamentavam, tendo em vista que a única verdade que o mesmo defendia era justamente a de que nada sabia. Esta seria a única verdade, que ele apregoava, ou seja, como alguém que defendia que “nada sabia” poderia negar os deuses atenienses, corromper a juventude e propor novas divindades?

A tragédia de Sócrates ao aceitar a condenação de tomar a cicuta, o veneno que lhe matou, gira em torno do grau de comprometimento com a verdade que se defende. Em outras palavras, até onde a verdade opera na mesma lógica convencional da filosofia política, que poderia ser explícita nos mesmos termos propostos por Foucault (1979, p. 179): “como pode o discurso da verdade, ou simplesmente a filosofia entendida como o discurso da verdade por excelência, pode fixar os limites de direito do poder?”. O mesmo poder de fixar os limites, que apesar de Sócrates criticar em suas doutrinações, aceitou se submeter.

Sócrates mesmo podendo recusar se submeter ao foro ateniense e a sua sentença, preferiu aceitar sua condenação até as últimas consequências. Mesmo que as acusações não lhe fizessem nenhum sentido de verdade em termos de justiça e benefício perante sua argumentação, Sócrates aceita incontestemente o julgamento realizado já que o mesmo representava o poder da Lei. A mesma Lei que enquanto autoridade enunciativa do processo de intimação do filósofo lhe prescrevia um destino de verdade fatídico.

Desse caráter constitutivamente sem sentido da Lei, decorre que devemos obedecer a ela, não porque seja justa, boa ou sequer benéfica, mas simplesmente porque ela é a lei – tautologia que articula o círculo vicioso de sua autoridade, o fato de que o fundamento último da autoridade da Lei reside em seu processo de enunciação (ZIZEK apud ADORNO et. al., 1996, p. 318).

A escolha de Sócrates pela sentença do envenenamento não conflita por seu desfecho trágico os telespectadores do filme de Rossellini ou dos conhecedores da

biografia socrática. Até porque as epopeias trágicas são recorrentes na dramaturgia e nos escritos que a humanidade produziu ao longo dos tempos. O que conflita é justamente o não conflitar de Sócrates entre a sua verdade – a de somente saber que nada sabe – e a(s) verdade(s) de seus acusadores que se manifestariam na vontade da Lei enunciada. Lei esta que punia todos aqueles que corrompiam a juventude negando deuses e propondo novas divindades assim como Sócrates era acusado. Nessa escolha atitudinal Sócrates aparentemente evidencia o caráter insuficiente que a escolha do único, ou seja, a escolha pelo Um e pela Lei que se expressa através de apenas uma verdade incompleta e vazia. Se Sócrates não tivesse tomado cicuta e tivesse recusado o julgamento, a sentença ou ainda aceito a pena do exílio, sua defesa de verdade teria tido ainda uma margem de permanência. Mas esta permanência seria efetiva como seu pensamento o foi mesmo não tendo ele escrito nada?

Sócrates preferiu então assumir todo o compromisso com a sua verdade – a de somente saber que nada sabia – mas, também assumir o pretense compromisso com a verdade de seus acusadores – a verdade da Lei e seu poder de enunciação. Com a assunção deste compromisso duplo, com ambas as verdades, Sócrates manifesta em ato “o próprio fato de que a Lei não tem que ser aceita como verdadeira, mas apenas como necessária – o fato de que sua autoridade é desprovida de verdade” (ZIZEK apud ADORNO et. al., 1996, p. 319). Sócrates nesse compromisso duplo abre margem para a percepção da quão nefasta é a idéia da verdade única, ou seja, de que mesmo a idéia de existência do Um reconhece a existência de um Outro que o identifica:

O uso racional da forma Um que permite o acesso a um mundo que só existe como um e o outro do um tende quase sempre a transformar-se em uso racional-imaginário da Idéia do Um, que reabsorve a Relação colocando-a como pseudônimo do Pertence que finalmente seria apenas uma forma de Identidade (CASTORIADIS, 1982, p. 342).

A época em que Sócrates viveu – assim como em outros períodos históricos distintos – a idéia de existência de uma verdade única, sempre contou com sujeitos que defendessem tal premissa através do uso da força física ou material:

Exceto pelo número um, que é um caso especial, os pequenos números são perturbadores para o pensamento social liberal por várias razões. Primeiro os pequenos números estão associados a oligopólios, elites e tiranias. Eles sugerem a possibilidade do que hoje é chamado

da “tomada pela elite” dos recursos, privilégios e da própria capacidade de mediação. Os pequenos números também são fonte de preocupação porque levantam o fantasma da conspiração, da célula, do espião, do traidor, do dissidente ou revolucionário (APPADURAI, 2009, p. 52).

Os oligopólios, as elites e as tiranias e outros conjuntos que se abalizam em torno de verdades únicas continuam se insurgindo nos imaginários de vários discursos sobre o social. Entretanto, apesar das resiliências que se opõem a estas insurgências da temporalidade do social, tais discursos monocráticos quando supostamente alcançaram seus propósitos de superioridade, revelaram suas impossibilidades de preencher o social e descambaram em genocídios, etnocídios e ideocídios tal como Arjun Appadurai defende em um de seus ensaios:

Essa análise me leva a observar que o desvio para o étnico-nacionalismo e mesmo o etnocídio nas organizações sociais democráticas tem muito a ver com a estranha reciprocidade interna das categorias de “maioria” e “minoría” no pensamento social liberal, que produz o que chamo de ansiedade de incompletude (APPADURAI, 2009, p. 17).

O pensamento social liberal, assim como outras teorias que lhe foram anteriores ou que reivindicam sua posterioridade, raramente evidenciam ou percebem que suas teorizações buscam preencher o campo do social fixando identidades plenas produzidas através de seus discursos em conflito pela enunciação da verdade, e conseqüentemente também pela enunciação do poder. O conflito dessa disputa se manifesta em diferentes gradações emitidas desde ações de pequenas escalas até “a violência em grande escala que não é simplesmente o produto de identidades antagônicas, mas que a violência em si mesma é uma das maneiras como a ilusão de identidades fixas e plenas é produzida” (APPADURAI, 2009, p. 16). O pós-estruturalismo através de suas teorizações procura justamente evidenciar o caráter incompleto e ilusório das identidades fixas e plenas da Lei enunciada como identidade monocrática da verdade única.

Na perspectiva pós-estrutural não se rejeita simplesmente as coisas, se “trabalha dentro delas para desfazer seus postulados exclusivistas de verdade (...)” conforme nos remete Williams (2012, p. 23). Afinal, se todas as idéias fossem completamente heterogêneas umas em relação às outras, não haveria problema, mas, tampouco, haveria ciência. Se todas as idéias se reduzissem a uma única Idéia

– à Idéia do Ser ou do Uno – tampouco haveria problema para a ciência ou para a filosofia.

Perante esta construção argumentativa que viemos aproximando até aqui, percebemos que qualquer “(...) noção de verdade própria do sujeito é em si mesma muito mais um problema do que uma solução” (CASTORIADIS, 1982, p. 125), já que conduz à reduções e fechamentos teóricos e práticos. Se não houver renúncia ao discurso do universal e ao suposto implícito dele mesmo – a existência de um ponto privilegiado de acesso à ‘verdade’, “que seria acessível tão somente a um número limitado de sujeitos” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 238), continuaremos a presenciar fenômenos como genocídios, etnocídios e ideocídios que são produzidos dessa forma.

Percebemos, portanto, que não existe apenas a noção de uma verdade própria do sujeito, mas sim noção(ões) de verdade(s) própria(s) do(s) sujeito(s) que entrem em disputa na discursividade do social incompleto e vazio. A noção de que exista apenas uma verdade sobre o social incompleto e vazio é totalitário e exclui a alteridade, o Outro da possibilidade do real tal como já foi apontado por Castoriadis (1982, p. 125) onde o “discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro”.

2 A VERDADE E AS ANTINOMIAS

Pressupondo, portanto que a verdade se constituindo como Lei única e identidade fixa do Um pleno conduz a genocídios, etnocídios e ideocídios; temos que nos perguntar e argumentar que proposições sobre a verdade poderiam dar conta do social incompleto e vazio. Como poderemos conceber um discurso que dê conta da verdade do Ser e do Outro? Que dê conta da Identidade e da Alteridade? Como podemos articular essas antinomias?

Esta forma de aproximação do problema da articulação nos parecia conter todos os elementos necessários para resolver as aparentes antinomias que nos enfrentamos na lógica da hegemonia por um lado, e o caráter aberto e incompleto que toda identidade social permite sua articulação em diferentes formações histórico discursivas (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 154, *tradução nossa*).

Diferentes formações históricas e discursivas ao longo da história da humanidade estabeleceram antinomias em seus discursos fundantes e narrativos. As antinomias, ou seja, as contradições entre leis, princípios e crenças singulares, porém coerentes em suas ambivalências parecem constituir os nexos pelos quais a humanidade sempre esteve imersa. Diversos escritos sagrados como a Torá, a Bíblia, o Alcorão e outros escritos em artefatos documentais ou materiais de diversas formações históricas sempre estabeleceram nexos antinômicos entre o bem e o mal, o imortal e o mortal, o puro e o impuro, o sagrado e o profano, o Deus e o Diabo (esta última antinomia citada em suas mais diversas nomenclaturas possíveis) entre outros que fundamentam os discursos religiosos das mais diversas vertentes espirituais.

As antinomias e dualidades contrapostas entre conceitos operativos não ficaram restritas ao campo das religiões e de suas práticas espirituais. Como já demonstraram vários estudos antropológicos, as narrativas antinômicas das religiões e espiritualidades influenciaram de sobre maneira a forma como o campo da ciência e outros campos das atividades humanas concebem suas metáforas e analogias explicativas entre a teoria e a prática. A discursividade científica, por exemplo, formulou várias antinomias explicativas.

No campo das Ciências Sociais os referenciais como indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, materialismo e idealismo, individualidade e coletividade, consenso e dissenso, burguesia e proletariado, sociedade política e sociedade civil, cultura e barbárie (COELHO, 2008), vertebrado e celular (APPADURAI, 2009), molecular e molar (NEGRI, 2003), violência legítima e violência ilegítima (HARDT; NEGRI, 2012); só para citar algumas antinomias clássicas e contemporâneas que foram estabelecidas para a produção de conhecimento sociológico e correlato. As recorrências com que os nexos antinômicos se apresentam nos discursos científicos, tentando dar conta de preencher o campo incompleto e vazio do social, parece ser um dos pressupostos elementares da condição human. Gilbert Durand propõe que o campo da ciência e das religiões, estabelece recursos articulatórios entre metáforas antinômicas:

É esse “sentido” das metáforas, esse grande semantismo do imaginário, que é a matriz original a partir da qual todo pensamento racionalizado e o seu cortejo semiológico se desenvolvem. É, portanto, resolutamente, na perspectiva simbólica que nos quisemos colocar

para estudar os arquétipos fundamentais da imaginação humana (DURAND, 1997, p. 31).

Concordamos com Gilbert Durand na sua defesa da importância que os mitos e as metáforas desempenham e desempenham. Inclusive contemporaneamente em paralelo à ciência. Entretanto discordamos dele quando o mesmo dicotomiza símbolos de sua natureza linguística. Ora a linguagem escrita nasceu dos símbolos e seus hieróglifos:

O símbolo não sendo já de natureza linguística deixa de se desenvolver numa só dimensão. As motivações que ordenam os símbolos não apenas já não formam longas cadeias de razões mas nem sequer cadeias (DURAND, 1997, p. 32).

Os símbolos em nossa percepção nunca deixarão de evidenciar uma natureza linguística que se dá através do discurso. Também discordamos de que os símbolos não formem cadeias de razão ou de significação, pois conforme o próprio Durand (1997, p. 39-40) lembra e “como muito bem diz Bachelard, para o psicanalista a imagem poética tem sempre um contexto” discursivo que produz cadeias de razão que não podem ser ignoradas. Em outras palavras o contexto do símbolo sempre significará relações entre o sujeito e o objeto. Os escritos do psicanalista Lacan (1953), anteriores a tese de Durand (1960), já evidenciavam a existência de três diferentes dimensões constitutivas do social que se articularia ao nível do simbólico, do imaginário e do real.

O mito permite confrontar uma série de relações entre os sujeitos de uma riqueza e de uma complexidade perto das quais o Édipo parece uma edição tão abreviada, que afinal, nem sempre é utilizável. E daí? Para nós, analistas, temos nos contentado com isso até o presente. Certo, tenta-se elaborar um pouco, mas é bem tímido. Sentimo-nos sempre horrivelmente atravancados porque distinguimos mal imaginário, simbólico e real (LACAN, 1953, p. 104).

Os mitos, as metáforas e as analogias antinômicas, são conforme Lacan, dimensões constitutivas dos discursos na relação entre os sujeitos e os objetos. Mas essas antinomias constitutivas não poderiam conforme Bachelard (1988, p.17) se reduzir “a essa dialética do ser e do nada que dirigiremos nosso esforço filosófico, convencidos, aliás, de que não foi um acidente histórico o que conduziu para a consideração desse problema os primeiros filósofos da Grécia”.

Os filósofos da Grécia, com Sócrates em sua dialética, perceberam que uma visão monista da Lei não era salutar. Mas foram necessários os esforços filosóficos de Hegel e acontecimentos posteriores (Guerras Mundiais e eventos correlatos) para percebermos que uma lógica antinômica de conciliação entre contrários através de dialética dualista e simplória também não era factível. Era necessário superar esta visão estreita e limitada de uma verdade que se resolve entre os próprios contrários em referência a um futuro ou do refluxo à um passado como Bachelard postulou a algum tempo em suas obras:

Perceberemos então que a continuidade é essencialmente dialética, que ela resulta de uma conciliação dos contrários e que, temporalmente, ela é feita de abandono, de referência ao futuro ou de refluxo rumo ao passado (BACHELARD, 1988, p. 115).

Apesar da divergência com as noções de símbolo e linguagem defendidas por Durand, ele nos fornece alguns indícios que dialogam com a perspectiva pós-estrutural que utilizamos como argumentação do presente artigo. Ele estabelece que "(...) o centro parece dar bem a chave rítmica e dialética do equilíbrio dos contrários" (DURAND, 1997, p. 57), ou seja, o centro de qualquer postulação que defenda uma verdade entre contrários, não é uma verdade realmente dialética e pós-estrutural:

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabeleceria da verdade e do bem. Ele faz de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que o limite é o cerne (WLLIAMS, 2012, p. 15).

São os limites e não os centros dos campos de discurso que estão grávidos de questões perante as verdades contraditórias e antinômicas. Os limites revelam não somente a incompletude e o vazio do próprio social, como o próprio vazio e a incompletude dos próprios discursos que tentam completar e preencher o social com suas verdades e antinomias. Exemplificando esta abordagem, podemos novamente trazer algumas contribuições contemporâneas de Appadurai:

O terror produz seus efeitos ao borrar regularmente os limites entre espaços e tempos de guerra e de paz. Ele também funciona por meio de seus esforços para esconder seus próprios princípios de organização e mobilização (APPADURAI, 2009, p. 33).

Que organização e que mobilizações são estas que borram os limites? Para Foucault (1972, p. 122) pode ser “um conjunto complexo de relações que funcionam como regras: prescreve o que deveria ter sido posto na relação”, para Bourdieu (1996, p. 22) pode ser um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco” e para outros pensadores podem ser outros discursos possíveis.

Conforme Zizek (2003, p. 207) o “gesto fundamental do ‘pós-estruturalismo’ é a inversão do tema do ‘sujeito da produção’ na ‘produção do sujeito’” borrando os limites de qualquer discurso que se apresente como verdade antinômica. Afinal, como Lacan (2006, p. 271) já preconizava em seus seminários que o “essencial é que a articulação desses dois traços – no limite, da pura materialidade desprovida de significação – é que essa oposição seja conotação da antinomia”, significante para os sujeitos da relação estabelecida discursivamente.

3 A VERDADE COMO SINTOMA

Percebemos até aqui que encarar a verdade como uma Lei monista ou uma dualidade de contrários são tentativas vãs de “impor um fechamento a um mundo social cuja característica essencial é a articulação infinita das diferenças e a impossibilidade de qualquer fixação última do sentido” (BARRETT, 1996, p. 259).

Essa ideologia do fechamento monista ou dualista se apresenta em vários discursos que tentam dar conta das relações entre o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s) em suas diferentes dimensões. Hegel, por exemplo, vai tentar estabelecer uma articulação discursiva onde seja possível a ideia de constituição de uma verdade através da tríade tese, antítese e síntese:

Com efeito, dialética significa em Hegel, de início, o momento negativo de toda realidade. Dir-se-á que, por ser a realidade total de caráter dialético – em virtude da identidade prévia entre a realidade e a razão, identidade que faz do método dialético a própria forma em que a realidade se desenvolve –, esse caráter afeta o mais positivo dela. E se levamos em conta a onipresença dos momentos da tese, da síntese e da síntese em todo o pensamento de Hegel, e o fato de que apenas pelo processo dialético do ser e do pensar o concreto pode ser absorvido pela razão, inclinar-nos-emos a considerar a dialética sob uma significação univocamente positiva (MORA, 2000, p. 721).

Em Hegel, portanto, é que o movimento de uma concepção da verdade atinge uma perspectiva onde seja possível o terceiro e onde se supere uma fixação identitária do Um através da Lei e também a idéia de uma antinomia constitutiva entre dois contrários. Alguns discursos que tentam preencher o social tentam estabelecer uma antinomia entre dialogia e dialética tentando fixar que a dialética é simples oposição de contrários, ou seja, apenas uma antinomia e que a dialogia seria sim a única possibilidade de inserção de uma terceira dimensão constitutiva da realidade. Tais discursos esquecem que a própria origem do termo dialética era imbricada com o próprio vocábulo grego "diálogo", logo também com o pretense de dialogia, conforme Ferrater Mora (2000/2001) nos explicita ao reconstituir historicamente como o verbete da dialética foi desenvolvido ao longo dos anos.

O exemplo da antinomia conceitual de doença - saúde consegue nos evidenciar como que um discurso realmente dialético possibilita superar as dimensões monistas ou dualistas que tentam fixar ambos os conceitos (doença - saúde) em identidade fixas. Discursos monistas ainda hoje tentam reforçar teses de que os sujeitos podem ser classificados em saudáveis e doentes. Outros discursos como o da Organização Mundial da Saúde (OMS) tentam estabelecer nexos em que saúde seria "o completo bem estar físico, mental e social". Se saúde é bem-estar, seu contrário antinômico é mal-estar.

Optando por uma perspectiva que inclusive é anterior ao pós-estruturalismo, já que advém de Hegel, percebemos que a "saúde e a doença merecem, em suma, definições mais complexas, que consigam conciliar descrições sincrônicas "com projeções diacrônicas" (LEFÈVRE, 1999, p. 100), ou seja, sujeitos podem ser saudáveis e doentes ao mesmo tempo de forma dialética e consoante. Tudo dependerá de qual perspectiva, de qual dimensão e de qual verdade se está discursando para articular saúde ou doença em relação ao sujeito e sua realidade.

Nessa lógica discursiva, percebemos que o "debate gira todo em torno de certo número de termos que convém sublinhar. o termo maior, com efeito, não é a verdade. É a certeza" (LACAN, 1973, p. 38). Com esta enunciação, estamos justamente a desconstruir o próprio conceito de verdade que propomos a aproximar com outros termos. Lacan nos evidencia que o maior esforço teórico que devemos promover não se redonda na verdade ou nas verdades em disputa no campo do social.

Ela ou elas sempre existirão e continuarão a exercer suas produções através da linguagem e outras práticas humanas. Segundo Negri (2003, p. 81) a "(...) linguagem tornou-se, ela mesma, uma força produtiva" assim como outros recursos e práticas produtivas dos seres humanos o são. Esta não deve ser nossa preocupação, porque atualmente a linguagem assim como outras práticas discursivas podem ser questionadas em suas diversas pretensões de verdade como Castoriadis (1982, p. 153) já nos aludia a mais de meio século atrás que "não podemos jamais sair da linguagem, mas nossa mobilidade na linguagem não tem limites e nos permite tudo questionar, inclusive a própria linguagem e nossa relação com ela".

Na perspectiva pós-estrutural, o enfoque crítico deve ser direcionado aos sujeitos na atribuições as suas pretensas verdades e certezas. Este é o sintoma que devemos elucubrar e analisar para perceber como estes discursos, que tentam preencher o social, fixam identidades na incompletude e no vazio dos campos em disputa. Lacan nos dá indícios de onde devemos começar a análise da construção destes discursos. Segundo ele o "sintoma é, de começo, o mutismo do sujeito suposto falante" (LACAN, 1973, p. 18). Outros autores contemporâneos identificam o sintoma num "inimigo invisível, invasivo da soberania nacional" (NEGRI, 2003, p. 77), na "minoridade diferente das maiorias" (APPADURAI, 2009, p. 19), ou em outras antinomias conceituais formuladas discursivamente para dar conta do social. Como percebemos, estas concepções de sintoma não são monistas como uma lei, mas não superam as antinomias de contrários.

A noção de sintoma, que não por acaso também provém do campo da saúde assim como nosso exemplo recentemente fornecido, na perspectiva do estritamente falado para Zizek apud Adorno et. al., (1996, p. 306) é "(...) um elemento particular que subverte seu próprio fundamento universal, uma espécie que subverte seu gênero". Não é por acaso que trouxemos a abordagem lacaniana para dar conta destas aproximações entre verdade e antinomia ou entre verdade e sintoma. Segundo Lacan, "não foi ninguém senão Karl Marx quem inventou a noção de sintoma. Será essa tese lacaniana apenas um dito espirituoso, uma vaga analogia, ou possuirá ela um fundamento teórico pertinente?" (ZIZEK apud ADORNO et. al., 1996, p. 297).

Zizek (1996) vai propondo suas aproximações discursivas para chegar então ao conceito de sintoma que apresentamos acima. A tese lacaniana, portanto não é apenas uma analogia, uma metáfora ou uma simples antinomia de contrários. Se

realmente entendermos o movimento dialético (ou dialógico como defendem alguns) que supera o monismo e a dualidade, abrindo espaço para a tríade, subverteremos a própria relação conceitual entre sujeito e objeto não dicotomizando pólos, mas sim percebendo a interrelação que existe entre os mesmos no contexto do discurso:

Já não podemos submeter o texto ideológico a uma “leitura sintomal”, confrontando-o com suas lacunas, com o que ele tem de reprimir para se organizar, para preservar sua coerência – a razão cínica leva antecipadamente em conta essa distância. Nesse caso, será que a única saída que nos resta é afirmar que, com o império da razão cínica, achamo-nos no chamado mundo pós-ideológico? Até Adorno chegou a essa conclusão, partindo da premissa de que a ideologia, estritamente falando, é apenas um sistema que reivindica a verdade – ou seja, que não é simplesmente uma mentira, mas uma verdade vivenciada como uma verdade, uma mentira que pretende ser levada a sério (ZIZEK apud ADORNO et. al., 1996, p. 313-314).

Os discursos de verdade continuarão a ser formulados independente de sua veracidade ou falsidade enquanto verdade real, simbólica ou imaginária para os sujeitos que os formulam, os expressam ou os praticam. Na história da humanidade temos vários exemplos de discursos mentirosos que por longos anos foram encaradas como discursos de verdade sobre sujeitos, objetos e seus contextos de relação. Nossa preocupação tampouco seria evidenciar uma “leitura sintomal” das pretensas verdades ou das pretensas mentiras construídas discursivamente como verdades como nos indica Zizek. Como apresentamos anteriormente, nosso enfoque não centra questões. Um enfoque pós-estrutural quer perceber os limites das certezas apregoadas discursivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este movimento argumentativo sobre a verdade e aproximações discursivas com o monismo da lei, as dualidades antinômicas e os sintomas que apenas reforçam a incompletude vazia do social e dos discursos que o tentam preencher; podemos concluir que as verdades constituem os centros dos campos de atuação.

No mais, como evidenciamos, para o pós-estruturalismo que utilizamos como fio condutor elucidativo de nossa argumentação, os centros não são importantes. Os limites e as afirmações de certeza que são atribuídas a cada verdade é que precisam ser desfeitas em seus postulados exclusivistas. A ciência assim como outros campos

de atuação dos sujeitos sempre possuía exigências da apresentação de verdades. Verdades que mesmo no decorrer do devir se comprovem ser mentiras seja pela atuação de outros discursos ou de outras verdades em disputas pelo campo do social vazio e incompleto.

Tais estudos auxiliaram no descentramento de verdades únicas e na oposição de contrários simplistas. Entretanto, vários estudos sociológicos contemporâneos ainda percorrem o caminho de afirmarem novos discursos de verdades monistas e simplórias nas oposições dos contrários.

Até mesmo o pós-estruturalismo não deixa de apresentar uma nova discursividade de verdade que tenta preencher o vazio incompleto do campo social. A diferença é que a perspectiva pós-estrutural evidencia sua própria intencionalidade desse preenchimento. A fixação de pontos nodais tautológicos ocorre por todos os discursos teóricos que tentam preenchem o vazio do social. Esta é uma verdade e ao mesmo tempo uma certeza em nosso ponto de vista.

Quais são as verdades e as consequentes certezas defendidas por outras perspectivas teóricas? Quais são os pontos nodais que são fixados ou libertos pelas mesmas perspectivas teóricas? Que discursos são facultados e quais são obstruídos na enunciação de determinadas certezas? Algumas indagações que deixamos para que outros as respondam perante as verdades que orientam seus discursos.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática. 1988.

BARRETT, Michele. Ideologia, Política e Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ADORNO, Theodor W. et al. (Orgs.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 235-264.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário** – Cultura, arte e política pós 2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HARDT, Michael. NEGRI, Antonio. **Multidão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

LACAN, Jacques. **Seminário XI**: Os quatros conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

LACAN, Jacques. **Seminário XII**: Problemas cruciais para a psicanálise (Seminário 1964-1965). Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2006.

LACAN, Jacques. **Seminário XIV**: A lógica do fantasma (Seminário 1966-1967). Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y Estrategia Socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Londres: Verso, 1985.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LEFÈVRE, Fernando. **Mitologia Sanitária**: saúde, doença, mídia e linguagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.

NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre o império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZIZEK, Slavoj. Como Marx inventou o sintoma?. In: ADORNO, Theodor W. et al.; **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 235-264.

ZIZEK, Slavoj. **O mais sublime dos histérios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Sobre os autores

Jean Jeison Führ

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Contato: jeansrock4@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4115-6023>

Artigo recebido em: 04 de março de 2023.

Artigo aceito em: 02 de abril de 2023.

MEMÓRIA E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO EM *A TRADUTORA*, DE CRISTOVÃO TEZZA

MEMORY AND CONSTRUCTION OF THE SUBJECT IN *A TRADUTORA*, BY CRISTOVÃO TEZZA

Eliane Rosa de Góes 

RESUMO

Neste trabalho, faz-se uma análise do romance *A tradutora* (TEZZA, 2016) a partir principalmente das concepções de Benveniste (1995), sobre as relações entre linguagem e sujeito, e de Branco (1994), acerca dos textos de memória de dicção feminina, evidenciando-se que tanto o sujeito como a memória são elaborações da linguagem. As discussões em torno desse romance enveredam também pela acareação das vozes discursivas e pela composição do tempo, notadamente feito de sobreposições. Por fim, abre-se espaço para uma leitura dos aspectos metalinguísticos e para as gestualidades inscritas nas letras do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Subjetividade. Tempo.

ABSTRACT

In this work, an analysis of the novel *A tradutora* (TEZZA, 2016) is carried out mainly from the conceptions of Benveniste (1995), about the relations between language and subject, and of Branco (1994), about the diction memory texts female, showing that both the subject and the memory are elaborations of language. Discussions around this novel also focus on the confrontation of discursive voices and the composition of time, notably made of overlapping. Finally, space is opened for a reading of the metalinguistic aspects and for the gestures inscribed in the text's letters.

KEYWORDS: Memory. Subjectivity. Time.

INTRODUÇÃO

O romance *A tradutora* (2016), do autor catarinense radicado no Estado do Paraná, Cristovam Tezza (1952 -), é estruturado em torno da emblemática personagem Beatriz, sendo ambientado na cidade de Curitiba, nos dias que antecederam a Copa do Mundo de 2014. Na trama, enquanto traduz para a Língua Portuguesa o livro de um filósofo catalão, ela pensa em pôr fim ao namoro com o medíocre escritor Antônio Donetti, para quem é musa – lembrando, nesse sentido, a

Beatriz de Dante Alighieri. No entremeio disso, ela é convidada a ser intérprete de um figurão da Fifa, com quem se envolve, pelo menos sexualmente, mas se vê, no fim, apaixonada pelo próprio editor – o Chaves. Porque, ao longo do texto, a protagonista vai se constituindo na e pela linguagem (BENVENISTE, 1995), este trabalho pretende analisar, então, como, pelos modos de operar a linguagem, ocorre a encenação do sujeito feminino nessa obra de Cristovão Tezza.

1 A SOBREPOSIÇÃO DO TEMPO EM *A TRADUTORA*

Se há uma faculdade de nossa natureza que pode ser considerada mais admirável que as demais, de fato penso que é a memória. Parece haver algo de mais eloquentemente incompreensível nos poderes, nas falhas, nos desníveis da memória, do que há em qualquer outra de nossas capacidades intelectuais. A memória é às vezes tão retentiva, tão durável, tão obediente – noutras tão desconcertada e tão frágil – e noutras ainda tão tirânica, tão indomável!¹

A leitura de *A tradutora* se abre com o excerto [supracitado] do livro *Mansfield Park*, da inglesa Jane Austen, escritora que procurou, como bem se sabe, na galeria de mulheres que inventou, representações de uma identidade feminina. Porque nada ocorre por acaso nas construções ficcionais, isso parece ser uma chave para se compor uma análise. A citação de Austen diz respeito aos aspectos que tem a memória – impressionante, misteriosa, às vezes delicada, às vezes indócil; talvez como as lembranças de Beatriz.

Em *A tradutora* (2016), as memórias emergem das interações da protagonista com outras personagens: Bernadete, Donetti, Erik, Chaves e até com o autor que traduz. Nessas relações dialéticas, constrói-se também o traçado de uma subjetividade feminina. Para Benveniste:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, 1976, p. 285).

Interagindo é possível a consciência de si, pois, “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem

¹ AUSTEN apud TEZZA, 2016, p. 5.

fundamenta na realidade, na sua realidade que é a dor ser, o conceito de ego” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Assim, está na linguagem “a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão” (BENVENISTE, 1995, p. 289).

Pela linguagem, faz-se o sujeito e também a memória, interessando a esta não só as grandes realizações, como ainda as pequenezas da vida, pois compõe-se, na verdade, como a “escrita dos afetos: dos amores, das dores, das alegrias casuais, das perdas, das melancolias” (BRANCO, 1994, p. 69).

Os acontecimentos objetivos da vida de Beatriz não são tão intrincados: é uma mulher na casa dos 30 anos; sem família; trabalha como tradutora; dá aulas particulares; não suportando mais o namorado rompe com ele; tem vida sexual ativa; apaixonou-se pelo editor; possui apenas uma amiga em quem confiar. Mas os sentimentos implicados nisso é que ganham matizes bem complexas à medida que são desvelados.

Por exemplo, sobre o namoro com Donetti, Beatriz diz: “preciso de liberdade, mas ele não quer me ver livre; preciso de dinheiro, e ele finge desprezá-lo; preciso de clareza, ele gosta de turbar o mundo; gosto da luz, e ele ama o escuro – eu respiro, ele conspira [...]” (TEZZA, 2016, p. 14). A sensação de opressão, reiteradamente citada, o tédio transformado em tensão, parece ser o que aniquila a relação entre ela e o escritor. Há mesmo uma antinomia entre os dois, o que um defende o outro contraria, figurando certa oposição entre um eu feminino e um eu masculino, para o qual “o mundo dos afetos não faz parte da mecânica explicativa do mundo” (TEZZA, 2016, p. 102). As dissonâncias trazidas pelos fios da memória são um jeito de constituir-se na diferença, estabelecendo alteridades.

Incômoda é a recordação do “pequeno adolescente de cabelos grisalhos, feliz por se ver rodeado de mulheres novas, um aprendiz de fauno” (TEZZA, 2016, p. 35). Beatriz fez sexo com ele na varanda de um apartamento, enquanto a mulher dele dormia num quarto contíguo, com medo de ser descoberta, “durante dias ela tentou racionalizar aquilo, mas desistiu, porque as linhas da equação moral no papel davam sempre num beco sem saída [...]” (TEZZA, 2016, p. 140). Por mais que haja fatos que se queira banir para longe da consciência, eles devem ser encarados para se entender e se fazer como sujeito, nesse caso, talvez, importe lembrar para esquecer. Sobre o processo da memória, é pertinente o que diz a professora Lúcia Castello Branco:

[...] não deve ser entendido apenas como preenchimento de lacunas, recomposição de uma imagem passada, como querem as tradicionais concepções acerca da memória e da linearidade do tempo, mas também enquanto a própria lacuna, enquanto decomposição, rasura da imagem. Considerar isso é admitir que o passado não se conserva inteiro, como um tesouro, nos receptáculos da memória, mas que se constrói a partir de faltas, de ausências; é admitir, portanto, que o gesto de se debruçar sobre o que já se foi implica um gesto de edificar o que ainda não é, o que virá a ser (BRANCO, 1994, p. 26).

A memória percebida como algo a ser criado, e não apenas como uma transposição de acontecimentos do passado para o presente, ajusta-se ao pensamento de que elaborá-la é assentar os tijolos de um vir a ser. Isso porque a recuperação das lembranças vividas ocorre sempre a partir da presentificação do passado que não só evidencia os interstícios entre o ontem e o agora, como estabelece a noção de futuro (BRANCO, 1994).

A consciência da personagem Beatriz de que a “vida anda estéril, uma máquina de dar aulas particulares, produzir e revisar textos” (TEZZA, 2016, p. 12) é um estalo que a desperta do torpor, trazendo o passado para o presente e configurando o futuro. Tem-se daí uma jornada para o autoconhecimento e para a construção de si, um mergulho nas lacunas do tempo para se edificar uma memória na pretensão de uma nova vida, “como um escapismo do instante presente” (TEZZA, 2016, p. 26).

A protagonista de *A Tradutora* se dá conta, então, da própria incompletude, do medo da solidão, do desejo de ser livre, da melancolia que sente. Tentando expurgar culpas presentes e passadas, Beatriz repetidamente afirma: “eu não sou uma pessoa totalmente má” (TEZZA, 2016, p. 52). Ao romper com Donetti, envolve-se com Erik, estrangeiro de passagem por Curitiba e compromissado, mas com a lucidez de que ele “é um projeto destinado ao fracasso” (TEZZA, 2016, p. 70), inicia aí a maturidade. Pensando em Donetti, conclui que “ninguém se livra de alguém só pela força da vontade, as pessoas deixam rastros fundos na alma, na linguagem, nos gestos” (TEZZA, 2016, p. 75), essa é uma infeliz lição da “dura passagem à vida adulta” (TEZZA, 2016, p. 77).

Rememora-se na obra a morte dos pais e do irmão da protagonista. Às vezes, ela quer “promover uma espécie de esquecimento programado” (TEZZA, 2016, p. 129), um apagamento do tempo, às vezes o que quer é lembrar. Então, reconhece-se como mulher madura, para a qual “o sexo, finalmente, perdeu o mistério e o

segredo [...] é apenas uma variável da vida e não está necessariamente atrelado a nada – apenas ao desejo, esta coisa volátil, venenosa e infiel” (TEZZA, 2016, p. 178). Atrai o Chaves e é atraída por ele, “agora o sentimento está aflorando. E a paixão é a forma violenta da esperança” (TEZZA, 2016, p. 194). Despedindo-se de Erik, faz planos de encontrar o Chaves e retoma as trivialidades da vida.

Tudo isso compõe um caos em que se fundem diferentes tempos, estabelecidos pela linguagem, sendo o deslocamento em direção às memórias marcado pela descontinuidade, que é característica dos sujeitos fragmentados, cindidos, tão próprios do contemporâneo.

A memória encenada nas conversas de Beatriz com a amiga Bernadete ou com outras personagens, também nos devaneios e no ato de traduzir, é um jeito de “perdurar o objeto, de fazê-lo durar para além de sua evanescência” (BRANCO, 1994, p. 49). Partindo dessa concepção, lembrar é tentar driblar o inevitável, o fim que nos espreita a todos, pois, se o presente é sempre fugidio, sendo possível apreendê-lo apenas enquanto passado, lançar-se atrás dele, pelas memórias, é prolongá-lo.

Importa ainda que a escritura de dicção feminina, como é *A tradutora* pode ser vista como um texto tagarela que fala “exaustivamente, excessivamente em torno do impossível de dizer, daquilo que excede a realidade material exatamente porque escapa” (BRANCO, 1994, p. 93), o indizível, nesse caso, pode ser a impossibilidade de captar os tempos, de se autodefinir, ou mesmo de apreender as palavras, ao se trabalhar com elas na tradução, na criação.

Essa tagarelice talvez tente esconder a melancolia, tão insistentemente mencionada, que “remete a um sentimento anterior à perda concreta, o sentimento do eu (Icbgefühl). Na compleição melancólica, esse sentimento é o de desvalorização, de empobrecimento, de esvaziamento” (GAGNEBIN, 2006, p. 95). A falta sucede o excesso, mas o que se “quer é recuperar você mesma, juntar os cacós [...]” (TEZZA, 2016, p. 182). Seja como for, há um gozo na ruptura, na abolição dos limites, pois se quer “a alma livre, e isso leva mais tempo que o aprendizado técnico” (TEZZA, 2016, p. 74).

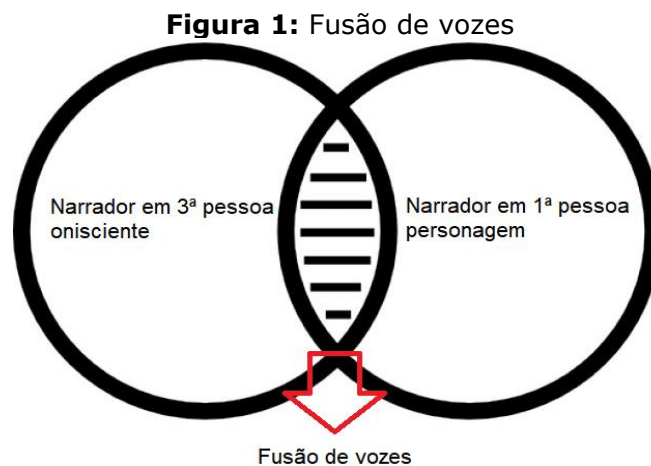
A sobreposição de tempos na supracitada obra faz pensar nas conjecturas de Santo Agostinho, as quais defendem que, pela impossibilidade de mensurar o tempo, há apenas o presente, “o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras” (SANTO

AGOSTINHO, 2001, p. 117). As modulações do tempo presente estão definidas no próprio romance quando se lê que “ninguém vive em perspectiva, olhando para trás e para frente ao mesmo tempo: o presente é a única realidade. É simples assim” (TEZZA, 2016, p. 41).

Os recuos no tempo pela memória são elaborados a priori pela terceira pessoa do discurso. Apenas a priori, pois há uma intersecção de focos narrativos, ora se conta em terceira pessoa, ora em primeira. Isso poderia pressupor a ideia de um imbricamento de vozes pelo discurso indireto livre, mas se assim fosse não saberíamos “se aquilo que o narrador disse provém do relator invisível ou do próprio personagem que está monologando mentalmente” (LLOSA, 1979, p. 154). Quase sempre é evidente quem conduz a narração, posto que não há esforço para essa identificação:

Eu não quis dizer na hora que não era exatamente uma intérprete, que nunca fiz tradução simultânea, a câmera de horrores dos tradutores, aquilo é uma tortura, ela lembrou mais tarde, reavaliando o telefonema. [...] **e agora não encontro mais o que escrevi nem no CTRL + F** – e o telefone tocou novamente, ao mesmo tempo em que – plim! – caía um e-mail na caixa, que ela abriu rapidamente [...] (TEZZA, 2016, p. 30-43, *grifos nossos*).

Nesses fragmentos, encontra-se, em negrito, um narrador em primeira pessoa; em itálico, um narrador em terceira pessoa; apenas os trechos sem destaque poderiam ser atribuídos a ambos. Exemplos como esses se multiplicam do início ao fim do texto, portanto se há aglutinação de vozes, ocorre no entrecruzamento das perspectivas narrativas:



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim é que o narrador não se encaixa nas categorias convencionais, é híbrido, feito como um caleidoscópio, pertence aos “textos indefiníveis”, como o saudoso professor Antonio Candido chamou os gêneros de margens líquidas já nos anos de 1970, aqueles que incorporam “técnicas e linguagens nunca dantes imaginadas dentro de suas fronteiras” (CANDIDO, 1989, p. 209). Acerca dessa forma de narrar, o próprio romance se manifesta pela voz do escrito Donetti, e afirma que inclui

simultaneamente os diferentes pontos de vista na mesma sequência narrativa [...]. Uma fusão de eus e eles, mas sempre a partir de um único eixo. Uma espécie de... de apreensão do caos dos nossos modos de perceber o mundo. Uma coisa que está na frase (TEZZA, 2016, p. 50).

Diante disso, emergem reflexões em torno do caráter metalinguístico assumido pelo texto, que se constitui, por isso mesmo, como metaficcional, voltado para seus processos de produção (HUTCHEON, 1974). Whaugh (1984, p. 2) define metaficção como

Is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draw attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality. In providing a critique of their own methods of construction, such writings not only examine the fundamental structures of narrative fiction, they also explore the possible fictionality of the world outside the literary fictional text (WHAUGH, 1984, p. 2)².

A metaficção tem sido definida como um tipo de texto em que convivem a ficção e a crítica da ficção, havendo espaço para questionamentos sobre a engendragem narrativa, também nos impasses, no instante da tradução, em torno do emprego das palavras: “o que se põe na ribalta [palco?? tablado??], [...] já moralmente desgarrada [extraviada??], [...] o que eu ponho no lugar desta expressão, [...] seria traição de tradutor colocar alguns pontos no meio?” (TEZZA, 2016, p. 43-59).

² Em tradução livre: “É um termo dado à escrita ficcional que conscientemente e sistematicamente chama a atenção para seu status de artefato a fim de suscitar questionamentos sobre a relação entre ficção e realidade. Ao estabelecer uma análise de seus próprios métodos de construção, tais escritos não só examinam as estruturas fundamentais da narrativa ficcional, mas também exploram a possível ficcionalidade do mundo fora do texto de ficção literário” (WHAUGH, 1984, p. 2, *tradução nossa*).

Essas interrogações são muito próprias, de toda ação de escrever e de quem lida com o processo criativo, seja o escritor, o tradutor, o editor. O trabalho com as palavras é peleja, pois nelas estão “as forças do mundo, ou o espírito do mundo, isso são as palavras que escolhemos” (TEZZA, 2016, p. 49). Beatriz interrompe “a tradução para conferir outras traduções possíveis no google como se houvesse um sentido secreto” nas palavras (TEZZA, 2016, p. 39), lembrando o verso de Drummond³:

Chega mais perto e contempla as palavras./ Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta, / pobre ou terrível, que lhe deres:/ Trouxeste a chave?. Ela recolhe uma palavra escura de um lado e leva-a com cuidado para o outro lado, agora brevemente iluminada sob a luz trêmula da vela (TEZZA, 2016, p. 87).

Outros índices de metalinguagem aparecem nas definições dadas às palavras: “contingência: estado do que pode ou não acontecer; eventualidade” (TEZZA, 2016, p. 16). O próprio ato de traduzir é uma atividade metalinguística, sendo assinalado no romance de Tezza pelo uso do itálico; aliás, a escolha desse recurso gráfico funciona como operador de significados. Os trechos traduzidos do filósofo catalão Felip Xaveste são epígrafes que ampliam ou explicam as situações vividas ou pensadas por Beatriz:

[...] parece que só conversando as coisas provam que existiram de fato, e é preciso fixá-las, porque o tempo vai arrastando-as para trás de modo que em poucos dias, meses ou anos as coisas tão sólidas à palma da mão, brutas, inteiras, vão ficando pequenas no retrovisor, viram farelo e somem para sempre, e ficamos apenas com o sopro volúvel da memória. Hoje parece que não é mais o suicídio a única questão relevante que a filosofia tem que responder, como queria Albert Cami Camus, mas o tempo. [...] ela aceitando a atmosfera dúbia do encontro com o marido da amiga mesmo sabendo o risco moralmente mortal que seu oferecimento (a palavra é forte demais; não foi isso) encerrava; a escolha moral [elección moral – opção??] deixou de ser escolha para o quadro mental contemporâneo, num lento processo de corrosão do conceito de responsabilidade individual [...] (TEZZA, 2016, p. 70-77).

Há nisso um processo de espelhamento, as linhas traduzidas refletem a os discursos de Beatriz e vice-versa, de certo modo parecem ecos do *superego*, pois

³ Verso do poema *A procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13222.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

fundadas na razão, de vez em quando soam como autocensura. De qualquer maneira, o uso do itálico é um gesto inscrito na letra, orientando leituras.

Outro recurso que se insere como gestualidade são os travessões:

Não aconteceu nada. Mas. Quer dizer. Aconteceu, mas ela não disse o quê, mordendo a unha. Faz mais de um ano, e eu ainda – [...] ela planejou contar ao Donetti como uma brincadeira e uma censura, porque ele sim poderia trabalhar mais, em vez de – [...] Beatriz imediatamente se imaginou uma estranha entre 20 milhões de paulistanos, ruas escuras, metrô lotados, manifestações na Paulista, prédios altíssimos, e acordou – (TEZZA, 2016, p. 22-51).

O travessão empregado em casos como os desses excertos age como um corte narrativo, indicando a suspensão de pensamentos mais ou menos incômodos ou proibidos. Para Beatriz, representa a omissão da transa com o marido de uma conhecida, ou os constrangimentos causados pelo namoro a que pretende dar fim, ou o desejo estar junto do Chaves – seu editor. O travessão toma o lugar da palavra, para evitar que tenha forma o que deixa de nomear. Noutra viés, é como o acordar abrupto provocado pela angústia de um pesadelo, ou dos desejos terríficos figurados nele.

Até os vazios das páginas, entre um capítulo e outro, podem ser entendidos como uma coreografia que aponta para as lacunas entre os tempos, que a memória quer construir. Construção, aliás, pode muito bem definir esta obra de Tezza, pois se forma de memórias e subjetividades elaboradas pela simultaneidade de tempos e discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória trabalhada a partir das interações verbais opera para a constituição do sujeito e de alteridades, mas tanto a memória quanto a subjetividade se constroem pela linguagem. A retomada do passado pelas vias da memória implica criar não apenas o que já foi ou é, mas um vir a ser.

Em *A tradutora*, a elaboração da memória está entrelaçada à composição de um eu feminino, que almeja liberdade, mas parece somente alcançá-la no trajeto para o autoconhecimento, com um percurso que vai da imaturidade, do desejo de autoafirmação, à maturidade.

O tempo narrativo em que tudo isso se coloca é feito de sobreposições temporais, de descontinuidade e caos, em discursos assumidos ora pela 3ª pessoa,

ora pela 1ª pessoa, de forma que o romance se faz pela simultaneidade de tempos e discursos.

Na tentativa de apreender o inominável, o texto se fundamenta ainda na tagarelice, mas não dando conta dessa empreitada abre espaço para a metalinguagem. Vê-se que a letra, habilidosamente construída, é estruturada em gestos coreografados nos recursos gráficos. Por fim, é válido dizer que a tradução, pelo desvelamento dos códigos linguísticos, pode metaforizar o sujeito que se elabora e se reconhece a partir da linguagem.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 284-293.

BRANCO, Lúcia Castello. **A traição de Penélope**. São Paulo: Annablume, 1994.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic narrative: the metafictional paradox**. N. York, London: Methuen, 1984.

LLOSA, V. **A orgia perpétua: Flaubert e Madame Bovary**. Trad. Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Trad. Arnaldo do Espírito Santo et al. Lisboa: Imprensa Oficial, 2001.

TEZZA, Cristovão. **A tradutora**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

WAUGH, Patricia. **Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction**. London; New York: Methuen, 1984.

Sobre os autores

Eliane Rosa de Góes

Mestra em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Contato: eliane.goes@yahoo.com.br



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5693-8311>

Artigo recebido em: 06 de março de 2023.

Artigo aceito em: 02 de abril de 2023.

EM BUSCA DE *FLICTS*: UMA VIAGEM COLORIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IN SEARCH OF *FLICTS*: A COLORFUL JOURNEY IN CHILDHOOD EDUCATION

Maria Jade Pohl Sanches 
Fernando Russo Costa do Bomfim 

RESUMO

O presente artigo foi baseado na disciplina de Estágio I do curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2017. A ementa despertou a vontade de explorar o Drama - método de ensino do teatro introduzido no Brasil por Beatriz Cabral (2006) - e experimentá-lo com crianças de uma escola de Educação Infantil da rede municipal na cidade de Santa Maria - RS. Visto que na creche elas não tinham contato com o teatro, introduziu-se esse mundo artístico, a partir das possibilidades lúdicas e criativas que o Drama propõe. Ao final do processo, as crianças estabeleceram um contato com o ensino do teatro e conseguiram desenvolver corporalmente e criativamente a história *Flicts* (1969), de Ziraldo que foi proposto como pré-texto. Com a proposta as crianças desfrutaram da brincadeira de faz-de-conta, por meio de jogos, dos materiais postos à sua disposição, de suas percepções visuais, construindo, assim, uma coletividade e empatia, em busca do personagem Flicts.

PALAVRAS-CHAVE: Drama. Percepção visual. Estado de Jogo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article was based on the discipline of Stage I of the Theater Degree course at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), in 2017. The menu awakened in us the desire to explore Drama - a theater teaching method introduced in Brasil by Beatriz Cabral (2006) - and try it out with children from an early childhood education school in the municipal network in the city of Santa Maria - RS. Since they had no contact with the theater at the day care center, we introduced this artistic world, based on the playful and creative possibilities that Drama proposes. At the end of the process, the children established contact with theater teaching and were able to develop bodily and creatively the story *Flicts*, by Ziraldo (1969), which we propose as a pre-text. With the proposal, the children enjoyed the pretend play, through games, the materials made available to them, their visual perceptions, thus building a collectivity and empathy, in search of the character Flicts.

KEYWORDS: Drama. Visual perception. Game State. Childhood Education.

ERA UMA VEZ, UMA COR...

Este artigo é oriundo da disciplina de Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvida no ano de

2017 e trazia como ementa a seleção e organização dos saberes e das ações que circunscreviam o campo da prática docente em Teatro. Planejamento, execução, reflexão e avaliação da prática de ensino/aprendizagem em Teatro. Inserção do(a) docente-artista no contexto histórico-cultural da escola e da comunidade. Essa disciplina buscou desenvolver saberes no campo da prática docente em Teatro, no âmbito da educação formal e não formal, oportunizando ao graduando a compreensão da ação educativa como espaço de pesquisa e extensão.

Decidimos então, baseado em nossas experiências com crianças em uma creche no município de Santa Maria – RS. Escolhemos a turma de maternal com 24 crianças de dois a três anos de idade, que permaneciam na creche no período de 7 h da manhã até as 17h da tarde, faziam a refeição, o horário de sono, e outras atividades como pintar e desenhar.

O projeto com os “pequenos” nasceu da vontade de trabalhar o Drama como método de ensino do Teatro com crianças. Visto que na creche elas não tinham contato com o teatro, apresentamos esse mundo artístico, a partir da proposta lúdica e criativa que o Drama traz. Foi esperado que no final do processo as crianças estabelecessem um contato com o teatro e conseguissem desenvolver corporalmente e criativamente a história de *Flicts* (1969), do autor Ziraldo como relataremos a seguir.

O objetivo da proposta foi trazer atividades que explorassem a criatividade das crianças, afim de aproximá-los do universo criativo que o teatro provoca. Com os objetivos específicos de trabalhar a corporeidade das crianças; explorar jogos teatrais e brincadeiras tradicionais para criar vínculos entre elas e pelo processo; introduzir a percepção visual das cores, como partida para o mundo imaginário de *Flicts*; investigar a potência do imaginário criativo das crianças, a partir da vivência artística. Como aporte teórico-metodológico adotamos os autores Pereira (2015), Cabral (2006) e Sanches (2018), além de outros autores especialistas na metodologia do Drama como ensino do Teatro.

Justificamos nossa escolha ao observarmos as crianças em seu cotidiano. Descobrimos que elas se relacionavam bem entre si, mas se dispersavam e se desinteressavam rapidamente pelas propostas. Por um outro lado, notamos também o quão presente está o faz de conta, as histórias inventadas e a expressividade corporal nas brincadeiras, decidimos então trabalhar o Drama, para adentra-las no universo de *Flicts*. Pensamos na obra por se tratar de uma história baseada em cores

e respeito a diversidade, o que possibilitaria a vivência de um universo lúdico com percepções visuais e empatia. E escolhemos o Drama a fim de potencializarmos o estado de jogo, tanto nas crianças como nos professores mediadores. Nesse sentido, apresentamos primeiramente o conceito do Drama e o modo como esta metodologia se relaciona com a história escolhida. Em seguida, trazemos o relato de experiência com as crianças na Escola em que foi realizada a prática e, para finalizar, apontamos os resultados obtidos e descobertas com o processo.

1 ESSA COR SE CHAMAVA FLICTS...

A obra *Flicts* foi o primeiro livro infantil de Ziraldo, publicada pela primeira vez em 1969, ano exato em que o homem pisou na lua pela primeira vez. *Flicts* é, com certeza, um dos livros mais incríveis que já lemos, ao estudarmos a história ficamos espantados que com tão poucas páginas e um enredo tão curto, a narrativa conseguia ser muito profunda e abordar temas tão complexos como preconceito, segregação, *bullying* e a importância de cada descoberta, “seu lugar no mundo”.

De forma poética e lúdica para encantar, ensinar e entreter crianças e adultos, o livro conta a história de uma cor muito rara e muito triste que foi abandonada pelo mundo e chamada de feia e chata por todos, ninguém queria estar perto dela. A personagem *Flicts* era diferente dos outros, só queria ser aceito, pois não aguentava mais viver sozinho. Mas Ziraldo não queria que essa história acabasse assim, tão triste. Sempre apaixonado pelas estrelas, ele usou a corrida espacial para criar o final feliz de seu livro. O personagem não apenas encontrou seu lugar no mundo, mas também iluminou a noite e ficou visível para todos. Afinal, *Flicts* descobriu que sua cor é a mesma da Lua.

Após a escolha da obra, procuramos estudar em como ela se relacionaria com o Drama como abordagem para o ensino do Teatro, e entramos em algumas questões como: Seria possível trabalhar essa história a partir de experimentações artísticas com crianças tão pequenas?

Procuramos respondê-la a partir do estudo dessa metodologia. O Drama é uma prática teatral que se originou nos países anglo-saxões e foi difundida no Brasil pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral (2006). Tornou-se reconhecida como forma de arte no final da década de 1970 e era praticada em lugares como Austrália, Inglaterra, Canadá, alguns países do norte da Europa e nos Estados Unidos. E, no

Brasil, sua difusão começou na década de 1990 por meio das obras de Cabral. A dramaturgia é “[...] uma atividade de construção da narrativa teatral em grupos, onde o diretor, professor ou coordenador assume o papel de dramaturgo, intervindo na cena na medida em que propõe ações [...]” (CABRAL, 2006, p. 48). Ou seja, a dramaturgia é desenvolvida em espaços pedagógicos como ações dramáticas baseadas em um contexto ficcional, exploradas por meio da improvisação. O método, de natureza procedimental, canaliza as emoções e o intelecto dos participantes, exigindo uma negociação contínua voltada para a compreensão dos significados e implicações dos eventos vivenciados na paisagem. Como processo, o pré-texto do Drama enuncia uma série de episódios que limita e refina a estrutura narrativa do teatro como um todo. Nessa experiência narrada e vivenciada, o professor tem papel fundamental como mediador:

O papel do professor, nessa abordagem, é provocar questionamentos e desafios, mobilizando os estudantes à ação, a fim de que resolvam os conflitos da trama e prossigam contribuindo com a construção da história. Em geral, o professor assume personagens ou papéis durante o processo, concentrando as ações e discussões dentro do contexto ficcional criado e se colocando, também, como artista, ao criar personagens e maneiras de agir e reagir às ações propostas pelas crianças (SANCHES; PEREIRA, 2018, p. 171).

Nós, como professores, imergimos junto com as crianças em processo de cumplicidade e não de hierarquia. O que observamos e apresentamos a seguir, a partir de uma experiência específica, é justamente esse estado de engajamento na narração oferecida pelas crianças, não uma imersão que rejeite completamente a relação das crianças com a realidade, mas uma forma de experimentação, lúdica e de forma ficcional, suas situações cotidianas e conhecimento do mundo. Imergindo no contexto ficcional proposto, as crianças criaram histórias e vivenciaram o teatro de uma forma diferente e se viram como criadores, não apenas repetidores da história.

Verificando que as crianças se posicionam como artistas no processo dramático, pode-se imaginar uma abordagem que abra espaço para que elas sejam produtoras culturais, sujeitos sociais ativos no processo de criação do conhecimento e encontrem diferentes formas de expressão: “dar autoria as crianças é usarmos das possibilidades de nos aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e

sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 73).

As crianças podem acessar facilmente essa autonomia durante a infância – se houver tempo/espço para brincar, porém, o acesso diminui à medida que a criança cresce. Na escola, as brincadeiras costumam limitar-se ao recreio ou mesmo a alguns esportes que promovam algum tipo de brincadeira ou movimento – geralmente, na aula de Educação Física. Sabemos que a educação teatral no Brasil ainda é muito embrionária e, por isso, poucas crianças vivenciam a linguagem do teatro nas aulas de artes, que geralmente se limitam ao estudo das artes visuais. Quando o fazem, se envolvem em enfadonhas encenações teatrais – memorização de falas, marcação, disputa de papéis de destaque, confusão na atuação e outras situações típicas das práticas tradicionais.

No estabelecimento do processo dramático, queremos ampliar e salvar o espaço lúdico inerente às brincadeiras infantis, estimulando as crianças a “comprar” a proposta, vivenciar papéis em determinado espaço (em um contexto lúdico) e aprender teatro de modo potente, nesse sentido, relacionamos a metodologia com a história de *Flicts*, visto que se trata de uma história sobre cores, diferenças e empatia.

Considerando essa experiência, parece-nos necessário discutir a educação teatral infantil em nosso contexto, principalmente pelas questões que surgem mundialmente e são discutidas (ou não) na escola. Temas como violência, Direitos Humanos, preconceito, educação ambiental; perguntas sobre gênero, identidade de gênero, relações étnicas e raciais.

Com base nessas questões, consideramos o drama uma poderosa forma de ensino e aprendizagem teatral, pois no universo teatral é possível pensar criativamente sobre o contexto atual do mundo. E na escola, por meio de um contexto ficcional, onde a criança reconhece sua realidade e vê possibilidades de modificá-la, pode-se levantar questões que devem ser exploradas artisticamente. Desse modo, iniciamos nossa viagem para a Lua.

2 ONDE ESTARÁ FLICTS?

A história de *Flicts* iniciou com jogos iniciais de teatro, primeiramente entrávamos e arrumávamos a sala de aula, visto que era o horário que as crianças

acordavam, se alimentavam, e ficavam prontas para a atividade. Procuramos iniciar as aulas com alongamentos criativos e também com aquecimentos vocais, depois instigamos jogos ou brincadeiras de imitação, atividade fundamental para crianças de 2 a 3 anos.

Após duas aulas de iniciação, encontramos o tema do nosso processo de Drama: diversidades, e demos nome a aventura de "Em busca de Flicts!". O contexto imaginário teve como proposta inicial uma carta enviada para a creche escrita pela mãe fictícia do personagem, dizendo que ele havia fugido e pedia encarecidamente para os detetives da Casa da Criança ajudá-la a encontrar seu filho e que o trouxesse são e salvo para casa. Então, esses especialistas em desaparecimento criam um mapa que os levaria até Flicts, a partir da construção dele, vivenciam diversas aventuras, desvendam pistas e conhecem personagens diferentes que os levam até o personagem principal.

O primeiro episódio teve o nome de "A carta e o Mapa", nesse dia as crianças receberam uma carta (lida pela professora regente) e foram informadas de que uma mãe estava aflita procurando seu filho Flicts e que estes agora eram detetives poderosos e teriam que participar de uma aventura. Então, entregamos as crianças vários papéis, lápis, tinta, giz de cera e colocamos na parede um grande Cartaz escrito: "Por onde Flicts andou?" Ao final, perguntamos o que eles haviam desenhado, onde ficavam estes lugares, quem e o que habitavam, enfim, reunimos as informações.

As crianças se mostraram muito disponíveis para a proposta inicial, foram receptivas e comunicativas, deram ideias, tiraram dúvidas e sabiam muito bem o que era um detetive e o que ele fazia. Ficaram muito curiosas à medida em que ouviam a carta e, quando lhes demos os papéis, pintaram, desenharam, trocaram de lugar e coloriram. Os desenhos apresentaram lugares e personagens interessantes como um circo, um palhaço, um Rio Amazonas, uma sereia, uma índia, uma fábrica de chocolates e a dona, um arco íris e um unicórnio, um deserto e um lagarto e até a mãe de Flicts reencontrando o filho. Ao final, notamos que as crianças no primeiro dia, apesar da idade, criaram uma linha cronológica para pensarmos os episódios. Esse fato nos fez refletir que na brincadeira e imaginação a criança está presente, livre e autônoma:

O brincar fisicamente exuberante, o brincar proibido, o brincar em grupo, o brincar sob conflitos, o brincar que promove ou que atrapalha aprendizagens: eis algumas das muitas facetas de um fenômeno que arrebatava crianças de todo o mundo e que dá sentido às suas vidas (PALMA, 2017, p. 217).

Para enfatizar o sentido criativo e engajado que deu as crianças, no segundo episódio que teve o nome de "O Deserto e o Lagarto". Ao entrarmos na sala, colocamos sobre o espaço da sala inúmeros balões amarelos e pretos e os pequenos nos receberam aos berros, perguntando onde iríamos encontrar o "fit" (como pronunciavam). Explicamos que naquele episódio viajaríamos ao deserto para encontrá-lo.

Como crianças eram pequenas explicamos que quando colocávamos um figurino fazíamos de conta que éramos um personagem, porém nós ainda seríamos os professores. Fizemos isso de modo que não se assustassem com as mudanças. Colocamos nossas fantasias de lagarto, de modo não assustador, apenas roupas verdes e lenço verde na cobrindo o cabelo e a cabeça. Nos apresentamos como Lagartos e convidamos as crianças a serem animais preenchendo o deserto, afinal, ficamos sabendo que Flicts amava os bichos.

As crianças ficaram eufóricas, cada um criou seu personagem, prontamente caminharam pelo espaço da sala em busca de pistas como se fossem seus animais, faziam barulhos, e não saíram do papel. Encontraram uma pista: um chocolate com um papel escrito: "Venham conhecer minha fábrica!" Logo gritaram comemorando que se tratava da fábrica de chocolates. Nesse episódio nos sentimos como crianças desbravando este universo infantil tão criativo:

No Art. 4º, o conceito de criança é definido como: [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Essa produção de cultura permeou o processo em si, e ao vivenciar essa experiência percebemos uma construção gradual, ainda que pequena, de subjetividades. Nesse episódio que iremos relatar foi possível trabalharmos o racismo. O encontro foi denominado de "Bem-vindos à Fábrica de Chocolate", nesse dia levamos à escola uma colega de curso negra, vestida de dona da fábrica, com luvas, chapéu, e sobretudo, todos de cores marrom. Ao entrarem na sala, as

crianças gritaram: “A dona é feita de bombom!” Ao questionarmos o motivo, as crianças alegaram que se tratava de sua cor diferente. Perguntamos novamente e os pequenos se referiram ao tom de pele.

Uma das crianças lambeu o braço da atriz e gritou triste que não se tratava de um doce, outro perguntou de que planeta ela veio, dentre outras colocações. Aos poucos fomos explicando a diferença das cores de pele. Uma das crianças (negra) estava ouvindo todo atento nossa conversa, e de repente gritou: “Prof também sou feito de bombom, olha!” rimos do ocorrido. Ao final a personagem pediu que as crianças criassem doces com a massinha de modelar com a cor marrom, afinal, estávamos também trabalhando o aspecto visual. Dissemos que após a comilança, a pista apareceria. Empolgados agiram como chefes de cozinha e deram até mesmo nomes aos pratos. Ao terminarmos de “experimentar” questionaram sobre a pista. Então, uma professora entrou com um balde de pipocas verde e um papel escrito: “Espero vocês no Rio Amazonas!” e as crianças gritaram eufóricas que conheceriam a sereia. Nesse dia ficamos comovidos em como o Drama é potente para as discussões sobre diversidade, neste caso a racial:

A escola é um espaço onde está presente uma grande diversidade, inclusive a étnico-racial. A complexidade dessas relações faz emergir o constante conflito, onde devemos atuar de forma dialética na sua compreensão e mediação, diante de nossas funções enquanto sujeitos históricos (COSTA; SOUZA, 2013, p. 03).

A partir da vivência tão potente das relações étnico-raciais, resolvemos colocar em pauta as discussões de gênero, levando então a escola um colega de curso para interpretar a sereia que trouxe consigo o nome do episódio “Rio Amazonas”. Nesse dia, recebemos na sala de aula a Sereia que as crianças deram o nome de “menina”. Quando o ator começou a conversar com as crianças, algumas questionaram qual seria o sexo do personagem. Nosso colega se prontificou em afirmar que ele era um “sereio”, mas que gostava de se vestir de menina. Então um menino logo revelou meio tímido dizendo que o entendia. A partir disso, as crianças ficaram curiosas para conhecer a história da/do visitante e então, a sereia começou a mostrar suas joias e, dizendo que havia encontrado Flicts e que este a ajudou a construir os tesouros. Como proposta prática, entregamos linhas e miçangas para os estudantes construírem suas próprias joias. Com esta atividade foi possível trabalhar a imaginação, a percepção visual das cores e a psicomotricidade

final. Ao final a sereia pegou no fundo do baú um nariz de palhaço, mostrou as crianças, nele estava escrito: Venham brincar comigo? Prontamente as crianças gritaram: “Sim!”.

Nesse encontro foi comovente notar as crianças abraçando o personagem ao final chamando de sereio! Este fato nos deu uma dimensão importante que tem a educação:

Para desenvolver metodologias de trabalho comprometidas com a educação de pessoas que sejam sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, antes de qualquer coisa, seria necessário assumi-las como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem. Pois as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo [...] (TIRIBA, 2018, p. 248–249).

A partir dos corpos dessas crianças tão expressivas, aprendemos a ler o mundo junto com elas, e a fim de nos divertirmos em um processo de cumplicidade levamos a escola uma palhaça apresentadora do episódio que ficou conhecido como “o circo”. A atriz relatou aos detetives que Flicts havia fugido com o circo junto com a mesma. Após o relato entregou as crianças figurinos coloridos e realizaram um lindo desfile. Cada criança escolheu um personagem e se apresentou. Se divertiram, cantaram, dançaram, e surpreendentemente ouvimos de uma criança: “como queria que o Fit tivesse aqui!” Havia criado um laço afetivo com um personagem fictício, deixando claro a importância do afeto para a aprendizagem na infância: “Essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fossemos os seus iguais numa vida primeira” (BACHELARD, 2009, p. 100).

Ao terminar o desfile, a professora entregou uma xícara de chá para a convidada e nela estava submersa a seguinte mensagem: “Espero vocês com uma xícara de chá, assinado: mamãe!” Logo ouvimos as crianças comemorar dizendo que estávamos quase encontrando o filho perdido. Essas surpresas que levamos ao trabalharmos com a Educação Infantil nos remeteu a Souza:

Sair do lugar de quem pensa que sabe o que as crianças são e o que devem ser, para o lugar da surpresa, da escuta, do novo. A diferença está não somente em nosso tamanho – muitas vezes precisamos nos abaixar para escutá-las e enxergar de onde enxergam o mundo – mas também na forma como as crianças interpretam o mundo e o

vivenciam, conversam, interagem com o outro e com o espaço ao qual pertencem (SOUZA, 2014, p. 40).

Essa interação das crianças com o mundo, nos revelaram uma imensa empatia com os outros, com o personagem desaparecido e principalmente para o episódio "Visitando a mãe". Nesse dia, uma atriz convidada apareceu na sala de aula como uma senhora de idade, com uma cesta, ofereceu bolo e chá para as crianças. Pela nossa surpresa os estudantes a receberam calmamente, a ajudaram a sentar, deram carinho, amor e acalmaram-na dizendo que o filho voltaria. Foi comovente perceber o cuidado que tiveram com a personagem.

Nesse momento, os detetives foram convidados a contarem história de suas famílias, foi incrível conhecer contextos tão diferentes e notar a maturidade ao presenciar crianças de três anos relatando como sentiam falta de suas mães, visto que permaneciam o dia todo na escola. Outra criança dizendo que havia sido adotada, e os colegas respeitando a vez de falar. Como em um devaneio, fomos todos adentrando a infância, entre crianças, professores e mães, éramos apenas memórias:

Essa beleza está em nós, no fundo de nossa memória. Ela é a beleza de um impulso que nos reanima, que põe em nós o dinamismo de uma beleza de vida. Na nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio. [...] psicologicamente falando, é no devaneio que somos seres livres (BACHELARD, 2009, p. 99).

A liberdade criativa das crianças permeou o encontro, ao questionarem a mãe como encontrariam Flicts, então como pista, ficaram sabendo que o filho sempre quis conhecer o "arco-íris" (nome do penúltimo episódio). Nesse dia fomos a escola vestidos de arco-íris, pintamos o rosto, e nos apresentamos como unicórnios, as crianças ficaram muito curiosas e felizes por termos lembrando do desenho realizado.

Como atividade prática realizamos um circuito corporal com desafios como passar por de baixo da mesa, pular em um pé só, se abraçar, dentre outras atividades que possibilitaram trabalhar a psicomotricidade ampla. Nesse exercício as crianças mediaram a fantasia sem nossas ordens, dizendo: "cuidado com o jacaré!", "Vamos escalar aquela pedra!", entramos no imaginário e embarcamos juntos nas proposições dos detetives:

Embora apoie-se amplamente no já conhecido e/ou no já experimentado pelo sujeito, o jogo de faz-de-conta envolve, a meu ver, a abertura de possibilidades de criação de novas relações entre os sujeitos, a atribuição de significados originais a determinados objetos, a representação de ação de formas diferenciadas, a construção de papéis e de temáticas novas que podem sempre conter o inesperado (DECICO, 2006, p. 50).

Essas atribuições de novos significados por meio da criação de um contexto ficcional envolveram as crianças na proposta. Tanto nesse episódio, quanto o próprio processo nos fizeram perceber o quanto o teatro é transformador. As crianças expandiram sua visão de mundo com e "mergulharam de cabeça" nos episódios, levando em consideração todos os detalhes do processo. Ao final do encontro uma professora entregou um guarda-chuva colorido que estava escrito: "Parabéns! Vocês me encontraram!" quando ouviram, os estudantes se abraçaram, comemoraram com o episódio denominado de "O encontro de Flicts". Nesse dia, Flicts apareceu na escola, com as cores beges, referente ao livro de Ziraldo.

As crianças o receberam emocionadas, algumas choraram dizendo que sentiram saudade. Entregaram ao personagem as pistas encontradas ao longo do processo e o ator contou sua história, dos personagens que encontrou no caminho, incentivando assim o espanto das crianças, que começaram a questionar se o que vivenciaram era real. Esse fato nos fez refletir que o Drama "[...] facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado)" (RYNGAERT, 2009, p. 39).

Nesse encontro vibrante com o personagem perdido, ficou evidente que para que a criança experimente livremente o estado de entrega que o Drama possibilita, nós professores, devemos estar disponíveis para brincar com as crianças, para reinventar as histórias, imitar e sonhar:

O brincar, a meu ver, não é parte do que se costuma chamar de "animação cultural". É muito importante desenvolver junto às crianças quietude e capacidade contemplativa. O brincar poderá, assim, ser uma experiência estética: algumas brincadeiras intuem a essência e beleza da poesia. O brincar é um saber do corpo, não é apenas algo que se aprende e ensina. E a infância permanece em cada um de nós: conectada a experiências sensoriais e outra temporalidade, que não a do relógio nem a do calendário (MACHADO, 2007, p. 06).

Precisamos vivenciar essa infância em nós, experimentar o Drama e nos colocar em prática junto com as crianças. Ao final, Flicts entregou a cada detetive uma

medalha colorida em forma de agradecimento pelo encontro. Chegaram ao final da aventura felizes, satisfeitos e emocionados por terem conseguido, de modo coletivo, aos três anos de idade devolver um filho para sua mãe. Na despedida, agradecemos as crianças pelos encontros, lemos a carta de agradecimento da mãe do personagem e mostramos a foto dos atores vestidos como personagens se abraçando. Ouvimos as comemorações, pudemos notar os pequenos felizes, demonstrando uma sensação de dever cumprido e deixando em nós uma emoção em lembrar que juntos vivemos uma linda aventura colorida na Educação Infantil.

A LUA É FLICTS!

Essa aventura que vivenciamos junto as crianças da Educação Infantil, nos faz lembrar nostalgicamente dos olhares dos estudantes, das expressões curiosas, um pouco de medo no começo, mas quando entenderam a proposta, notamos uma imersão profunda no processo. Percebemos pequenas mudanças em suas atitudes, momentos de desacordo transformados em momentos de escuta e respeito aos próprios limites e aos dos outros. Vivemos uma aventura repleta de experiências e as crianças puderam ampliar seu repertório teatral.

Como professores mediadores, criamos repertório, criatividade e materialidade nos episódios. A alegria que as crianças demonstraram quando aprenderam sobre a diversidade nos fez pensar na importância de discutir sobre esses temas e ampliar o olhar da escola sobre o assunto. Tivemos a certeza de que os alunos entenderam as discussões, e por menores que fossem, as crianças não apenas aprenderam a respeitar a diversidade a partir do Drama, mas houve uma verdadeira troca de experiências entre elas e os personagens convidados.

Ao final dessa aventura colorida, ficou a saudade, mesmo pequenos, se muniram de coragem, imaginação e partiram em busca de Flicts, mostrando a Educação Infantil que o Drama traz possibilidades potentes para o ensino do Teatro. E de uma forma poética, protagonista, descobriram que de perto, bem pertinho, só os astronautas conseguem ver... que a Lua é Flicts.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.
- CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, p. 127, 2006.
- COSTA, J.; SOUZA, R. **O Teatro como estratégia de ensino da história e cultura afro-brasileira no Ensino Médio**. Os desafios da escola Pública Paranaense na Perspectiva do professor PDE artigos, 2013.
- DECICO, C. **O encanto do encontro: o jogo de faz-de-conta nas relações de ensino**. 2006. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- DORNELLES, L.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.
- MACHADO, M. M. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista Aspas (USP)**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 2014.
- PALMA, M. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017.
- PEREIRA, D de M. **Drama na educação infantil: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Teatro- PPGT) - UDESC. Florianópolis, 2015.
- PEREIRA, D de M.; SANCHES, M.J.P. O estado de recreio da criança no processo de Drama. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 169-186, 2018.
- RYNGAERT, Jean- Pierre. **Jogar, representar**. Práticas dramáticas e formação. Trad. Cássia R. da Silveira. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- SANCHES, M. J. P. **Entre reinos, planetas e canetinhas: processos de drama com crianças**. 2018. Monografia - UFSM – Licenciatura em Teatro, Santa Maria (RS), 2018.
- SOUZA, K. R. R. **As crianças e o recreio**. Investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 261f. Tese (Doutorado em Sociologia)- UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Editora Paz e Terra, 2018.
- ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.
- Σ SIGMA, Macapá, v. 4, n. 3, p. 78-91, jan. - jun. 2023.

Sobre os autores

Maria Jade Pohl Sanches

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Franciscana - UFN

Contato: jade.pohl.sanches@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1696-6577>

Fernando Russo Costa do Bomfim

Doutor em Ciência Cirúrgica pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Contato: fernando_bomfim@live.com





Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2614-3603>

Artigo recebido em: 06 de março de 2023.

Artigo aceito em: 16 de abril de 2023.

***O IMPACTO DA COVID-19 NO ANO DE 2020 EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO
DE CASO***

***THE IMPACT OF COVID-19 IN THE YEAR 2020 IN AN
EDUCATIONAL INSTITUTION FUNDAMENTAL I: A CASE
STUDY***

Ivan Capucho 
Francisco Silva Antônio de Carvalho 
Maysa dos Santos Miler 
Tarcísio de Almeida Corrêa 

RESUMO

O objetivo do presente artigo é conhecer os impactos da pandemia global provocada pelo novo coronavírus, por meio de uma pesquisa em uma comunidade escolar, e avaliar como a gestão e os demais servidores lidaram com a mesma, a fim de garantir a continuidade das atividades no ano letivo de 2020. A pesquisa em questão buscou diversos indicadores, no entanto, neste artigo a ênfase será nos indicadores de qualidade do ensino e identificação das principais consequências da Covid-19 na escola em questão. O método de procedimento adotado para realização do presente estudo de caso é o exploratório e a abordagem é do tipo qualitativa. Realizou-se, dessa forma, quatro visitas à escola, após uma conversa pessoal com a diretora escolar, e posteriormente, uma revisão bibliográfica, com análise de artigos e livros que abordavam o tema em questão, seguida de uma pesquisa qualitativa de campo, sendo aplicado um questionário respondido pelos servidores selecionados.

PALAVRAS-CHAVE: Administração Pública. Educação. Pandemia. Qualidade de Ensino.

ABSTRACT

The purpose of this article is known the impacts of the global pandemic caused by the new coronavirus, by means of research in a community school, and evaluate how the management and the other servers dealt with the same, in order to ensure the continuity of activities in the 2020 school year. The research in question looked for several indicators, that why, in this article the emphasis will be on teaching quality indicators and identifying the main consequences of Covid-19 in the school in question. The procedural method adopted to carry out this case study is exploratory and the approach is of the qualitative type. happened, this way, four visit at school, after a conversation with the principal, and posteriorly, in a bibliographic review, with analysis of articles and books that addressed the subject in question, followed by a qualitative field research, being apply a questionnaire answered by selected employees.

KEYWORDS: Public Administration. Education. Pandemic. Teaching Quality.

INTRODUÇÃO

As aulas presenciais das escolas municipais de Linhares, do ano letivo de 2020, iniciadas em 5 de fevereiro, logo tiveram que ser interrompidas, no dia 16 de março, quando foi declarada situação de emergência na saúde pública em área territorial do município de Linhares-ES, para que fosse feito o isolamento social como forma de prevenção da doença viral Covid-19, uma vez que os primeiros casos da doença começaram a surgir no município.

O novo coronavírus, SARS-CoV-2, assim denominado, pois não havia sido identificado anteriormente, foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. O primeiro caso no Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020 em um homem de 61 anos, residente da capital paulista. No município de Linhares, o primeiro caso foi confirmado no dia 14 de março de 2020. Diante do contexto pandêmico, o estudo realizado buscou responder o problema de pesquisa, em que se concentra na seguinte pergunta: Como a gestão da escola em estudo e demais servidores lidaram com a pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020? Algumas respostas são necessárias para a comunidade acadêmica, como por exemplo, quais medidas sanitárias seriam efetivamente tomadas pela gestão escolar? Quais as metodologias que os docentes iriam utilizar para a continuidade das atividades educativas e formativas? Tudo isso só seria efetivamente comprovado com um estudo dessa comunidade.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD IBGE), até agosto de 2021, 17,9 milhões de pessoas (8,5% da população brasileira) haviam feito algum teste para saber se estavam infectadas pela covid-19 (até julho esse número estava em 13,3 milhões de pessoas, ou 6,3% da população). Dentre essas pessoas, 21,6% (ou 3,9 milhões de pessoas) testaram positivo. Este trabalho se justifica pelo fato de buscar compreender o modelo de gestão escolar adotado para garantir a continuidade das atividades educacionais no período de pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020, uma vez que a educação é um processo contínuo, que independente das circunstâncias precisa ser efetivada, analisando os impactos das medidas e das estratégias principais adotadas pelos servidores para garantir a continuidade das atividades escolares no mesmo ano na referida escola.

Para responder ao problema em questão deste estudo, delimitou-se como objetivo geral avaliar o impacto da Covid-19 com os servidores da escola Professora Maria Aparecida Lavagnoli do município de Linhares, tendo como objetivo específico, analisar os indicadores de qualidade do ensino e identificação das principais consequências da Covid-19 na escola. O método de procedimento adotado para realização do presente estudo é o exploratório.

Segundo Gil (2002, p. 41), este tipo de pesquisa tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando mais explícito, além de possibilitar o aprimoramento de ideias e descobertas de intuições. Além disso, de acordo com Ruiz (2011), quando um problema é pouco conhecido, isto é, quando as hipóteses não foram definidas de uma forma clara, estamos diante de uma pesquisa exploratória, sendo que esse método é utilizado para proporcionar maiores informações sobre o assunto. A abordagem da pesquisa foi do tipo qualitativa, a fim de melhor compreender as ações adotadas na escola.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Assim sendo, foram evidenciadas as informações necessárias com o propósito de realizar uma identificação mais assertiva dos critérios adotados pelos servidores da escola e em seguida descrevê-los.

A amostra da pesquisa foi constituída por três servidores da gestão escolar, três professores e um servidor do setor administrativo da escola. O instrumento utilizado na obtenção de dados da pesquisa foi um questionário, que ainda de acordo com as percepções de Gil (2002, p. 115), "Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado", possibilitando a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Este trabalho não pretende esgotar o assunto, sendo assim, espera-se com essa pesquisa, aprimorar o conhecimento sobre o tema, e oportunizar novos estudos e pesquisas.

1 HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA

A Administração é a ciência que trata das organizações e sua história remota ao ano 5000 a. C. Segundo Granjeiro (2006), a ideia central da administração é a ação corrente calculada para realizar determinados objetivos desejados. Segundo Paludo (2013, p. 35) "O termo administração é utilizado para designar funções de planejamento e direção, como para designar as atividades de execução".

Os princípios aplicáveis à Administração Pública podem ser expressos ou implícitos, os primeiros vêm claramente expostos no *caput* do art. 37 da Constituição Federal do Brasil (1988) e nos remete aos princípios da legalidade, moralidade, impessoalidade ou finalidade, publicidade, eficiência, razoabilidade, e os implícitos, em sua maioria, estão dispostos em lei infraconstitucional. Administração Pública é o planejamento, organização, direção e controle dos serviços públicos, segundo as normas do direito e da moral, visando ao bem comum. O setor público deve avaliar, direcionar e monitorar a atuação dos gestores na prestação de serviços públicos de interesse da sociedade.

Com o advento da pandemia da Covid-19, os gestores públicos passaram a ter novas orientações sobre a gestão orçamentária para este período. No entanto, os gastos com Educação, em especial, continuam sendo obrigatórios em 25% do orçamento geral do ente federativo. Os princípios são como uma base para nortear o direito. Na administração pública é da mesma forma, temos os princípios que estão na constituição para organizar a estrutura. Para compreender os princípios é preciso entender a definição básica.

Princípios são, pois, verdades ou juízos fundamentais, que servem de alicerce ou de garantia de certeza a um conjunto de juízos ordenados em um sistema de conceitos relativos a dada porção da realidade. Às vezes também, se denominam princípios certas proposições que apesar de não serem evidentes ou resultantes de evidências, são assumidas como fundantes da validade de um sistema particular de conhecimentos, como seus pressupostos necessários (REALE, 1986, p. 60).

Assim, entendemos que os princípios são como requisitos básicos para uma boa administração e são como uma segurança jurídica aos cidadãos. No que se refere à Constituição Federal (BRASIL, 1988) no Art. 37, a Administração Pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade,

publicidade e eficiência e, também, outras particularidades elencadas na mesma legislação.

2 GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em meio a uma pandemia a gestão escolar se tornou o foco das discussões por ser de grande importância para o desenvolvimento das escolas e da educação. No Brasil surgiu um novo conceito de gestão escolar, menos voltado à limitação da administração escolar, “a partir da compreensão de que os problemas educacionais são complexos e demandam uma ação articulada e conjunta na superação das dificuldades do cotidiano escolar” (VIEIRA; BUSSOLOTTI, 2019, p. 49).

Depois da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve um movimento em 1996 para autonomia das escolas, a democratização e descentralização dentro da gestão escolar, tornando os gestores mais participativos das decisões e responsáveis com o destino da instituição escolar. A liderança é de suma importância em momentos de crises dentro da instituição, para termos uma educação de qualidade. Para Lück (2000), o diretor assume a responsabilidade de garantir a qualidade que atenda as exigências da LDB e para isso assume várias funções tanto pedagógicas e administrativas.

Ainda segundo Lück (2000), as funções administrativas são as mais amplas possíveis e visam desde os processos burocráticos e rotineiros até a implementação de políticas públicas, modelos de gestão administrativos, de pessoal e sistemas corporativos. Já modelagens pedagógicas estão relacionadas, de acordo com Lück (2000), com a organização e articulação de todas as unidades componentes da escola, bem como o controle dos aspectos materiais e financeiros da escola, articulação e controle de recursos humanos, articulação da escola- comunidade, articulação da escola com nível superior de administração do sistema educacional, formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos, supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Também para Lück (2000), não há gestão sem uma liderança, e ela pode ser formada por um grupo composto por diretor, diretor assistente, supervisor pedagógico que assumam a liderança e liderança conjunta em suas determinadas funções.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos com estudantes de 15 anos de idade de 79 países ou economias, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), torna ainda mais clara essa perspectiva, quando em 2018 publicou os resultados, em que o Brasil ficou no 57º lugar em leitura, atingindo 413 pontos – seis a mais que em 2015. Considera-se aqui que a média da OCDE é de 487. Devemos nos aprofundar ainda mais nos conceitos educar e ensinar.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 21).

Freire defendia que os alunos deveriam ser o centro e serem responsáveis pelas suas construções, ter um pensamento crítico deveria ser o essencial e talvez seja o que falta em nossas escolas. Deixar de fazer o famoso “copiar e colar”, mas aprender a criar e debater.

No final de 2019 e no início 2020 o mundo se depara com uma pandemia. Segundo a Organização Mundial da Saúde, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença, e o termo é usado quando uma epidemia, um surto que afeta uma área, se espalha para diferentes continentes e continua a se espalhar de pessoa para pessoa (FIOCRUZ, 2020). Consequentemente, isso gerou efeitos sociais, educacionais, culturais e econômicos.

Na educação houve a suspensão das aulas presenciais considerando que os alunos (crianças e jovens) tem o maior convívio com adultos de diferentes grupos familiares. Arruda (2020), afirma que os alunos e professores são os principais vetores de transmissão da Covid-19

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou o estado de pandemia da covid-19 e alertou aos países que pessoas com caso clínico grave poderia necessitar de tratamento em Unidades de Terapia Intensiva (UTI).

Diante desse novo cenário, o uso das tecnologias tornou-se essencial, perante os desafios e possibilidades de interação e comunicação. Esses desafios encontram-se nas condições de trabalho do docente, na qualidade do processo de ensino aprendizagem, na relevância e no significado dos temas a serem abordados, no

desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante, no necessário resgate das responsabilidades dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento das famílias no processo de formação das crianças e jovens (MARTINS; 2020).

Entretanto, para Kenski (2003), uma nova forma de educar e novos espaços surgem gerando grandes mudanças no processo de aprendizagem. “[...] prometem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de competências e habilidades dos professores e alunos” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 28). Nessa visão, pode-se destacar que:

Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (MORAN; BACICH, 2018, p. 13).

Como consequência, um dos principais problemas sociais é apresentado: o acesso a essas tecnologias. Seja para assistir a uma aula ou fazer uma aula precisa-se de aparelhos e internet, porém, devido às desigualdades sociais no Brasil, não são todos que tem esse acesso, ou seja, não há uma democratização e, com isso, não atendemos uma das exigências descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que de acordo com o Art. 3º, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Segundo Honorato; Marcelino (2020), os professores sentiram-se impotentes e com medo. De acordo com os autores, não houve grandes diferenças entre o ensino fundamental, médio e superior. Os professores estão inseguros e incertos com a nova realidade, na pesquisa eles se sentem despreparados, mas ainda motivados para fazer o melhor possível na realidade de cada um.

A Covid-19 escancarou as desigualdades sociais na educação. Nos fazendo refletir sobre o futuro pós-pandemia. Martins (2020) aponta a urgência da universalização ao acesso aos meios digitais de informação e comunicação. Mostra também que se houvesse a garantia de acesso à internet gratuita, os impactos da Covid-19 seriam menores. Aparentemente utópico, mas, de acordo com o autor, isso já é pensado há anos e a pandemia apenas reforçou a necessidade.

O modelo do sistema atual de educação exige uma constante reflexão sobre a maneira de como se ensina e se aprende. Para Martins (2020), não se trata mais da diferença entre a Educação a Distância (EaD) ou Educação presencial, mas da urgência de uma educação “inteira” que apoie uma construção de um futuro melhor para a humanidade. No Estado do Espírito Santo, foi publicada no Diário oficial no dia 22 de março a Resolução CEE-ES n. 5.447/2020, que dispõe sobre o regime emergencial no sistema de ensino não presenciais como medida preventiva a disseminação do Covid-19. Dessa forma, foi adotado pelo estado o isolamento social para enfrentar a pandemia.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A partir dessa afirmação surgem reflexões, como oferecer uma educação a todos em contexto de pandemia? Todos os alunos possuem acesso à internet, têm condições de ter um notebook ou celular para assistir e acessar as aulas todos os dias? Em relação aos professores, como eles foram treinados para essa nova realidade? Como foi realizada a gestão nesse momento de crise? Quais foram as percepções dos servidores em relação à gestão das escolas?

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Para Hodges (2020), o ensino remoto de emergência não é o sinônimo de ensino a distância (EaD). De acordo com ele, esse ensino remoto em casos obrigatórios, e em situações de emergência, acarreta uma enorme diferença no aprendizado, isto é, quando se passa de um método de aprendizagem para outro. Todo o sistema passa por uma transição repentina, afetando alunos, professores e os pais. Para Silva (2020), o ensino EaD planejado, já existia antes da pandemia e ainda recomenda enfaticamente, diante dessas inesperadas e inúmeras mudanças, que o ensino abandone o ambiente físico da escola e passe a ser virtual, digital, remoto ou simplesmente à distância.

Importante ressaltar que o sistema educacional brasileiro não está preparado para cumprir com a sua finalidade, a saber, desenvolver uma prática pedagógica voltada para a formação do homem enquanto sujeito autônomo e para uma formação que atenda aos anseios da sociedade contemporânea, fazendo uso dos

recursos digitais, como aspira a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada em 2017, entre outros dispositivos legais do MEC. Partindo da necessidade de realizar o ensino a distância visando proteger a comunidade escolar da Covid-19, em 19 de março de 2020, o MEC alterou a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, publicando a Portaria n. 345/2020, a qual reza em seu art. 1º a seguinte orientação: “Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.”

Além disso, em 1º de abril de 2020, a medida provisória n. 934, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação escolar decorrentes das medidas para o enfrentamento da Covid-19, tendo como fundamento a Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. A medida provisória n. 934 trata dos ajustes no calendário escolar do ano letivo de 2020, acerca da não possibilidade do cumprimento do mínimo de 200 dias letivos anuais, embora exija que seja assegurada a carga mínima de 800 horas de aula por ano (BRASIL, 2020), ficando a cargo dos sistemas de ensino e das instituições o cumprimento dessas horas, devendo a eles encontrar mecanismos e estratégias para atenderem ao que se encontra disposto na LDB.

4 METODOLOGIA

Foram utilizados diversos procedimentos metodológicos na realização do presente trabalho, direcionando o andamento e delineando o modo como a pesquisa se desenvolveu, a fim de atender os objetivos pretendidos com o estudo. Para compreender o método é preciso entender a definição básica.

[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 2003; p. 83).

A pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, segundo Gil (2002). Durante a realização da pesquisa em questão, foram observadas todas as medidas sanitárias preventivas a pandemia da Covid-19, respeitando o que recomendam as organizações oficiais de saúde.

O instrumento utilizado para obtenção dos dados da pesquisa na escola Professora Maria Aparecida Lavagnoli do município de Linhares foi a aplicação de um questionário composto por 10 questões abertas para os professores, um questionário composto 14 questões abertas para os gestores e um questionário composto por 9 questões abertas para os servidores administrativos.

A pesquisa teve início com uma conversa pessoal com a diretora escolar e, respeitando o que recomenda as organizações oficiais de saúde, foram realizadas quatro visitas à escola para coleta dos dados documentais. Uma variável de intervenção que prevaleceu no estudo devido aos cuidados com a pandemia foi a dificuldade de acesso dos indivíduos aos servidores, por isso o convite aos demais servidores foi feito através do contato por telefone e *WhatsApp*.

O questionário em questão foi dividido em três, contando com 3 grupos de pessoas, sendo cada grupo separado em um bloco, com um total de 3 blocos. O primeiro questionário, o bloco 1, dispôs de um enfoque para medir a qualidade do ensino, contando com a participação de três professoras; o segundo questionário, bloco 2, foi respondido pela diretora e por duas supervisoras da escola (gestoras) e focou na comunicação/relacionamento com a comunidade acadêmica; já o terceiro questionário, bloco 3, foi respondido por um servidor do setor administrativo, abordando a forma como as atividades laborais administrativas tiveram continuidade no período da pandemia e as ações mitigadoras em relação à segurança alimentar dos alunos.

O questionário foi entregue impresso e também foi encaminhado para o e-mail dos servidores, ficando à escolha dos participantes a forma de devolutiva, tendo em vista a conveniência e disponibilidade para responder. Os respondentes, todos atuantes na escola no ano letivo de 2020, foram escolhidos devido ao fato de que formam grupos que melhor representam a comunidade escolar. O resultado obtido da amostra estabelecida, foi de cem por cento das respostas, o qual contou com sete servidores da escola. Segundo Lakatos; Marconi (2003, p. 83), "A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo".

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa buscou diversos indicadores a partir dos dados e informações levantadas a partir dos questionários aplicados. A seguir serão apresentadas as análises relacionadas com os objetivos apresentados neste artigo, entretanto, a ênfase será os indicadores de qualidade do ensino e identificação das principais consequências da Covid-19 na escola.

5.1 O IMPACTO DA COVID-19

As aulas foram suspensas na instituição de ensino no início do ano letivo de 2020. Arruda (2020), afirma que os alunos e professores são os principais vetores de transmissão da Covid-19 por estarem em ambientes diferentes em seus cotidianos e por transitarem em ambientes sociais e geográficos múltiplos todos os dias.

Um dos principais impactos foi a adoção do trabalho com apostilas APNPs (Atividades Pedagógicas Não Presenciais), a serem retiradas e entregues na escola pelos pais ou responsáveis dos alunos e adoção do ensino remoto (aplicativo de mensagens). Segundo o professor 3: "... a instituição adotou o uso de apostilas. A escola disponibilizou equipamentos necessários, porém a parte de planejamento das mesmas foi realizado em minha casa, com minha internet, por escolha minha".

Houve dificuldades por parte dos professores em usar sua própria casa e seus recursos particulares para a realização das atividades pedagógicas, devido à ausência de recursos particulares como espaço adequado, computadores, celulares, barulho, mudança na rotina familiar, e instabilidades momentâneas da conexão de internet. Conforme relata o gestor 2: "Por parte de alguns professores tiveram dificuldades sim, pelas limitações tecnológicas existentes, por não saber organizar seu tempo entre família, casa e até mesmo outros vínculos empregatícios." O autor Martins (2020) aponta a urgência da universalização ao acesso aos meios digitais de informação e comunicação. Mostra também que se houvesse a garantia de acesso à internet gratuita de boa qualidade, os impactos da Covid-19 seriam menores. De acordo com Lück (2006, p. 23), "A partir da compreensão de que os problemas educacionais são complexos e demandam uma ação articulada e conjunta na superação das dificuldades do cotidiano escolar".

A mudança com a implementação de novas tecnologias aplicadas em Educação, seja via acesso remoto ou outra, provocou modificações na forma de avaliação dos discentes e também na forma de aplicação.

Outra alteração constatada foi a forma como os servidores receberam treinamento (via remoto), que antes era presencial, para usarem a plataforma de trabalho, as informações ao longo desse período foram passadas por treinamento via aplicativo *Zoom*.

Essas mutações causaram impactos na comunidade, passando a exigir uma maior interatividade dos docentes com os pais, que em muitos casos passaram a acompanhar de forma constante a aprendizagem dos filhos.

5.2 GESTÃO DA ESCOLA

Quanto à gestão escolar no período de pandemia, notou-se que a instituição (escola) procurou valorizar o processo de comunicação interna, de maneira a disseminar as informações relevantes ligadas ao processo escolar durante a pandemia, e que as informações dadas/recebidas foram claras e objetivas e foram também passadas pelas mídias sociais. Quando questionado sobre o assunto, o servidor administrativo respondeu: "Sim. Todas as vezes que tinha uma nova informação, imediatamente a Diretora nos dava conhecimento através do *WhatsApp* e quando não entendia, tirava dúvida por ligação telefônica".

Quando questionado se a instituição orientou os servidores sobre as medidas de prevenção da Covid-19 no ambiente de trabalho, disponibilizou equipamentos de proteção como máscara, álcool 70% e distanciamento social durante a realização de suas atividades laborais, o servidor administrativo respondeu: "Sim. Sempre muita informação através do *WhatsApp*, mesmo com toda publicidade da mídia".

Percebeu-se que houve interação de boa qualidade entre os gestores e professores no planejamento do processo remoto de ensino e aprendizagem, porém vale ressaltar que alguns professores precisaram de um suporte maior quanto ao uso dos recursos tecnológicos, ou mesmo não possuíram internet de rápida conexão. Conforme relata o gestor 1, "Em nossa instituição essa interação é constante e o planejamento passa por todas as instâncias da escola: professor, pedagogo e diretora de escola. Aqui, o resultado é muito bom". Sobre o acompanhamento do trabalho dos professores através do meio remoto, os supervisores acompanharam as

atividades realizadas pelos professores em suas casas. O gestor 1 respondeu: “[...] Todas as atividades passam pela avaliação da pedagoga e da direção da escola, de acordo com um cronograma que a escola monta igualitário para toda a escola. E depois essas mesmas atividades são repassadas à Secretaria Municipal de Educação”. Porém, quando questionado se o gestor conseguiu (com os meios de acompanhamento remoto) acompanhar/avaliar as atividades realizadas pelos professores em suas casas, o gestor 2 respondeu: “Infelizmente não foi possível acontecer este acompanhamento de maneira eficaz, pois nem todos os professores dão a abertura necessária, acredito pelas limitações que possuem em relação ao trabalho remoto. Mas vale ressaltar que temos professores que vão além das expectativas e formando uma bela parceria”.

Já para o gestor 3, alguns servidores tiveram dificuldades em usar a própria casa e recursos para a realização das atividades pedagógicas, como relata: “Com certeza esse foi um grande problema, os recursos digitais dos professores muitas vezes não suportaram baixar aplicativos e a internet residencial nem sempre é acessível”. Essa divergência de informações demonstra possíveis falhas na comunicação interna, devido principalmente às dificuldades com o uso das tecnologias.

5.3 QUALIDADE DO ENSINO

Com a pretensão de analisar a qualidade do ensino, identificando as mudanças adotadas pelos servidores para dar prosseguimento ao ano letivo de 2020, notou-se mudanças emergenciais na forma de ensino.

A qualidade do ensino foi mensurada a partir dos questionários aplicados. As mudanças foram realizadas de forma emergencial e depois tiveram que ser ajustadas e incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem para dar continuidade ao ano letivo escolar de 2020.

As informações aos pais/responsáveis e alunos foram dadas de diversas maneiras, através de recursos tecnológicos (telefone e mídias sociais). De acordo com relatos da gestora 2 “não tinham garantia, uma vez que os recursos mais utilizados dependem do acesso à internet e infelizmente nem todos dispõem do recurso”. Também não houve uma interação satisfatória com os alunos devido às limitações tecnológicas. Martins (2020) aponta a urgência da universalização ao

acesso aos meios digitais de informação e comunicação, além de mostrar também que se houvesse a garantia de acesso à internet gratuita à educação, os impactos da Covid-19 na aprendizagem, seriam menores.

[...] um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (BACICH; MORAN, 2018, p. 52).

Quando questionado se a instituição adotou ao uso de apostilas e se foram disponibilizados recursos necessários para a elaboração do material das apostilas, o professor 1 respondeu: "Sim, foram adotadas o uso de apostilas; e foram sim disponibilizados equipamentos necessários para elaboração do material de ensino". Quando questionado obteve treinamento da Secretaria da Municipal de Educação para capacitá-lo, ele respondeu: "A Secretaria de Educação Municipal fornece sim treinamentos e lives para capacitar os profissionais".

Quanto à conclusão das atividades das apostilas, notou-se que nem todos os alunos concluíram com êxito as atividades da apostila, segundo o professor 2: "alguns entregaram atrasados", na visão dele, houve falta de participação de alguns pais e responsáveis dos alunos, não tinham tempo disponível, pois estavam trabalhando e também houve desinteresse por parte dos alunos na realização das atividades. Para Lück (2000), o diretor assume a responsabilidade de garantir a qualidade que atenda as exigências da LDB e para isso assume várias funções tanto pedagógicas e administrativas.

Notou-se que em relação à expectativa do retorno das aulas, é comum receber alunos com aprendizagem não condizente para o ano que irá cursar, (perdas de aprendizagem). Segundo o gestor 2: "Infelizmente vamos nos deparar com alunos onde a aprendizagem não estará condizente para o ano que irá cursar, ou seja, realmente será inevitável as grandes perdas de aprendizagem. Quanto a escola, é necessário ter um bom planejamento de retorno para receber os alunos com segurança e com o apoio do órgão responsável pelas escolas". Segundo ele, será difícil manter os protocolos de saúde (um dos motivos é devido a pouca idade dos alunos). Também será preciso fazer um rodízio com os estudantes, devido às pequenas dimensões das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao prosseguimento das atividades laborais administrativas, notou-se que diversas formas adaptativas tiveram que ser adotadas para o atendimento às recomendações dos órgãos de saúde, conforme responde o servidor administrativo, foram obedecidos o distanciamento social e o atendimento ao público na escola, respeitou-se o distanciamento social, houve a obrigatoriedade do uso de máscara e o uso álcool 70% após atendimento, e revezamento dos servidores administrativos no trabalho.

Em relação às ações mitigadoras quanto à garantia da segurança alimentar dos alunos matriculados no período de paralisação das aulas presenciais, notou-se que foi garantida e que a organização na entrega do kit merenda no período de pandemia foi satisfatória. Segundo a gestora 1: "... A prefeitura através do setor de alimentação escolar – DAE (Departamento de Alimentação Escolar) providenciou kit's merenda aos estudantes da rede, entregues a cada 45 dias". Quanto à organização de entrega, o servidor administrativo respondeu: "Muito bom e organizado." Quando questionado se a logística de entrega foi satisfatória, ele respondeu: "Sim. É utilizado todo o espaço disponível para manter o distanciamento. Os funcionários colaboram muito também, mantendo a organização e a higienização na entrada e saída dos pais".

Considerando a proposta apresentada pode-se considerar que ocorreram diversos impactos relevantes na comunidade acadêmica, em especial com a introdução de novas metodologias de ensino e uso de ferramentas para auxiliar na gestão escolar, e que estas mudanças foram realizadas de forma emergencial, sem o devido planejamento, e que os impactos afetaram a rotina administrativa da escola e o processo de ensino aprendizagem. Apesar da busca pela qualidade do ensino, houve sim prejuízos consideráveis e que só poderão ser mensurados ao longo dos próximos anos; outro aspecto é que as famílias e os educadores não disponibilizavam de acesso à internet de boa qualidade e também não disponibilizavam de equipamentos, *Hardware*, que permitissem uma melhor interação no processo de ensino aprendizagem.

Apesar do esforço por parte dos educadores, as limitações impactaram no cotidiano da comunidade acadêmica, sendo, então uma sugestão para que esse processo seja examinado de forma continuada.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação remota emergencial:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BOTTENTUIT Junior, João Batista. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de Webquests em Língua Portuguesa.** (Tese de Doutorado, Universidade do Minho). Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/11889>. Acesso em: 03 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de novembro de 2020.

BRASIL. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

BRASIL. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

BRASIL. **Diário oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo: Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

BRASIL. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo: Portaria n. 345/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Notícias e artigos, o que é uma pandemia.** Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 28 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde: **Coronavírus.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GRANJEIRO, José Wilson. **Administração Pública**, 12. ed. Brasília: Westcon, 2006.
- HODGES, Charles., et al. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado on-line. **EDUCAUSE**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 16 de maio 2020.
- HONORATO, Hercules Guimarães.; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, jan-jun. 2020. Acesso em: 14 de outubro de 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA DE 2022. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: PNAD COVID**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=destaques/>. Acesso em: 28 de novembro de 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LINHARES. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <https://linhares.es.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao/>. Acesso em 28 de novembro de 2020.
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MARTINS, R. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Acesso em: 14 de outubro de 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Acesso em 15 de outubro de 2020.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é Covid-19?**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.
- PALUDO, Augustinho. **Administração Pública**. 3. ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2013.
- REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 11. ed., pp. 60. São Paulo: Editora Saraiva, 1986.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Editora Atlas, 1985.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação**. Disponível em: <http://www.linares.es.gov.br/htm>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

SILVA, Queila Pahim. **Educação em tempos de COVID-19** [recurso eletrônico] / Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 55p. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS. **Coronavírus (Covid-19)**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro.; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. **Gestão escolar**. Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 20, n. 1, p. 45-70. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167>. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

ANEXOS

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE PERFIL DOS ENTREVISTADOS APLICADO A TODOS OS RESPONDENTES

- Sexo:

- Idade:
() 18 a 24 anos () 25 a 35 anos () 35 a 45 anos () 45 a 65 anos
() acima de 65 anos.

- Nível de escolaridade:
() Superior completo () Pós-graduado () Mestrado () Doutorado

Bloco 1 (Qualidade de ensino)

1. Houve interação entre professores e alunos nas atividades no processo ensino-aprendizagem via remoto? Como você avaliar a qualidade dessa interação? (Justifique).
2. A instituição adotou o uso de apostilas para os alunos responderem em casa no período de paralização das aulas presenciais? Foram disponibilizados equipamentos necessários para a elaboração do material de ensino? (Ex: computadores, impressora, celular, sinal de internet, papel A4 etc.).
3. Os alunos concluíram com êxito as atividades das apostilas sugeridas pelos professores ou tiveram dificuldades? Eles tiveram dificuldade no manuseio técnico, quanto às ferramentas digitais? (Justifique).
4. Você conseguiu (com os meios de acompanhamento remoto) acompanhar/avaliar as atividades realizadas pelos alunos em suas casas?
5. Você obteve treinamento da Secretaria da Municipal de Educação para capacitá-lo a essa nova forma de ensinar seus alunos no período de pandemia? Foi proveitoso? (Justifique).
6. Houve dificuldades em usar sua casa, e seus recursos particulares para a realização das atividades pedagógicas? Por exemplo, barulho, mudança na rotina familiar, instabilidades momentâneas da conexão de internet.
7. Os alunos possuem recursos tecnológicos e internet de boa qualidade que atende às necessidades para atividades remotas? (apesar ocorrer instabilidades momentâneas da conexão). (Justifique).
8. Houve auxílio dos pais/responsáveis dos alunos na realização das atividades das apostilas propostas aos estudantes? Eles tiveram alguma dificuldade? (Justifique).

9. Você teve dificuldade no manuseio técnico, das ferramentas digitais, nas reuniões on-line com os supervisores? (Justifique).
10. Qual a sua expectativa para o retorno às aulas? O que vai mudar com o retorno dos alunos a escola? (Justifique).

Bloco 2 (Comunicação/relacionamento da comunidade acadêmica)

1. Você teve treinamento/capacitação da Secretaria da Municipal de Educação como forma de preparar-se para a nova forma de supervisionar os trabalhos dos professores neste período de pandemia? Foi proveitoso? (Justifique).
2. A instituição (escola) valoriza o processo de comunicação interna de maneira a disseminar as informações relevantes ligadas ao processo escolar durante a pandemia? (Justifique).
3. A forma de como a escola tem se comunicado com os pais/responsáveis e alunos durante a pandemia tem sido eficiente? As informações dadas/recebidas foram claras e objetivas? (Justifique).
4. Houve interação entre os gestores e professores no planejamento do processo ensino-aprendizagem via remoto? Como você avaliar a qualidade dessa interação? (Justifique).
5. Você conseguiu (com os meios de acompanhamento remoto) acompanhar/avaliar as atividades realizadas pelos professores em suas casas? (Justifique).
6. Houve dificuldades em usar a sua casa, e seus recursos particulares para a realização das atividades pedagógicas devido à ausência de recursos particulares como espaço adequado, computadores, celulares, barulho, mudança na rotina familiar, instabilidades momentâneas da conexão de internet etc.? (Justifique).
7. Os professores possuem recursos tecnológicos e internet de boa qualidade e que atende às necessidades para atividades remotas? (apesar ocorrer instabilidades momentâneas da conexão). (Justifique).
8. Você teve dificuldade no manuseio técnico, das ferramentas digitais, nas reuniões on-line com os professores que supervisiona? (Justifique).
9. Os professores tiveram dificuldade no manuseio técnico, quanto às ferramentas digitais? (Justifique).
10. A logística de entrega das apostilas aos pais/responsáveis pelos alunos foi satisfatória? (Justifique).
11. A instituição disponibilizou equipamentos de proteção como máscara, álcool 70% e distanciamento social durante a realização de atividades diversas?

12. Houve garantia de segurança alimentar dos alunos matriculados no período de paralização das aulas presenciais? (Justifique).
13. Como você avalia a organização da escola na entrega dos kits merenda em um período de pandemia? A logística de entrega foi satisfatória? (Justifique).
14. Qual a sua expectativa para o retorno às aulas? O que vai mudar com o retorno dos alunos a escola? (Justifique).

Bloco 3 (Continuidade das atividades laborais)

1. Você obteve treinamento da Secretaria da Municipal de Educação para capacitá-lo nessa nova forma de trabalho no período de pandemia? Foi proveitoso? (Justifique).
2. Você conseguiu (com os meios de acompanhamento remoto) acompanhar/avaliar as reuniões/treinamentos on-line? Você teve dificuldade no manuseio técnico, das ferramentas digitais? (Justifique).
3. A instituição (escola) valoriza o processo de comunicação interna de maneira a disseminar as informações relevantes ligadas ao processo escolar durante a pandemia? As informações dadas/recebidas foram claras e objetivas? (Justifique).
4. A instituição orientou os servidores sobre as medidas de prevenção da Covid-19 no ambiente de trabalho? (Justifique).
5. A instituição disponibilizou equipamentos de proteção como máscara, álcool 70% e distanciamento social durante a realização de suas atividades laborais?
6. Você atuou de forma colaborativa na prevenção a Covid-19 no ambiente de trabalho? (Justifique).
7. O que mudou na forma de atendimento ao público neste período de pandemia? (Justifique).
8. Como você avalia a organização da escola na entrega dos kits merenda em um período de pandemia? A logística de entrega do kit merenda foi satisfatória? (Justifique).
9. Qual a sua expectativa para o retorno às aulas? O que vai mudar com o retorno dos alunos a escola? (Justifique).

Sobre os autores

Ivan Capucho

Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Contato: ivanmeloti@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8122-5791>

Francisco Silva Antônio de Carvalho

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Região Serrana - FARESE

Contato: fncosilva2018@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5083-7623>

Maysa dos Santos Miler

Graduanda em Administração pela Faculdades Integradas de Linhares - FACELI

Contato: maysamiler@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4765-8729>

Tarcísio de Almeida Corrêa

Graduando em Administração pela Faculdades Integradas de Linhares - FACELI

Contato: tarcisioac31@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7755-3293>

Artigo recebido em: 07 de março de 2023.

Artigo aceito em: 31 de março de 2023.

INTERSEMIÓTICA, SEMÂNTICA E POLISSEMIA EM A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA¹

INTERSEMIOTIC, SEMANTICS AND POLYSEMY IN THE A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA

Marcos Alexandre Sena da Silva 

RESUMO

O presente trabalho objetiva identificar e compreender a intersemiótica (por meio da tradução), a semântica e a polissemia existentes nas obras *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* e *Quincas Berro d'Água*: a primeira, um romance escrito por Jorge Amado, lançado em 1959; a segunda se refere à sua adaptação audiovisual, dirigida pelo cineasta baiano Sérgio Machado, no ano de 2010. Tem-se, assim, além de um aspecto intertextual, a intenção de uma abordagem subversiva dos significados do vocábulo polissêmico selecionado, dentro da concepção intersemiótica. Neste tipo de tradução, também conhecida como transmutação, quando há a passagem da linguagem verbal para a não verbal (no caso estudado, de um livro para um filme), é possível entender o processo tradutório de modo mais amplo, aberto a interpretações, apoiado nas possibilidades existentes ao tradutor – concepção entendida, defendida e difundida por teóricos como Jacques Derrida, Stanley Fish e Walter Benjamin, por meio da escola desconstrutivista, em oposição aos ideais logocentristas.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução intersemiótica. Semântica. Polissemia. Jorge Amado. A morte e a morte de Quincas Berro d'Água.

ABSTRACT

The present work aims to identify and understand the intersemiotics (through translation), semantics and polysemy existing in the works *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* and *Quincas Berro d'Água*: the former, a novel written by Jorge Amado, released in 1959; the latter refers to its audiovisual adaptation, directed by the "baiano" filmmaker Sérgio Machado, in 2010. Thus, in addition to an intertextual aspect, there is the intention of a subversive approach to the meanings of the polysemic word selected, within the intersemiotic conception. In this type of translation, also known as transmutation, when there is a passage from verbal to non-verbal language (in the studied case, from a book to a movie), it is possible to understand the translation process in a broader way, open to interpretations, supported by the possibilities available to the translator – a Conception understood, defended and disseminated by theorists such as Jacques Derrida, Stanley Fish and Walter Benjamin, through the deconstructivist school, in opposition to logocentric ideals.

¹ Parte deste texto é adaptado da Dissertação de Mestrado da autoria de Silva (2018), intitulada *A morte e a risada em Quincas Berro d'Água: um estudo sobre a audiodescrição num filme de comédia*.

KEYWORDS: Intersemiotic translation. Semantics. Polysemy. Jorge Amado. A morte e a morte de Quincas Berro d'Água.

AS DIVERSAS FORMAS DE TRADUÇÃO E OS PRINCÍPIOS TRADUTÓRIOS DO TRADUTOR

“Nenhum texto é inteiramente original, porque a própria linguagem em sua essência já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase”².

Uma das grandes discussões que permeia os estudos tradutórios é a questão da fidelidade ao texto “original”, que evidencia a (o)posição de duas escolas da área: de um lado, o logocentrismo, que, ao questionar a autenticidade do texto de chegada, sacraliza o texto de partida, considerando o tradutor um mero transportador de significados; do outro, a concepção desconstrutivista, baseada nos pensamentos de escritores como Jacques Derrida (1971), Stanley Fish (1980) e Walter Benjamin (1968), que confronta os ideais formalistas, defendendo a tese de reafirmação³ por parte do tradutor.

Destarte, os logocentristas esperam que a tradução de uma obra seja “capaz de neutralizar diferenças linguísticas, culturais e históricas, ao mesmo tempo em que idealiza o chamado ‘original’ pressupondo-o capaz de se manter o mesmo apesar das diferenças inevitáveis” (ARROJO, 1993, p. 28), enquanto os desconstrutivistas atuam a partir do entendimento de que cada tradução é única, pois cada tradutor é único, bem como suas experiências, sua bagagem de vida – e toda tradução tem como escopo remarcar a afinidade entre as línguas, exhibir-se como uma nova possibilidade (DERRIDA, 2006).

Neste contexto, dentro dos princípios desconstrutivistas, os vocábulos traduzidos passam a ser não uma imposição advinda das palavras ou das imagens do texto de partida, mas uma escolha feita pelo tradutor, levando em consideração todas as questões ao redor – incluindo, também, o seu público-alvo. Ao optar pelo objeto de partida, conseqüentemente, o tradutor se apropria daquilo e oferece a sua interpretação. Desta forma,

² PAZ, 2009, p. 13.

³ Em sua obra intitulada “The translator’s invisibility: a history of translate”, de 1993, Venuti defende, em linhas gerais, a tese de que o tradutor deve reivindicar o seu lugar na obra traduzida, por meio da sua interpretação.

Apesar da persistência da concepção logocêntrica em algumas áreas, sabemos que a linguagem é feita de imagens que variam de interlocutor para interlocutor de acordo com a experiência de cada indivíduo e do contexto no qual ele se insere. Ora, se a experiência de vida humana é única, não podemos afirmar que haverá um ato de comunicação perfeito, no qual a mensagem seja totalmente decodificada em sua plenitude pelo receptor do mesmo modo que foi percebida, concebida, enunciada e codificada pelo emissor – e aqui não se trata apenas da linguagem literária que, em si, é polissêmica. Ao contrário, nesse sentido, todo signo torna-se polissêmico, pois ele é experienciado diferentemente por cada indivíduo (CRUZ, 2009, p. 146).

Assim, a tripartição clássica da tradução, definida por Roman Jakobson (1959 [2000]), dá-se nas formas interlingual, intralingual e intersemiótica: a primeira se refere a traduções entre diferentes línguas; a segunda acontece dentro de uma mesma língua – por exemplo, as variações do Português, sejam elas do Brasil ou de Portugal; e a terceira, por sua vez, atua como uma adaptação da linguagem verbal para a não-verbal, podendo envolver diferentes meios (como revistas, livros, outdoors, peças teatrais, séries, filmes etc.).

Nesse contexto, a tradução intersemiótica, também chamada de transmutação (impossível de ser entendida a partir da perspectiva logocentrista), é, portanto, uma interpretação definitiva, uma recriação a partir de um entendimento particular do texto de partida – entendendo este não apenas como linguagem verbal, mas também não-verbal. Tal viés tradutório nitidamente oferece espaço ao tradutor, garantindo-o uma margem de escolha e interpretação, sem a necessidade de questionamento de legitimidade da obra. Nesta lógica, Elizabeth Ramos (2012) defende que

Todo texto resulta de diálogos com outros textos, isto é, todo texto é construído a partir da singularidade daquele que o tecem de suas leituras, de sua visão de mundo, de sua história... É essa certeza que nos leva a descartar a ideia do "original" para se referir a uma obra da qual o tradutor parte, para construir o novo texto literário, fílmico ou de outra natureza (RAMOS, 2012).

Em continuidade, ela afirma que

No caso específico da tradução entre literatura e cinema, é preciso que se considere um aspecto central: trata-se de duas artes distintas, cada uma com suas especificidades, como por exemplo, o fato de que o livro é escrito por um autor, dentro do tempo que lhe é necessário e conveniente, e o filme envolve uma equipe de profissionais que trabalha para concluir o trabalho dentro de um tempo limitado, particularmente, em face dos custos de uma produção cinematográfica. É preciso, ainda, que se leve em consideração que a tradução intersemiótica poderá implicar a recriação de uma obra literária com,

digamos, 280 páginas, em um filme de uma hora e quinze minutos, implicando necessidade de operações como subtração de cenas, alteração da ordem dos acontecimentos, dentre várias outras (RAMOS, 2012).

Desta forma, tem-se, então, o entendimento de que as obras são abertas e, uma vez dispostas a comercialização, estão expostas e disponíveis para adaptações e apropriações. Em complementação a este pensamento, entende-se que, “para que se realize uma tradução intersemiótica – entre diferentes sistemas de signos – torna-se relevante observar as relações existentes entre os sentidos, os meios e os códigos envolvidos no processo” (SEGALA, 2020, p. 29). É, portanto, dentro deste aspecto intertextual que este trabalho visa identificar se há mudança no significado do vocábulo “morte” e como os meios e os códigos envolvidos podem interferir em tal sentido.

1 OS ESTUDOS LEXICOLÓGICOS: DA LINGUÍSTICA COGNITIVA À POLISSEMIA

A abordagem cognitivista surgiu a partir da década de 1950, como uma reação ao behaviorismo – ciência, até então, dominante – levantando questionamentos anteriormente não abordados. Como afirmam Koch e Cunha-Lima (2004), entre as principais perguntas às quais a Linguística Cognitiva tentou responder estão: “Como o conhecimento está representado e estruturado na mente humana?”; “Como a memória se organiza?”; “A origem do conhecimento humano é inata ou derivada de experiências?”. Desta forma, os cognitivistas basearam suas pesquisas na percepção e conceptualização humana de mundo (com predominância dos estudos semânticos e dos significados), tratando de questões a partir da mente/do cérebro.

Neste cenário de sentidos, ao longo do tempo, a Linguística Cognitiva também valorizou o conceito de metáfora, entendendo-a como participante do sistema conceitual humano. Assim,

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que a linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. [...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Nessa perspectiva, segundo Batoréo (2005), o estudo do múltiplo sentido das palavras começou a ganhar importância no fim da década de 70 e no princípio da década de 80, tanto nos Estados Unidos quanto em alguns países europeus, com o advento dos estudos lexicológicos. Assim, como bem apresenta Silva (1997), os grandes expoentes desta área são George Lakoff, Ronald Langacker e Leonard Talmy, dentro dos estudos norte-americanos. Já na Europa, destacam-se Rudzka-Ostyn e Tsohatzidis, bem como estudiosos como Maria Almeida, Hanna Batoréo, José Pinto de Lima e Augusto Silva.

Para além do entendimento de metáfora, há o conceito de metonímia – e a proximidade entre os dois. Neste sentido, embora a primeira seja apresentada “numa posição de destaque, percebe-se que ela tem com a metonímia mais afinidades do que discrepâncias. A metáfora e a metonímia atuam no estudo estilístico e em mudanças semânticas na história das línguas” (SANTOS, 2012, p. 42). A segunda, a metonímia

[...] não cria uma relação completamente nova entre os dois termos que associa, visto que os objectos (sic) que estes termos designam no seu sentido próprio estão já em relação com a realidade exterior, mesmo antes de serem nomeados, e independentemente da maneira como são nomeados (GUERN, 1973, p. 136-137).

Destarte, a metáfora é vista presente no cotidiano humano, de forma ativa, como governante e influenciadora de ações e pensamentos, por seus aspectos polissêmicos ou plurivalentes. Esta concepção é entendida a partir do estudo da “Teoria da Metáfora Conceitual” (*The Contemporary Theory of Metaphor*), presente no livro *Metaphors we live by*, de 1980, de Lakoff e Johnson, que se constitui como de grande importância para os estudos contemporâneos da metáfora – até então, percebida apenas como uma simples figura de linguagem. Dentro deste contexto, ampliando a discussão, entende-se que

[...] o conteúdo semântico de uma categoria não precisa de ser unitário, sendo antes construído por interrelações (sic) de sentidos. Por conseguinte, os sentidos de um determinado item não são dados, antes se constroem, sendo “interpretações” que surgem de um contexto particular (BATORÉO, 2005, p. 238).

Dá-se, então, uma maior importância para as possibilidades conceituais que podem existir numa palavra, em que a percepção acontece, também, por assimilação.

Com base nestes princípios, segundo Silva (1997), a metáfora, que desempenha um papel importante na visão humana de mundo, envolve domínios cognitivos e recai no estudo polissêmico, que garante, por conseguinte, o dinamismo dos sentidos das palavras. Tal possibilidade de entendimento múltiplo vocabular cria, portanto, um abrigo à polissemia, uma vez que, como explica Batoréo (2009), o entendimento da Linguística Cognitiva é que tal fenômeno, a polissemia, não é exclusivo das categorias lexicais, sendo aplicável, ainda, às categorias gramaticais (morfológicas, sintáticas e fonológicas).

2 AS OBRAS EM QUESTÃO: A CRIATIVIDADE DE JORGE E A INTERPRETAÇÃO DE SÉRGIO

Nome que figura ou ao menos tende a figurar no cânone literário brasileiro, Jorge Amado é uma das principais referências, especialmente em se tratando de regionalismo, tendo sempre como cenário o universo baiano – seu linguajar, sua culinária, sua crença e quaisquer outras representações caracterizantes em tal sentido. Como escritor, recebeu inúmeros prêmios, em diversos países, tendo sido “eleito, em 6 de abril de 1961, para a cadeira de número 23, da Academia Brasileira de Letras, que tem por patrono José de Alencar e por primeiro ocupante Machado de Assis” (FUNDAÇÃO CASA DE JORGE AMADO, 2020, *online*). Hoje, é um dos escritores brasileiros mais publicados em todo o mundo, “com obras editadas para 55 países e traduzidas para 49 idiomas e dialetos” (FUNDAÇÃO CASA DE JORGE AMADO, 2020, *online*).

Isso posto, *A morte e a morte de Quincas Berro d'água* foi, então, o seu 18º livro, publicado em 1959, narra a história (“das mortes”) de Joaquim Soares da Silva, um cidadão respeitável, casado, pai de família, que levava uma vida pacata de funcionário público, antes de ser acometido por uma enorme revolta existencial, de deixar tudo para trás e de ser reconhecido, aos 50 anos, como *Quincas Berro d'Água*, festejado por malandros e prostitutas de Salvador, o sujeito mais erradio daquelas terras.

A morte de Quincas, anos após ter abandonado o seu antigo lar, expõe a sua situação: a sua família – que o havia renegado durante todo o tempo da esbórnica,

mas que ainda desejava revê-lo como Joaquim pela última vez – versus os seus amigos de pinga, que concluíram que aquele homem, tão boêmio e dado à vida mundana, não gostaria de voltar a vestir terno e gravata, principalmente, na condição que lhe restou. Por isso, seus fiéis seguidores decidem tirá-lo do próprio enterro, fazendo um último passeio pelas ruas que lhe eram tão familiares – passando por ladeiras, becos, prostíbulos, até chegar ao mar, onde o corpo de Quincas cai, “somando um total de três [mortes], fazendo de Quincas um recordista da morte, um campeão do falecimento” (AMADO, 2008, p. 15).

Tal recorde se dá pelo fato de que, em contraposição ao que apresenta o título do livro (o que não aparece na obra fílmica), não seriam apenas duas, mas três, as mortes de Quincas, sendo a última justamente na queda ao mar. O fato é que, para os amigos – bêbados – do malandro, o segundo falecimento poderia não passar de mais uma das brincadeiras de Berro d’Água, que, a fim de fugir da possibilidade de ser enterrado num caixão, como jamais quisera, decidiu se jogar nas águas da Baía, em meio a uma tempestade, e finalizar de vez a(s) sua(s) história(s).

Tem-se, assim, a pertinência do estudo polissêmico, a partir da dubiedade do terceiro e, por fim, a última morte de Joaquim: o ato de ter caído ou se jogado ao mar (o que depende da perspectiva). De tal modo, esta morte também tem o caráter da segunda, definitivo, sendo considerada o fim da vida do maior vagabundo da cidade de Salvador. A obra literária também apoia a ébria versão dos amigos de Quincas, quando apresenta a ideia de que não se sabe ao certo quais foram as suas últimas palavras no momento da terceira morte, por haver versões variadas. Tal impossibilidade se deu pela dificuldade de se ouvir perfeitamente em meio a um temporal.

Destarte, Amado (2008, p. 91-92) narra assim os últimos dizeres do seu personagem principal:

- 1 'Me enterro como entender
- 2 Na hora que resolver.
- 3 Podem guardar seu caixão
- 4 Pra melhor ocasião.
- 5 Não vou deixar me prender
- 6 Em cova rasa no chão'.
- 7 E foi impossível saber
- 8 O resto de sua oração.

Quincas voltaria a reaparecer, em 1978, na TV Globo, em formato de seriado, evidenciando o sucesso da obra amadiana; em 2010, o romance ganhou seu formato audiovisual com um novo título: *Quincas Berro d'Água*, tendo sido levado ao cinema pelo diretor baiano Sérgio Machado⁴, que, conseqüentemente, se apropriou da trama narrativa: aqui, Berro d'Água, ainda com seu modo escrachado, é alçado ao posto de narrador-personagem, e o vocábulo morte – até então “esquecido” no título da tradução fílmica – ainda acompanha as metáforas existentes na obra literária, criando polissemias entendidas por meio do contexto apresentado.

Ratificando o entendimento de tradução, a partir dos ideais desconstrutivistas, em meio, ainda, à compreensão tradutória a partir da intersemiótica, Sérgio Machado se aproveita do espaço deixado por Jorge Amado, quando este afirma que não se pôde ouvir o início e o fim das últimas palavras de Quincas, e se posiciona, natural e acertadamente, como tradutor da obra. Na sua versão, o pequeno poema do malandro, indicando suas últimas palavras, ganha tamanho e um pouco mais de ousadia, seguindo o seu estilo atrevido e debochado, e é assim apresentado:

1 Sete palmos de terra
2 Não vão me encarcerar.
3 Vagueio ao sabor das ondas
4 Num leito de espuma do mar.
5 Nem no céu, nem no inferno,
6 No mar é que eu vou morar.
7 Esperando Manuela
8 no colo de Yemanjá.
9 Tristeza não paga dívida,
10 É ditado bem conhecido.
11 Só tem que chorar a morte
12 Quem morreu sem ter vivido.
13 Podem guardar seu caixão
14 Pra melhor ocasião.
15 Não vou me deixar prender
16 Em cova rasa no chão.
17 Me enterro como entender
18 Na hora que resolver.
19 Não quero choro nem pressa
20 Não quero vela nem andor.
21 Pode enfiar tudo isso
22 No cu do comendador.

⁴ Entre outros filmes, Sérgio Machado também trabalhou em *Pastores da Noite* (2002), *Madame Satã* e *Cidade Baixa* (2005).

Assim, todas as estrofes literárias referentes à possível última fala de Quincas foram incluídas no longa-metragem, mas de forma relocada: o que no livro faz parte dos versos 1 e 2 foi posicionado abaixo do que seriam as estrofes de fala restantes. Logo, trata-se de outro exemplo de liberdade tradutória elaborada pelo diretor da obra (nesse caso, juntamente com o roteirista), a partir de suas escolhas, a fim de legitimar a vontade do personagem em se afastar de um caixão ao fim da sua vida. Tem-se, assim, a tradução intersemiótica atuando como fonte principal de ligação entre obras.

3 AS MORTES DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA

Diante da impossibilidade real de uma pessoa morrer duas vezes, é possível entender que, nas obras de Jorge Amado e Sérgio Machado, o substantivo em discussão pode ser compreendido no sentido intencional e extensional: no primeiro, o fim definitivo, o cessar de uma vida; no segundo, uma polissemia. Tem-se, então, a apresentação de possibilidades, a partir dos vocábulos de diferentes dicionários de língua portuguesa – respectivamente, o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1), o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2), o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (3), bem como o *Aulete Virtual* (4) e o *Priberam* (5), sendo esses dois últimos de versões *online*.

1) morte: *sf.* 1. Ato de morrer; o fim da vida animal ou vegetal. 2. Termo, fim. 3. Destruição, ruína. 4. *Fig.* Grande dor; pesar profundo (FERREIRA, 2010, p. 1428);

2) morte: *sf.* 1. Interrupção definitiva da vida de um organismo. 2. Fim da vida humana. 3. *Fig.* Fim, desaparecimento, freq. gradual de qualquer coisa que se tenha desenvolvido por algum tempo <m. de uma língua><m. de uma civilização>. 4. *Fig.* Fim, término de qualquer coisa, ger. subjetiva, criada consciente ou inconscientemente pelo homem <m. das ilusões juvenis>. 5. *Fig.* Intenso sofrimento, grande dor e angústia. 6. *ICON* representação iconográfica da morte, ger. a imagem de um esqueleto humano armado de foice (HOUAISS, 2009, p. 1320);

3) morte: *sf.* 1. Ato ou efeito de morrer. 2. Interrupção definitiva da vida; termo da existência. 3. Med. Cessação das funções vitais. 4. Desaparecimento gradual; acabamento, fim. 5. Ato ou efeito de matar; homicídio. 6. Extinção total; destruição. 7. *Fig.* Causa de ruína, desgraça. 8. *Fig.* Grande desgosto, sofrimento intenso. 9. Pena capital (SILVA, 2010, p. 1122);

4) morte: *sf.* 1. Cessação definitiva da vida ou da existência. 2. O desaparecimento ou o fim de qualquer coisa. 3. *Fig.* Dor acerba, grande pesar ou sofrimento. 4. *Fig.* Destruição, perdição. 5. Divindade

mitológica representada por um esqueleto humano armado de uma foice (AULETE, 2016);

5) morte: *sf.* 1. Ato de morrer. 2. O fim da vida. 3. Cessação da vida (animal ou vegetal). 4. Destruição. 5. Causa de ruína. 6. Termo, fim. 7. Homicídio, assassinio. 8. Pena capital. 9. Esqueleto nu ou envolto em mortalha, armado de foice, que simboliza a Morte (PRIBERAM, 2013).

A partir das acepções expostas, é possível ter uma base para o entendimento da dupla morte de Quincas Berro d'Água (tripla, numa versão ébria dos fatos): a primeira, que aparece em todos os dicionários pesquisados, em definições muito próximas ou até mesmo iguais, como no caso de "ato de morrer" ou "cessação da vida"; a segunda pode ser encontrada – já como elemento metafórico – como "grande dor, pesar profundo", nas entradas "1" "2" e "4" (respectivamente, dos dicionários *Aurélio da Língua Portuguesa*, *Houaiss da Língua Portuguesa* e *Aulete Online*) – o *Houaiss* ainda a entende como desaparecimento, mas não de forma gradual, como na entrada "3", do *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*.

Nesse sentido, o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1) e o *Aulete Online* (2) apresentam exemplos muito próximos, em relação aos termos metaforicamente apresentados, reforçando a ideia de polissemia do vocábulo "morte", tanto na obra de Jorge Amado quanto na de Sérgio Machado, pensando-a como um todo. Tem-se, portanto, em se tratando dos dicionários apresentados, a partir das numerações a eles já adotadas: (1) A partida do amigo foi para ela uma morte. (2) A partida da mulher foi a morte para ele. Assim, nos exemplos acima, a "morte" está representada não como interrupção, mas como sentimento que envolve a perda (seja ela temporária ou perpétua).

Isso posto, pode-se entender, então, que o óbito metafórico, polissêmico, do personagem acontece pela questão do seu desaparecimento, o seu sumiço. Trata-se de uma morte moral, pois, após abandonar o lar e, posteriormente, receber a alcunha de Quincas, sua família espalhou que o comendador Joaquim morreu de causas naturais, principalmente pela vergonha de o antigo provedor agora levar o nome da família a lugares por eles antes não visitados. O sumiço de Quincas (ou, nesse caso, de Joaquim) demonstra que também para ele o seu antigo eu estava "morto": passara de um cidadão respeitado e respeitador a um indivíduo afeito a bebidas e prazeres noturnos.

É possível, portanto, entender como polissêmica a dupla morte de Quincas – e, para isso, tomamos como base as versões verbal e audiovisual da obra. Nesta

linha, a terceira morte do malandro é narrada desta forma: “Quincas Berro d’Água mergulhou no mar da Bahia e viajou para sempre, para nunca mais voltar” (AMADO, 2009, p. 14). Mais adiante, o autor completa, tratando do primeiro óbito, em relação ao sumiço acontecido, o fato de o agora vagabundo ser esquecido pela própria família,

[...] a ponto de seu nome não ser pronunciado e seus feitos não serem comentados na presença inocente das crianças, para as quais o avô Joaquim, de saudosa memória, morrera há muito, decentemente, cercado da estima e do respeito de todos. O que nos leva a constatar ter havido uma primeira morte, se não física pelo menos moral, datada de anos antes [...] (AMADO, 2009, p. 15).

Trata-se de um sujeito com duas vidas bastante discordantes, conflitantes: antes, um sujeito decente, honesto, trabalhador com cargo de destaque, ligado à família; depois, morador de lugar algum, malandro, cachaceiro-mor de Salvador. Assim, como entende Affonso Romano de Sant’Anna (2009), no prefácio do livro – se um sujeito teve duas vidas tão contrastantes, nada mais justo do que ter duas mortes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução é uma questão de interpretação – esteja ela sob o entendimento intralingual, interlingual ou intersemiótico. Cada tradução depende das experiências do tradutor. Porém, diante da perspectiva logocentrista, é impossível imaginar uma possibilidade com a intersemiótica – mais precisamente, obviamente, a partir dos objetos de estudo: as duas versões da obra *A morte e a morte de Quincas Berro d’Água*, tanto a literária quanto a fílmica, que leva apenas o nome do seu personagem principal: Quincas Berro d’Água.

Assim, descontando os indispensáveis conhecimentos linguísticos (aqui, tratando não apenas de duas línguas diferentes), a tradução é uma tarefa em que a parte decisiva fica por conta da iniciativa do tradutor. É ele quem, com certa “restrição”, vai optar por um caminho e conduzir o texto de chegada, tentando acordá-lo com o texto de partida, por meio de detalhes na escrita.

Neste contexto, o que cabe à obra destacada, pensando-a como projeto realizado tanto por Jorge Amado quanto por Sérgio Machado, deve-se entendê-la de forma polissêmica (apoiando-se, ainda, nas acepções apresentadas do vocábulo em

questão), pois, dentre as mortes ocorridas, não há apenas um sentido fixo, engessado, entendido unicamente como cessação, fim da vida; ao contrário, um dos sentidos das mortes de Quincas Berro d'Água é plural, considerado perda, decorrido de uma falta, do sumiço do malandro reverenciado como o maior vagabundo da história da Bahia.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro d'Água**. Posfácio de Affonso Romano de Sant'Anna. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA. Direção: Sérgio Machado. [S.I.]: Imagem Filmes, 2010. 1 DVD (101 min.).

ARROJO, Rosemary. As relações perigosas entre teorias e políticas de tradução. In: **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 27-33.

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. **Dicionário online Aulete**. 2016. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BATORÉO, Hanna. Como não 'por os pés em ramo verde' ou do papel da polissemia na construção do sentido. In: Graça Maria; Olívia Maria Figueiredo e Fátima Silva (Coord.). Rio-Torto. In: **Estudos em Homenagem ao Professor Mário Vilela**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 237-251. 2005.

BENJAMIN, Walter. The task of the translator. In: _____. **Illuminations: essays and reflections**. New York: Schocken Books, 1968. P. 69-82.

CRUZ, Décio Torres. As escolhas na tradução: the sequel. In: **Estudos linguísticos e literários**, v. 39, Salvador, EDUFBA, p. 129-182, jan./jun. 2009.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. 252p. (Col. Debates, 49). Título original: L'écriture et la différence.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** The authority of interpretative communities. Cambridge, Mass; London: Harvard UP, 1980.

FUNDAÇÃO CASA DE JORGE AMADO. **Jorge Amado**: biografia. 2020. Disponível em: http://www.jorgeamado.org.br/?page_id=24. Acesso em: 10 de jan. 2023.

GUERN, Michel Le. **Semântica da metáfora e da metonímia**. Porto: Telos, 1973.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

JAKOBSON, Roman. (1959): On linguistic aspects of translations. In: VENUTI, L. (Ed.). **The translation Studies Reader**. Londres e Nova Iorque: Routledge, p. 113-118, 2020.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F., BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos**. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: A. Ortony (Ed.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press [second edition]. 1993, p. 202-251.

LAKOFF, George; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Mercado de Letras: São Paulo, 2002.

PAZ, Octavio. **Tradução: literatura e literalidade**. Edição bilíngue. Ensaio traduzido por Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/traducao2ed-site.pdf>. Acesso em 16 de mar. 2023.

PRIBERAM. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt>. Acesso em: 16 de mar. 2023.

RAMOS, E. Elizabeth Ramos: depoimento. [10 de abril, 2012]. Bahia - Ciência e Cultura – Agência de Notícias em C&T. **Entrevista concedida a Edvan Lessa**. Disponível em: www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/entrevistas/elizabeth-ramos/. Acesso em: 05 de jan. 2023.

SANTOS, Ione Aires. Um estudo sobre a metonímia como um processo cognitivo. In: **Percursos Linguísticos**, Goiabeiras Vitoria – Espírito Santo, v. 5, n. 2, p. 40-56, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3568/2846>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

SILVA, António de Moraes. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa – com Acordo Ortográfico**. Porto: Porto Editora, 2010.

SILVA, Augusto Soares da. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v. 1, n. 1, p. 59-101, 1997.

SILVA, Marcos Alexandre Sena da. **A morte e a risada em Quincas Berro d'Água: um estudo sobre a audiodescrição num filme de comédia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Salvador: UFBA, 2018.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Traduzido por J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility**: a history of translate. London/New York: Routledge, 1995, p. 148-186.

MACHADO, Sérgio. **Wikipédia**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9rgio_Machado. Acesso em: 13 de jan. 2023.

Sobre o autor

Marcos Alexandre Sena da Silva

Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Contato: m.alexandre.sena@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8516-5389>

Artigo recebido em: 17 de março de 2023.

Artigo aceito em: 04 de junho de 2023.




Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU: REPRESENTAÇÃO CULTURAL NO POVOADO PIAÇAVA-NAZARÉ/TO

BASSU COCONUT CRACKERS: CULTURAL REPRESENTATION IN PEOPLE PIAÇAVA-NAZARÉ/TO

Lavina Pereira da Silva 

Rejane Cleide Medeiros de Almeida 

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo abordar a representação cultural das quebradeiras de coco babaçu do povoado Piaçava-Nazaré/TO, através das narrativas e contexto histórico que permeia essa prática cultural na região. O fato observado é que o povoado Piaçava possui um grupo de mulheres que perpetuam essa cultura nos dias atuais, através da prática de coleta e produção de azeite e carvão. Parto da perspectiva qualitativa e método da história oral de vida através de narrativas e fatos históricos que demarcam o território babaçuais e mudanças ambientais do município de Nazaré. As quebradeiras de coco babaçu possuem representatividade nítida de resistência nessa região, pois cultuam essa prática nos dias atuais, organizand-se politicamente e movimentando um pequeno comércio com vendas de carvão e azeite.

PALAVRAS-CHAVE: Coco babaçu. Mulheres. Resistência.

ABSTRACT

This work aims to address the cultural representation of babassu coconut breakers from Piaçava-Nazaré/TO, through the narratives and historical context that permeates this cultural practice in the region. The observed fact is that the Piaçava village has a group of women who perpetuate this culture today, through the practice of collecting and producing olive oil and charcoal. I start from the qualitative perspective and method of oral history of life through narratives and historical facts that demarcate the babassu territory and environmental changes in the municipality of Nazaré. The babassu coconut breakers have a clear representation of resistance in this region, as they worship this practice today, organizing themselves politically and moving a small trade with sales of charcoal and olive oil.

KEYWORDS: babassu coconut. Women. Resistance.

INTRODUÇÃO

A região do bico do papagaio, localizada no Estado do Tocantins, é caracterizada pela exuberância de babaçuais e presença do cerrado com representatividade nesses territórios. Nessa região, resistem e residem as

quebradeiras de coco babaçu, principalmente nos territórios rurais, indígenas e quilombolas, perpetuando essa cultura através das gerações familiares.

Com o advento do agronegócio e pecuária houve um número representativo de derrubada dos babaçuais, no qual vem impactando essa prática cultural na região, pois é notório que as mulheres lutam e resistem para manter essa paisagem, principalmente o público que reside à zona rural.

O município de Nazaré está localizado na região do bico do papagaio do Tocantins, fazendo limites com as cidades: Tocantinópolis, Santa Terezinha, Angico, Aguiarnópolis e Luzinópolis. A referida cidade possui paisagem caracterizada pelo cerrado e babaçuais, sendo conhecida pela agropecuária e pela representatividade das quebradeiras de coco babaçu, essas pessoas sobrevivem basicamente do extrativismo e da venda do fruto do babaçu. Em vários povoados desse município, perpetua-se tal cultura, com destaque para o povoado Piaçava, o qual se constitui em referência nessas atividades, com presença significativa de mulheres quebradeiras de coco babaçu. Conforme Hagino (2007, p. 02),

As quebradeiras de coco babaçu fazem parte de um movimento social feminino que combina consciência ecológica, saberes vivenciados pela prática e detenção da autonomia da produção, formando uma identidade coletiva (HAGINO, 2007, p. 02).

Apesar das mudanças culturais do modo de conceber a prática, é notório que as mulheres ainda perpetuam essa cultura pelo viés do consumo familiar e produção de azeite e pequeno comércio. É perceptível a visão ecológica que as mulheres possuem do meio territorial que estão inseridas, por meio de práticas que preservam o meio ambiente e autonomia produtiva através do coco babaçu que em se estabelecendo ao longo do contexto histórico de Piaçava.

Culturalmente, são as mulheres que desenvolvem essa prática cultural na região, apesar de relatos que indicam a ocorrência de, por décadas, uma pequena parcela de homens ter desenvolvido tal prática ao lado de mulheres, através do trabalho coletivo familiar. São perceptíveis as relações machistas que se estendem nas interações sociais dessa região, pois as mulheres são inferiorizadas e estigmatizadas em diversas ocasiões, desde a entrada no território, a exemplo do processo que se estende da coleta do fruto até o extrativismo. Historicamente, a sociedade brasileira fora estruturada por esferas patriarcais, de modo a perpetuar no tempo relações de poder sobre as quais se aponta que

[...] o patriarcalismo, sociedade do poder masculino, do império dos pais, assentada em relações paternalistas, de filhotismo e apadrinhamento, sociedade das parentelas, ia sendo modificada por um processo que é visto como de desvirilização, de declínio de um modelo de masculinidade, período de confusão entre as fronteiras de gêneros, em que as mulheres precisam assumir lugares antes reservados aos homens (ALBUQUERQUE, 2013, p. 130).

Em face disso, são perceptíveis os traços patriarcais reproduzidos nos berços familiares, na política, na educação e na religião, uma vez que os espaços ocupados pelas mulheres são até hoje limitados pelas estruturas sociais. Nesse sentido, os territórios babaçuais estão sob a posse principalmente de fazendeiros e pequenos agricultores que delineam as relações de poder com traços machistas. Assim, as quebradeiras de coco babaçu sofrem diversos tipos de violência ao longo de sua trajetória de resistência cultural, sendo necessário assinalar o uso da agressão física e simbólica. Para Bourdieu (1999, p. 47),

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/ baixo, masculino/ feminino, branco/ negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim, naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1999, p. 47).

No contexto das mulheres quebradeiras de coco babaçu, essa relação é marcada pela negação territorial, pois o viés capitalista considera a preservação das palmeiras de babaçu uma ação de "atraso" ante o desejo desenfreado de desenvolvimento agropecuário e pecuário na região. Logo, as mulheres que resistem a essas intervenções são representadas pelo atraso econômico para a região, através do movimento de resistência em cultivar essas práticas nos dias atuais.

Amiúde, Hall (2016, p. 21) destaca que "nós [seres humanos] damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles". À luz dessa reflexão, aproximando-o ao cenário das mulheres quebradeiras de coco babaçu, é evidente que essas mulheres dão significados ao território através da coleta do fruto do babaçu, de modo a construírem histórias e rituais a partir dessa prática, sendo, portanto, um movimento permeado pelo

simbolismo. A respeito da ordenação histórica de significação cultural, Shalins (1997) ressalta que

[...] a história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática (SHALINS, 1997, p. 07).

As mulheres quebradeiras de coco babaçu criam e dão significados às histórias que são passadas de geração, por conseguinte, são responsáveis pela preservação de modos culturais a exemplo da utilização da palha da palmeira do babaçu para cobertura de casas, da fabricação de cofos, abanos e esteiras. Na região é comum, por esse motivo, a construção de casas feitas com palha de palmeira, principalmente casas de farinhas e habitações utilizadas para estratificação do próprio babaçu, que guardam ferramentas utilizadas para tal fim, assim como as moradias de uso geral, da agricultura familiar.

Durante a realização desta proposta, valida-se metodologicamente o investimento em pesquisa qualitativa, com uso de método que almeja o estudo da história oral. Cabe referenciar Mynaio, para quem "A pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares" (1994, p. 21). Em síntese, tem-se que os fenômenos sociais não podem ser quantificados, posto que as ciências sociais se preocupam com realidades sociais a partir de interações e transformações igualmente sensíveis à realidade da vida, de modo a criar o que Meihy; Ribeiro (2011, p. 121) denominam de "narrativas mistas", isto é,

[...] a maioria das pessoas contam a própria história mesclando várias soluções narrativas. Tanto a tragédia como o humor acentuados, muitas vezes conjugam-se com factualismo sentido épico e trágico. O esforço em se pontuar a vida como um tipo de heroísmo cotidiano leva as pessoas a se autoprojetarem como síntese da vida coletiva (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 121).

As narrativas mistas são eficazes para entender a importância simbólica das narrativas erguidas pelas mulheres quebradeiras de coco babaçu, pois se constituem em histórias protagonizadas por essas personagens que derivam da realidade. Na construção desse artigo, foram realizadas conversas com duas quebradeiras de coco babaçu do Povoado Piaçava. Essas narraram suas trajetórias de vida a partir da cultura do coco babaçu.

1 CONTEXTO HISTÓRICO E TERRITORIAL DO POVOADO PIAÇAVA

O Povoado Piaçava possui população estimada em aproximadamente 500 habitantes, segundo dados de 2021 fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde Nazaré, levando em conta a presença de maioria negra, de classe social baixa. Os habitantes que integram esse povoado sobrevivem principalmente do auxílio de programas sociais, do meio previdenciário e do pequeno comércio.

O povoado, na origem, é composto por pessoas advindas principalmente dos Estados do Maranhão e do Piauí. No decorrer das décadas de 50 e 60, formou-se uma pequena vila chamada de Araguaçu. Após alguns anos, os moradores chamaram o lugar de Piaçava, devido à existência de uma palmeira do coco piaçava, na nascente do principal ribeirão que abastecia a população. Inclusive, esse é chamado de ribeirão da Piaçava.

Uma das características dessa região é a representatividade dos babaçuais, apesar das significativas e/ou bruscas mudanças ambientais que ocorreram ao longo das décadas dessa paisagem, no qual vem impactando na preservação dessa palmeira. Nas décadas de 60, 70 e meados dos anos 80, a floresta dessa região sofreu pequenos impactos, ambientais em relação às décadas posteriores. Uma vez que se praticava apenas a agricultura familiar, utilizando a prática da *roça de toco*¹. Porém, com o advento da pecuária, a partir de meados dos anos 80, e a chegada do motosserra na região, houve alteração repentina dessa paisagem, com a devastação dos babaçuais, fato que dificultou o trabalho das mulheres quebradeiras de coco babaçu e de outras comunidades tradicionais.

O babaçu foi por muitas décadas a principal fonte econômica das famílias desse povoado, onde faziam uso das palhas de palmeiras na construção de casas, banheiros e privadas, além de confeccionar esteiras, abanos, cofos e artesanatos. Do fruto do babaçu era produzido o azeite, óleo, leite, bolos e doces, complementando a alimentação das pessoas do povoado, é importante destacar que nos dias atuais, as pessoas não fazem uso recorrente do fruto na culinária como antigamente, pois surgiram óleo de soja, oliva e milho no mercado, demonstrando mudanças nos hábitos alimentares. Outro fator que levou à diminuição do consumo do azeite é escassez e/ou diminuição dos babaçuais e as mudanças dos modos culturais

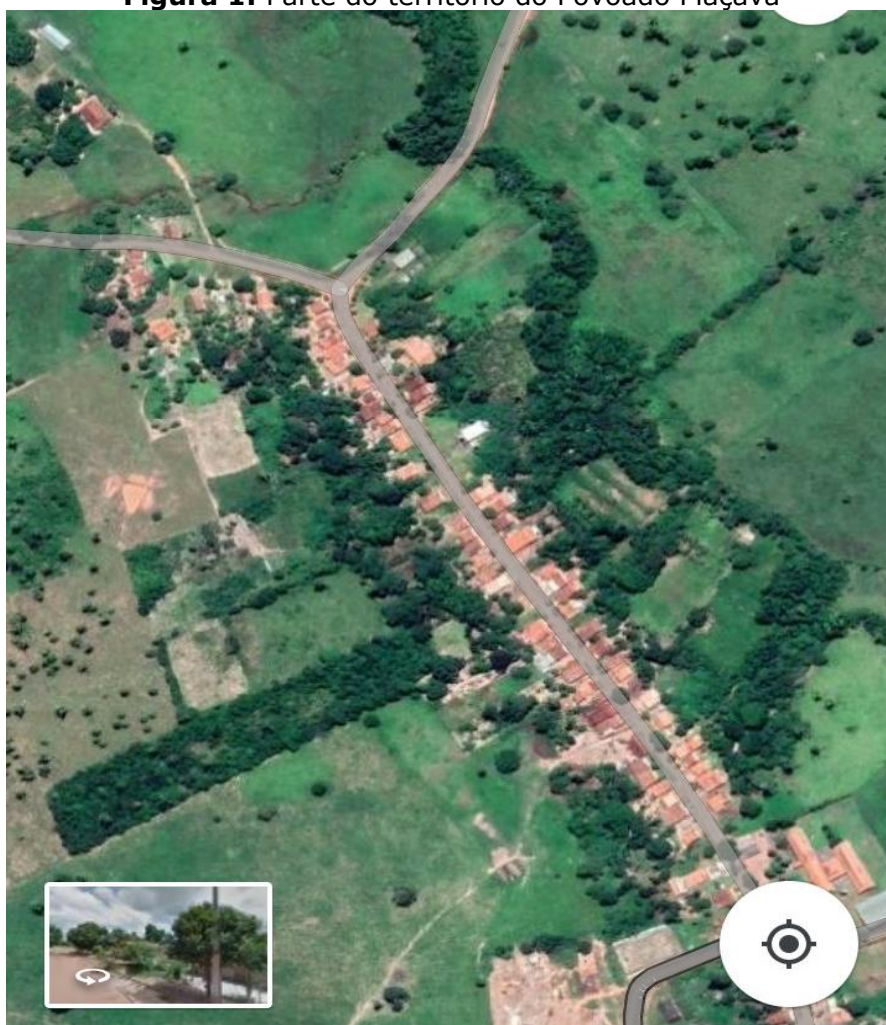
¹ A roça de toco é uma das práticas culturais permeada pelo viés tradicional, sem utilização de venenos, pesticidas ou maquinário.

culinários. O fruto do babaçu é um dos signos de representação dessa população, pois a história e memória dessa cultura se faz presente no cotidiano do povoado:

Assim como as pessoas que pertencem a mesma cultura compartilham um mapa conceitual relativamente parecido, elas também devem compartilhar uma maneira semelhante de interpretar os signos de uma linguagem, pois só assim os sentidos serão efetivamente intercambiados entre os sujeitos (HALL, 2016, p. 38).

No povoado Piaçava os traços culturais compartilhados entre as pessoas são permeados através das relações de trabalhos, esporte, festas, religião e culinária. Nesse sentido, o babaçu representa simbolismo e resistência cultural desta comunidade, uma vez que as histórias e narrativas que versam sobre esta população é marcada pela prática cultural de estratificação do babaçu. No mapa abaixo fica explícita a representação territorial do povoado:

Figura 1: Parte do território do Povoado Piaçava



Fonte: Google Maps, 2021.

Através da representação, fica nítida a presença da pecuária. Há que se considerar que as pastagens ocupam um elevado percentual do território, ficando assim o mínimo para a floresta. É importante destacar o movimento de luta e resistência das mulheres trabalhadoras rurais frente a essa política hegemônica, capitalista e patriarcal contra a qual o movimento de luta vem se destacando desde os anos de 1980, em várias partes do mundo.

Com efeito, tal cronologia remonta o despertar das mulheres nas lutas sociais e políticas frente aos seus direitos, como destaca Sales (2007). Na realidade das mulheres quebradeiras de coco babaçu do bico do papagaio se destaca a militância de dona Raimunda, liderança feminina que lutou em defesa dos direitos das mulheres trabalhadores rurais. Foi uma das precursoras do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), fundado em 1991. Ela falecera no ano de 2018, deixando seu legado de luta e resistência.

A análise do território dos babaçuais da região do bico do papagaio é pautada pelo processo de descontinuidades e temporalidades, como cita Saquet (2008). Pondera-se aqui sobre as várias mudanças processadas ao longo das décadas, assim marcadas pelo desmatamento dos babaçuais e pelo crescimento simultâneo de empreendimentos próximo ao território. Não obstante, deve se destacar a ocorrência da plantação de eucalipto, milho e soja na região. Dado o exposto, Saquet (2008) avalia que

[...] o caráter material e imaterial do território e da territorialidade requer, evidentemente, uma abordagem que reconheça a unidade entre essas dimensões ou entre as dimensões da economia-política-cultura-natureza (E-P-C-N) (SAQUET, 2008, p. 74).

O território de Piaçava, portanto, deve ser analisado de modo a se considerar suas dimensões políticas, econômicas e culturais, em que pese as marcas deixadas pelas intervenções capitalistas na natureza ao longo das décadas, sendo esse um dos traços que se destaca em face das relações territoriais da região MATOPIBA.

3 AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

A trajetória de luta das mulheres quebradeiras de coco babaçu é marcada pelo movimento de resistência e perpetuação dessa cultura através das gerações. As mulheres quebradeiras de coco são reconhecidas entre os povos e comunidades tradicionais, categoria sociocultural e política que conquistou reconhecimento

jurídico-legal após anos de luta e mobilização de suas organizações representativas, culminando na instituição da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), em 2007 (CARVALHO; MACEDO, 2019).

Após anos de lutas as mulheres quebradeiras de coco babaçu foram reconhecidas juridicamente como comunidades tradicionais. A partir dessa contextualização, siituo a trajetória de luta e resistência das mulheres da região do bico do papagaio do Tocantins, especificamente as mulheres do Povoado Piaçava, localizado no município de Nazaré.

O município de Nazaré possui uma associação das quebradeiras de coco babaçu, em andamento. Porém, por questões burocráticas, tal associação ainda não teve sua legalidade formal reconhecida pelos poderes constituídos. Em 2019, o SENAR² realizou um curso de empreendedorismo onde incentivou as mulheres a empreender através do coco babaçu. Com isso, as quebradeiras de coco entenderam a importância de se organizarem politicamente nos debates acerca dessa prática cultural, pois cada comunidade desenvolvia esse trabalho nos berços familiares, como narra uma das interlocutoras dessa pesquisa.

Desde criança quebro coco babaçu, para o sustento da minha família, antigamente todo mundo desse povoado vivia desse trabalho e de plantar roças. Aprendi cedo, tirar azeite de coco e fazer carvão, tirar o leite pra comer nas carnes de tatu, cotia, veado, peba, outras caças e também na carne de ovelha, bode, galinha e pato. Da palmeira se aproveita muita coisa, pois a palha serve de coberturas das casas Hoje em dia quebro coco pra tirar azeite, onde ajuda no meu sustento (Maria, 05/01/2022).

Na narrativa da interlocutora Maria, fica claro sua relação com o coco babaçu demarcando sua infância nessa prática de subsistência familiar. É importante destacar que era comum a população de Piaçava vender o fruto do babaçu para a

² "Bioindústria e Sustentabilidade": Projeto pioneiro e inovador, localizado na Amazônia Legal, estado do Tocantins, de "Aproveitamento Integral do Coco de Babaçu", com posicionamento estratégico nos mercados de energias renováveis e de produtos ecologicamente corretos e sustentáveis, como: óleo, torta proteica, biomassas energéticas, farinhas amiláceas, álcool amiláceo e carvão ativado. Disponível em: <https://www.tobasa.com.br/>. Acesso: 06 de jan. 2022.

TOBASA³, uma empresa que está localizada a 60 km do povoado, situada na cidade de Tocantinópolis/TO. Em conversa com dona Antônia ela narrou:

Apreendi a quebrar coco com meus pais, nessa região todo mundo quebrava, fazia mutirões, fazia azeite, carvão, comida com o azeite, óleo e leite do coco, tempero peixe, caça do mato, com leite, a comida fica deliciosa. Antigamente fazia muito bolo, farinha e mingau, alimentei meus filhos com o babaçu e o milho. Até hoje faço comidas com babaçu, de vez em quando preparo bolo com o leite de coco e preparo caça do mato, arroz com azeite fica muito bom. O arroz misturado com feijão, com fava ou com abobora fica bom mesmo é com azeite de coco. Já fiz até doce com o coco ralado depois que tirava o leite para fazer caças, todos gostaram (Antônia, 05/01/2022).

Dona Antônia especifica que cresceu se alimentando do fruto do babaçu, temperando as comidas com azeite, óleo e leites, além de preparar bolos e doces. Criou os filhos quebrando coco babaçu, fazendo esteiras, abanos e cofos, pois no decorrer das décadas de 50 a 90 era comum às pessoas sentarem e até dormir em esteiras feitas da palha do babaçu. É notável que dona Antônia narrou com entusiasmo sobre a cultura do babaçu especificando a culinária e o artesanato. A quebradeira acrescentou que antes de aposentar, vendia azeite de coco na região e em feiras.

Figura 2: Na bacia, amêndoa do coco babaçu, no saco de fibra, as cascas



Fonte: Elaborada pelas autores.

³ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é entidade associada à Confederação Nacional de Agricultura, e tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social de jovens e adultos que exerçam atividades no meio rural.

A figura 2 representa a amêndoa do coco babaçu em uma bacia, no ponto para ser torrado e depois moído para ser cozido com bastante água para que seja extraído o azeite. As cascas que estão dentro do saco de fibras, ao lado da bacia, servem para fazer o carvão que é utilizado para fazer fogo o cozimento dos alimentos.

Figura 3: Azeite de coco babaçu pronto para o consumo



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A figura 3 demonstra o azeite de coco babaçu pronto para o consumo. No decorrer das décadas de 50 a 80, o azeite estava presente em praticamente 100% das casas existente no povoado Piaçava. Ademais, cabe frisar que a coletividade se constitui em característica importante do trabalho das quebradeiras de coco, sendo um dos traços culturais dessas mulheres.

De meados dos anos 70 até a década de 90 elas se agrupavam nos coqueirais⁴. Ali, com o auxílio dos homens, faziam barracões cobertos de palhas das palmeiras do coco babaçu e neles se acomodavam para se proteger da chuva e do sol enquanto quebravam coco. Era comum adjunto com cerca de 20 a 30 mulheres. No entanto, na década de 80, aconteceram adjuntos com mais de 40 quebradeiras,

⁴ Território conhecido popularmente como “quintas”, com presença significativa de babaçuais.

pois se faziam presentes mulheres de várias gerações de diversas categorias e classes econômicas reunidas no cotidiano de trabalho. Na ocasião, elas contavam prosas e suas histórias de vida, pois era uma ocasião que mulheres de várias gerações se reuniam no cotidiano de trabalho. Atualmente, as quebradeiras de coco do Povoado Piaçava praticam esse trabalho, principalmente nas quintais de suas residências, ou em chácaras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da representatividade das quebradeiras de coco babaçu no povoado Piaçava protagoniza o movimento de luta dessas mulheres na região, com o território caracterizado pelo crescimento da pecuária, soja e eucalipto, ameaçando e devastando a paisagem de babaçuais. Essa prática cultural vem passando por várias mudanças ao longo das décadas, pois com o advento dos programas sociais como o Bolsa Família, algumas famílias deixaram de ter renda econômica através da venda amêndoa do babaçu, fazendo uso apenas na alimentação. Nos dias atuais, algumas famílias realizam a coleta do fruto para vender para a TOBASA, prática comum no povoado, enquanto outro grupo de mulheres quebra o coco babaçu para o extrativismo, como meio econômico nas vendas dos azeites e consumo familiar.

Após o surgimento da associação, as mulheres quebradeiras de coco babaçu começaram a empreender e a debaterem politicamente sobre a posição de resistência que assumem para a identidade do município de Nazaré. Por fim, cabe mencionar como agravante o cenário de derrubada de palmeiras, realidade que vem crescendo ao longo das décadas e impactando nessa atividade cultural, econômica e de resistência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: invenção do “falo”**: uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios, 2013.

CARVALHO, Andressa Veras de; MACEDO, João Paulo. As guerreiras do babaçu: Mulheres quebradeiras de coco em movimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), v. 19, p. 406-426, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAGINO, C. H.. Quebradeiras de coco babaçu: identidade, conflito sócio-ambiental e subsistência. In: ANPOCS, 2007, Caxambu. **31º Encontro anual da ANPOCS, 2007**.

MEIHY, José Carlos; RIBEIRO, Suzana. **Guia Prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MYNAIO, Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Savério Eliseu. **Territórios e Territorialidades**: Teorias Processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SALES, Celecina de Maria Veras. Mulheres rurais: tecendo novas relações e reconhecendo direitos. **Revista de Estudos Feministas**, v. 15, n. 2, Florianópolis, p. 437-443, maio/ago., 2007.

Sobre os autores

Lavina Pereira da Silva

Especialista em Sociedade, Trabalho Docente e Gestão Democrática pela Universidade Federal do Tocantins - UFT
Contato: lavinasilva131@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1944-2469>

Rejane Cleide Medeiros de Almeida




Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás - UFG
Contato: rejmedeiros@mail.uft.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4054-0402>

Artigo recebido em: 27 de março de 2023.

Artigo aceito em: 03 de abril de 2023.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA

PORTUGUESE LANGUAGE ACTIVITIES IN THE TEXTBOOK: AN APPROACH FROM THE FUNCTIONALIST

Fabíola Jerônimo Duarte 
Henrique Miguel de Lima Silva 
Francisco André Filho 

RESUMO

A partir de uma análise bibliográfica e interpretativista, embasamos nossa pesquisa em Tartaglia (2018), Martelotta (2012) e Travaglia (2002), no tocante ao ensino de gramática e a perspectiva funcionalista. A pesquisa é bibliográfica e de base qualitativa, sendo que nossas discussões pautam-se no que nos apresenta os PCNs e a BNCC, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa e a partir da premissa de que a(s) perspectiva(s) teórica(s) que justifica(m) a elaboração dos materiais didáticos em uso impactam diretamente na prática docente e na aprendizagem dos alunos. Ao final de nossas análises, percebemos que mesmo a abordagem funcionalista estando presente em algumas questões das atividades de língua portuguesa do livro didático em estudo, a prática prescritiva do ensino de gramática ainda acontece de forma imperante.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Funcionalismo. Gramática. Livro didático.

ABSTRACT

Based on a bibliographical and interpretive analysis, we base our research on Travaglia (2002), Martelotta (2012) and Tartaglia (2018) regarding grammar teaching and the functionalist perspective. The research is bibliographical and qualitative, and our discussions are based on what the PCNs and the BNCC present us with regard to the teaching of the Portuguese language and based on the premise that the perspective(s) theoretical(s) that justifies(m) the elaboration of teaching materials in use directly impact on teaching practice and student learning. At the end of our analyses, we realized that even though the functionalist approach was present in some questions of the Portuguese language activities in the textbook under study, the prescriptive practice of grammar teaching still prevails.

KEYWORDS: Teaching. Functionalism. Grammar. Textbook.

INTRODUÇÃO

A linguística ampliou-se a partir do século XX em duas perspectivas diferentes, são elas: a de tendência formalista, que consiste no estudo descontextualizado da língua, por meio da qual há uma ênfase na estrutura gramatical isolada do uso; e a

funcionalista, que busca a interação com a língua, isto é, lida com a reflexão acerca do seu funcionamento, com a porposta de um estudo na qual através do uso é possível explicar as estruturas, ou seja, as regras gramaticais. Logo, é nessa segunda linha que identificamos o Funcionalismo, âncora de nosso estudo.

A abordagem funcionalista (norte-americana) defende uma linguística baseada no uso, observando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Sendo assim, a corrente funcionalista lida com a sistematização da gramática e a codificação linguística das estratégias gramaticais, com foco em princípios de cunho cognitivo e comunicativo.

Assim, a linguística tem muito a contribuir como artefato para uma prática de ensino- aprendizagem que objetive a progressão das habilidades fundamentais para a obtenção de uma ação reflexiva, crítica e criadora de textos orais e escritos de gêneros, e aspectos de formalidade distintos, conforme aos fatores sociais em que são pertinentes.

Neste cerne, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise das atividades de Língua Portuguesa contidas no livro didático *Prática de Língua Portuguesa*, volume único e disponibilizado para escolha no PNLD, de 2021, para o Ensino Médio, observando se as questões de gramática selecionadas para a amostragem (questões pertencentes à seção Prática de análise linguísticas) foram elaboradas partindo de uma abordagem voltada para à perspectiva funcionalista ou formalista da língua, sendo que delineamos este objetivo embasados no pressuposto de Travaglia (2002, p. 135), de que o ensino da Língua Portuguesa tem como intuito “a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas”, ao mesmo tempo em que percebem que a língua é maleável e se adequa aos discursos que elaboramos em nossos contextos comunicativos.

Logo, a pesquisa tem como justificativa refletir sobre a necessidade de criarmos outras possibilidades de ensino, isto é, propor um ensino de língua portuguesa no qual os alunos possam observarem no contexto de uso uma aplicação prática para aquilo que aprendem em sala de aula, assim como, incentivar um olhar mais criterioso sobre o material de didático em uso, visto a recorrência ainda de um ensino formalista.

No tocante à análise, nossa discussão teve um caráter bibliográfico e interpretativista, considerando o que nos apresenta os PCNs e a BNCC no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa e a partir da premissa de que a(s) perspectiva(s) teórica(s) que justifica ou justificam a elaboração dos materiais didáticos em uso, impactam diretamente na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, ao se expor uma língua homogênea, estática, como observado nas questões do livro didático, até então, não se permite que diferentes universos extralinguísticos e modos de percepções desses universos existam, contribuindo assim, para um ensino prescritivo da língua.

1 O ENSINO DA GRAMÁTICA PELO ENFOQUE FUNCIONAL

O ensino da Língua Portuguesa, segundo Furtado da Cunha e Tavares (2016), apresenta uma tradição normativo-prescritiva de se trabalhar a gramática de forma fragmentada e desvinculada do contexto real de uso dos falantes. Nota-se ainda que a gramática tradicional permanece firme nos contextos educacionais e em livros didáticos, mesmo diante “das incoerências devidamente demonstradas a respeito de seu arcabouço categorial e conceitual, bem como dos questionamentos sobre sua relevância aos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa” (VIEIRA, 2020, p. 96).

Essa visão cristalizada da gramática ainda permanece sendo ensinada nas escolas devido às influências de base filosófica e, principalmente grega, que considerava importante a normatização de padrões que refletissem o uso ideal ou adequado da língua grega. Resultando, ao longo do tempo, em uma padronização das línguas e manutenção daquelas de maior prestígio social. Criando, conseqüentemente, um ensino com uma visão “preconceituosa do uso da linguagem e não sendo capaz de descrever o funcionamento gramatical das línguas” (MARTELOTTA, 2012, p. 45).

Esta exclusão e rejeição das variantes linguísticas incrustam-se em um ensino da gramática tradicional, regulamentando o uso da língua em nossa sociedade (BARBOSA; LIMA, 2021), mesmo que se contraponha às considerações dos PCNs, dado que estes documentos afirmam que se deve abordar a gramática em sala, mas favorecendo e permitindo que os alunos percebam uma reflexão e utilidade para os termos que estão sendo ensinados, refutando durante a aplicação do conteúdo por

parte do docente, os termos desnecessários para o aluno, já que aquilo que não será de fato útil ao contexto de uso do discente, certamente não fará sentido para este (TARTAGLIA, 2018). Logo, pensar o ensino da gramática contextualizado é justificado pela visão de que,

A gramática e o discurso estabelecem uma relação simbiótica retroalimentativa, haja vista que a gramática se alimenta do discurso e o discurso, por sua vez, vale-se dos padrões gramaticais para desenvolver a performance comunicativa, ou seja, a subjetividade presente nos mecanismos expressivos dos falantes impulsiona a necessidade de recriar os padrões gramaticais, pois concentra-se no objetivo de intensificar a força informativa do discurso (SOARES; DUARTE; HOLANDA, 2020, p. 7).

Sendo que o contexto linguístico e a situação extralinguística são imprescindíveis para explicar a língua, tendo em vista que condicionam o vínculo que há entre gramática e o próprio discurso, uma vez que as regras gramaticais são modificadas pelo uso que os falantes de determinada língua fazem nos diversos discursos que elaboram (CUNHA, 2012).

Ao relacionarmos o contexto de uso ao ensino da gramática estamos valendo-se das considerações do ensino da gramática funcional norte-americana. Esta abordagem linguística, que surge a partir do estruturalismo, tem como um dos precursores Dwight Bolinger que incitou o funcionalismo com as suas análises sobre a pragmática na ordenação nas cláusulas (CUNHA, 2012), viabilizando a partir de 1975 uma reação aos estudos formais (estruturalismo e gerativismo) da língua, que resultou no estudo da estrutura da língua alicerçado na função comunicativa.

Por isso, é uma vertente linguística que busca desenvolver seus estudos pautados na correlação entre a estrutura gramatical das línguas e os mais diversos contextos sociocomunicativos.

Concebendo a língua como um instrumento de interação social, cujo objetivo primordial é “explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2012, p.157).

Contudo, conforme já enfatizamos, mesmo diante dos novos direcionamentos para o ensino da gramática implementado pelos funcionalistas, “nas escolas há o predomínio do ensino de gramática que estabelece regras de um predeterminado padrão da língua para aqueles que já dominam outras variedades dessa mesma

língua” (TARTAGLIA, 2018, p. 311). E observamos que esta realidade reflete tanto na prática docente quanto na aprendizagem dos discentes, dado que a prática do ensino da gramática sem que haja de fato uma funcionalidade acaba criando a ideia de que não há a possibilidade do domínio da própria língua materna.

Desse modo, a escola acaba sendo um espaço no qual os indivíduos passam apenas a serem corrigidos, ao invés de promover situações que permitam o entendimento e o uso adequado da língua. Sendo que um dos elementos que contribuem para isto é o próprio material didático que é adotado para uso nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que ao longo do tempo apresenta “discrepâncias e inadequações capazes de gerar questionamentos quanto a seu papel, funções e formato” (TARTAGLIA, 2018, p. 310), em especial, por apresentar o ensino da gramática perpassado pelo formalismo, no qual a análise da forma linguística aparece em primeiro plano (NEVES, 1994).

No entanto, entendemos que a Língua Portuguesa tem como meta “conseguir que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e sejam analistas da mesma” (TRAVAGLIA, 2002, p. 137). Por isso, a necessidade de investigar o material que está sendo disponibilizado nacionalmente para escolha e que assegura estar em conformidade com as propostas sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa expressas na BNCC.

2 CARACTERIZAÇÃO E MÉTODOS

Ao propormos a análise de um material didático, esta pesquisa passa a configurar-se como de caráter bibliográfico e de base qualitativa, dado que este tipo de pesquisa “procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI, 2008, p. 34). Logo, ao nortearmos nossas considerações e análises a partir das tendências formalista e funcionalista, bem como das presenças destas correntes linguísticas no material que utilizaremos para estudo, estamos analisando um material didático a partir do ensino da língua portuguesa em seu uso nos contextos educacionais, espaços nos quais os livros didáticos são considerados como um recurso central do processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à escolha do livro didático para estudo, selecionamos o livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, disponibilizado no PNL D, de 2021, para o Ensino Médio, visto ser um material de volume único e no qual há a proposta de

“aperfeiçoar o domínio de habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania, cultivando atitudes e valores significativos para sua formação e seu projeto de vida” (FARACO; MOURA; MARUXO, 2020, p. 3).

Logo, a seleção desse livro para análise não foi aleatória, pois, uma vez que buscamos investigar qual a teoria linguística que justificava a elaboração do material em estudo, optamos pelo livro didático que, inicialmente, mais se adequa a proposta de um ensino da língua portuguesa, em especial ao ensino de gramática pela concepção de que “a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da própria experiência” (CUNHA, 2012, p. 167), ou seja, se o livro propõe a prática do uso da língua, deve criar situações que reflita tal uso, considerando as experiências dos sujeitos que irão utilizar esse livro didático.

Sendo assim, iremos investigar se o material analisado de fato está estruturado para que o discente possa por meio desse material “debater e argumentar com base em situações reais, mobilizando a linguagem para participar da vida em sociedade, de forma ética e responsável” (FARACO; MOURA; MARUXO, 2020, p. 3), conforme os autores destacam na apresentação do livro. A seguir, apresentamos a capa do livro em estudo, assim como faremos uma descrição mais detalhada do mesmo.

Figura 1: Livro Práticas de Língua Portuguesa



Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO, 2020.

O livro didático que analisaremos será o *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Faraco, Francisco Moura e José Júnior Maruxo. disponibilizado pela Editora Saraiva.

Estes autores expõem no prefácio do livro que ao longo deste há situações de práticas de linguagem relacionadas à leitura, à análise linguística, à produção textual e à literatura, ao mesmo tempo em que promove o aperfeiçoamento de habilidades essenciais para a formação pessoal dos sujeitos, por meio de atividades que possibilitem o engajamento do estudante em relação ao uso da Língua Portuguesa.

Afirma-se ainda que sua elaboração se baseia no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), reconhecendo que o domínio das práticas de linguagem perpassa ações e permitem a leitura, a escuta e a produção de texto, utilizando-se de gêneros textuais/discursivos como base para a aplicação de estratégias que colaboram para a ação que os sujeitos mobilizam: recepção, produção, mediação e interação.

No tocante a estrutura do livro didático, ele é composto por 6 unidades, sendo que cada unidade possui 2 capítulos, divididos em seções denominadas como Práticas de leitura, prática análise linguística, prática de leitura e análise literária e de prática de produção de textos. Essa divisão entre as seções, segundo o que consta na resenha sobre o material no Guia do PNL 2021, possibilita que o docente contextualize as questões de cada seção de acordo com a proposta de um ensino no qual o aluno reflita sobre o uso da língua.

Das seções citadas acima, ao longo de nossas análises acerca da(s) teoria(s) linguística(s) que fundamentam a elaboração do material em estudo, no tocante ao ensino de gramática, selecionamos para investigação questões pertencentes à seção de prática de análise linguística presentes nas páginas 47, 95 e 283.

3 DISCUSSÃO E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A seção “Prática de análise linguística” aparece ao longo do material didático 11 vezes. Dentro deste quantitativo e em conformidade com o objetivo da análise desenvolvida em nossa pesquisa, selecionamos questões voltada à categorização gramatical, partindo nossas análises do princípio de que, em conformidade com a BNCC e com a proposta do material em estudo, o ensino da Língua Portuguesa deve permitir que o discente compreenda “as línguas como fenômeno (geo)político,

histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas [...]” (BRASIL, 2021, p. 481). Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve partir de situações reais de uso, ou seja, contextos reais de comunicação, leitura e de produção textual (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007). Essas considerações corroboram com a proposta de elaboração das questões presentes na seção “Prática de análise linguística”.

A exemplo, apresentamos abaixo três questões retiradas da seção citada da página 47, nas quais se aborda o uso de verbos. As questões foram elaboradas com base no texto “Brasília”, de Beatriz Sarlo.

Figura 2: Questões da página 47 – Livro Práticas de Língua Portuguesa

Práticas de análise linguística

15) Observe as formas verbais do texto de Beatriz Sarlo. Em seguida, responda no caderno ao que se pede.

- a. Qual destes três modos verbais – indicativo, subjuntivo e imperativo – predomina no texto?
- b. Como você já deve ter visto, no indicativo e no subjuntivo, os verbos apresentam “tempos” de presente, de pretérito e de futuro, em formas simples e compostas. Há quatro tempos verbais muito frequentes no texto de Beatriz Sarlo. Indique-os e forneça exemplos desses tempos verbais.
- c. Pelas características do texto, formule uma hipótese para explicar o predomínio desse modo e desses tempos verbais.

16) Embora o relato tenha como autora a escritora argentina Beatriz Sarlo, quando você o lê percebe que a voz enunciativa que o conduz assume o *nós* – primeira pessoa do plural – em praticamente todo o texto. Que efeito de sentido isso confere ao relato?

17) Releia os trechos a seguir.

- I. A praça de Maio **está** quase sempre (inclusive sob ditaduras militares) cheia de gente [...] **linhas 12-13**
- II. Tudo estava vazio. Uma fotografia **mostra** dois de nós, distantes várias centenas de metros do palácio do Planalto. A extensão registrada **é** enorme. Sobre a planície de cimento **estão** apenas esses dois argentinos, contra a silhueta do palácio. **É** aproximadamente meio-dia e não se **vê** ninguém mais. **linhas 24-27**
- III. [...] só pensávamos a partir do que acreditávamos ser uma espécie de norma universal: as praças **são** projetadas para que os manifestantes as ocupem. **linhas 40-42**
- IV. Não havia acontecido ainda o lento, inexorável e desgastante processo que **converte** as imagens, os edifícios, as paisagens em familiares. **linhas 50-51**

As formas verbais em destaque estão no presente do indicativo e, embora pertençam ao mesmo tempo verbal, não funcionam da mesma maneira no texto.

- a. Indique em qual(is) dos itens (I a IV) o presente do indicativo foi usado para construir definições e em qual(is) deles essa forma verbal foi empregada para substituir o pretérito.
- b. Retomando o que você já sabe sobre os tempos verbais da língua portuguesa e considerando a leitura dos trechos acima, por que a escritora preferiu empregar o presente do indicativo no lugar de outro tempo verbal? *Resposta pessoal.*

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO, 2020.

A questão 15 “a”, “b” e “c” solicita respectivamente que o aluno observe qual o modo verbal presente ao longo do texto, quais os tempos verbais e as possíveis hipóteses que justificam o uso do modo e tempo verbal utilizados pela autora. Embora seja uma questão na qual o emprego dos modos verbais e tempos verbais são analisados dentro do texto base para a questão, observamos que a análise linguística parte de uma perspectiva formalista, sem que haja um direcionamento para a reflexão a respeito do uso e da função verbal levando em consideração tanto os elementos linguísticos quanto os extralinguísticos advindos da situação de comunicação apresentada.

Já na questão 16, o discente é direcionado a observar que o uso do pronome “nós”, utilizado pela autora do texto representa uma entidade plural, formada pela própria autora e seus companheiros de viagem, enquanto que, conforme o texto, havia a possibilidade de se refletir acerca da voz enunciativa e o uso do pronome “nós” como um mecanismo de impessoalidade escolhido pela autora.

Por outro lado, na questão 17 “a”, nota-se que ainda há a abordagem acerca do uso de verbos, porém possibilitando que o discente observe que nos trechos I, III e IV, o presente do indicativo foi usado para construir definições, enquanto que no trecho II, as três últimas ocorrências do presente do indicativo poderiam ser substituídas pelo pretérito imperfeito do indicativo. Expondo que o uso do modo verbal apresentou uma flexibilização na consolidação do sentido dos trechos selecionados para a análise.

Ainda na questão 17 “b” reflete a possibilidade de emprego de outro modo verbal em detrimento do presente do indicativo, requerendo que o discente, inteirado da ideia expressa pelo uso desse modo verbal, saiba que a autora optou por tal modo verbal para que produzisse no seu interlocutor a presentificação do passado ao permitir que os acontecimentos ressoem ainda no presente, ao mesmo tempo que contribuem para o efeito imagético no interlocutor. Levando-o a imaginar o fato descrito no texto, como se estivesse vivendo exatamente aquele acontecimento. Enquanto que, caso utilizasse o pretérito perfeito, poderia desconstruir a ideia de presentificação no leitor, dado que o pretérito perfeito demarca uma ação finalizada.

Logo, somente na questão 17 o emprego dos tempos verbais não se restringiu apenas a um processo classificatório, mas enfatizou o uso dos tempos verbais como

recurso para situar os acontecimentos no tempo e sua contribuição para a construção do efeito de sentido no contexto de uso.

Esse tipo de questão permite que o discente observe o ensino da gramática além da normatização e que a língua possui uma organização própria e não é independente do “comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas” (CUNHA, 2012, p. 158).

Figura 3: Questões da página 95 – Livro Práticas de Língua Portuguesa

Práticas de análise linguística

- 14) Releia, a seguir, um trecho do manifesto em estudo na seção anterior. Depois, responda às questões no caderno.
- [...] lutamos para que seja erradicado qualquer tipo de violência contra a mulher, independente de sua classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião. **linhas 7-9**
- a. Nesse trecho, a palavra *independente* desempenha qual função sintática? *Adjunto adverbial.*
- b. O núcleo dessa função sintática normalmente é ocupado por uma palavra da classe dos advérbios. Mas *independente* é um adjetivo. Como você explica esse funcionamento a partir desse contexto? *Resposta pessoal.*
- 15) Observe o emprego do pronome indefinido *muitas* no trecho “A vítima está fragilizada, e muitas ignoram que vivem em condição de violência” **linha 13**. No caderno, faça o que se pede.
- a. Esse pronome retoma qual palavra anteriormente mencionada? *A vítima.*
- b. Explique o funcionamento dessa retomada com base no conceito textual de *coesão sequencial*.
- 16) Observe esses dois trechos extraídos do manifesto e, depois, faça o que se pede no caderno.
- I. Que **exista** uma justiça mais conhecedora dos aspectos que envolvem a violência de gênero [...] **linhas 18-19**
- II. Que **haja** núcleos de combate à violência nos equipamentos de saúde [...] **linha 20**
- a. Qual é o modo das formas verbais em destaque? *Subjuntivo.*
- b. Por que esse modo verbal foi selecionado e que tipo de noção ele ajuda a traduzir nesses casos? *Espera-se que os estudantes respondam que ele foi usado para exprimir algo potencial, dando a ideia de desejo ou esperança para que algo aconteça, se concretize.*
- c. Em textos como o manifesto é comum o uso de elementos linguísticos que exprimem desejo. Explique essa informação com base nos trechos que você acabou de ler. *Nesse gênero textual, o enunciador pode apresentar a expressão de expectativas em relação à realidade. Nos trechos em estudo, isso se torna evidente pelo uso dos verbos existir e haver no modo subjuntivo, dando ideia de expectativa de que algo se realize, aconteça.*
- 17) Releia os trechos a seguir, observe os destaques e, depois, faça o que se pede no caderno.
- I. É preciso acelerar a mudança e abalar **essa** estrutura corrompida da desigualdade [...] **linha 25**
- II. Hoje, **este** manifesto planta a crença na força da união [...] **linha 27**
- a. As palavras em destaque fazem parte de qual classe gramatical? *São pronomes demonstrativos.*
- b. Que função textual essas palavras costumam desempenhar nos textos?
- c. Explique a diferença entre o emprego de *essa* e *este* nos trechos I e II, respectivamente.
- 18) No manifesto que você leu na seção *Práticas de leitura*, o enunciador se projeta no texto por meio do emprego da primeira pessoa do plural. Qual é a importância desse coletivo, o *nós*, nesse texto?

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO, 2020.

A questão 14 “a” e “b” solicita que o aluno observe qual a função sintática desempenhada pela expressão “independente” e consiga reconhecer a mudança de classe gramatical da palavra destacada, com base no contexto de uso empregado no texto. Podemos, assim, observar que há a articulação entre a função morfológica da palavra “independente”, categorizada como adjetivo e que, no contexto de uso apresentado, ocupa a função sintática de adjunto adverbial.

Esse tipo de questão oportuniza ao aluno pensar a categorização gramatical como variável, já que “a classificação pode mudar conforme o objetivo que se tem” (TRAVAGLIA, 2002, p. 151), e com uma aplicação adaptável ao contexto de uso. Algo que compactua com a proposta do livro e que mostra a ênfase que os elaboradores atribuem ao estudo não apenas dos aspectos formais da língua, mas também, a inter-relação contextual e a própria função da linguagem.

Percebemos, ainda, que na questão 15 “a” e “b”, há uma interpelação acerca do uso do pronome indefinido “muitas” e seu uso no texto como elemento de retomada da palavra “vítima”. A questão espera que o discente observe que há uma retomada do referente, por meio de anáfora, cuja a retomada do referente acontece com a mudança no número, saindo do singular para o plural, desenvolvendo o aprendizado sobre pronomes além da ótica de simples substituição de um nome para a ideia de um elemento que possibilita a coesão sequencial do texto.

Nota-se, assim, que as questões 14 e 15 apresentam um ensino da gramática na perspectiva funcional ao construir a visão de que o contexto de uso no qual as expressões analisadas apareceram contribuiu para que houvesse estruturas sintáticas diferentes e se construísse um sentido para o texto. Conduzindo os alunos a perceberem a língua em seu aspecto variável e adaptável às pretensões comunicativas do falante.

Por outro lado, ainda na mesma seção, a questão 16 “a” e “b” apresenta a mesma situação que observamos na página 47 em relação ao uso de verbos e a abordagem de tempos e modos verbais. Recorrendo mais uma vez a simples classificação por parte dos alunos, sem que haja uma reflexão mais acurada e funcional em relação ao modo verbal utilizado e o reflexo desse uso em relação às descrições que aparecem no manifesto que serviu de texto base para a elaboração das questões 14, 15 e 16.

Figura 4: Questões da página 283 – Livro Práticas de Língua Portuguesa

Práticas de análise linguística

- 10] O texto apresenta marcas de coloquialidade, do modo de contar a história quando estamos frente a frente com nosso ouvinte, como no trecho a seguir.

Tua Yuxibu é o sapo, o canoeiro, o que mais tem. Ele sempre canta no verão. Vai desovar na praia. E as pessoas comem este sapo.

A história começa assim: tinha um homem que ficou encantado de Tua Yuxibu. O nome desse homem era Ixã. **linhas 1-4**

- a. Explique como essa coloquialidade aparece nesse trecho inicial do texto e, depois, registre a resposta no caderno.
- b. Que outras marcas da linguagem coloquial aparecem no texto?

- 11] Uma das marcas do processo de produção do livro do qual essa história faz parte é o fato de a autoria ser marcadamente *coletiva*. Qual é a relação de uma autoria coletiva com uma obra como essa?

12a. Espera-se que os estudantes percebam que nesse contexto significa transformar, passar por um processo mágico de transformação.

- 12] Releia os trechos a seguir e, com base neles, faça o que se pede.

I. Um dos sapos se encantou numa pessoa [...] **linha 7**

II. O sapo encantado de gente falou assim [...] **linha 10**

- a. O que significam as formas verbais do verbo *encantar*?
- b. Explique como você chegou a essa conclusão, inferindo o sentido que o verbo tem no contexto. *Respostas pessoais. Verifique se os estudantes dão indícios em suas respostas de terem percebido que o personagem do sapo, para conseguir conversar com Ixã, assumiu a forma humana.*

- 13] No texto, o emprego do verbo *ter*, como sinônimo de “existir”, aparece em algumas ocorrências, como no trecho a seguir.

- Quantas pessoas têm? Quem mais ainda vai aparecer? **linha 34**

Embora esse uso seja comum no português coloquial do Brasil, na norma-padrão da língua, recomenda-se empregar o verbo *haver*. Reescreva o trecho acima substituindo *ter* por *haver*. Faça as adaptações necessárias e explique-as.

- 14] Coletivamente, pesquisem em textos de gêneros variados – orais e escritos – ocorrências do verbo *ter* e do verbo *haver* como as indicadas na atividade anterior. Leiam esses textos e, em seguida, construam de maneira colaborativa uma tabela relacionando a ocorrência desses verbos com o gênero textual, a situação comunicativa implicada (mais formal ou mais informal) e a modalidade de língua (oral ou escrita). Insiram também um exemplo de ocorrência. Quando a tabela ficar pronta, analisem os resultados encontrados, respondendo às questões no caderno.

- a. Em quais gêneros e situações pesquisados é mais frequente o uso de *ter*?
- b. Em quais gêneros e situações pesquisados é mais frequente o uso de *haver*?
- c. Vocês observam uma tendência nesses dados, isto é, situações em que, de fato, um verbo (seja *ter* ou *haver*) prevalece sobre o outro e outras em que praticamente ocorre apenas um deles?

Respostas pessoais.

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO, 2020.

Ainda no tocante ao uso de verbos, percebemos na questão 12 “a” e “b” da seção Prática de análise linguística da página 283, que aparecem a seguir, um outro olhar sobre o uso dos verbos, dado que nesta questão houve a variação das formas verbais do verbo “Encantar” e há a solicitação que o aluno explique o sentido de uso para ambas as formas apresentadas, havendo, assim, a possibilidade de se abordar

o motivo da variação, que, segundo Cunha (2012, p. 161) decorre do status informacional, ou seja, dá ênfase às sentenças.

Na mesma seção, a questão 13 apresenta o trabalho com o uso do verbo, porém solicitando a substituição do verbo “ter” por “haver”, requerendo que o aluno faça as possíveis adaptações. Logo, observa-se que essa questão discute apenas o uso de ambos os verbos no sentido único de existência, conforme já delimitado no enunciado da própria questão. Sendo que há outras possibilidades de abordagem para estes verbos, tais como o uso como expressões modais, função de verbos auxiliares ou a ideia de posse para o verbo “ter”.

Com base nas análises desses fragmentos que utilizamos como exemplo, percebe-se que no material em estudo há uma mescla entre a tendência formalista e funcionalista, contudo a abordagem formalista apresenta uma predominância para o ensino de gramática. Algo que contrapõe a descrição presente no prefácio do livro, no qual apresentava a proposta de desenvolver o entendimento da língua como um fenômeno que variava de acordo com a situação de uso, o que apresentava a premissa de que a elaboração do livro didático se valia de uma tendência funcionalista, visto que nesta tendência o ensino de gramática conduz a uma análise voltada para o desenvolvimento das capacidades de codificar e decodificar expressões e indo além da normatização.

Outro aspecto importante para destacarmos é a recorrência de questões sobre verbos ao longo do livro, sendo que em grande parte dessas questões os autores do livro enfatizaram apenas o uso dos verbos em termos de modo e tempo verbal, mesmo observando que a elaboração das questões partia de textos do mais variados gêneros, o que permitiria apresentar essa categoria gramatical como um fenômeno ligado à organização situacional dos gêneros, tendo em vista que o propósito do material didático era a articulação da língua pelo prisma da prática.

Portanto, a elaboração do material didático que examinamos segue uma abordagem formalista acerca do ensino da Língua Portuguesa, dado que ainda não apresenta o ensino da gramática considerando os limites desta frente aos fenômenos da língua, priorizando ainda o caráter rígido empreendido pelo uso das classes de palavras. Isto demonstra a contínua necessidade de selecionar um material didático de acordo com os novos direcionamentos advindos dos estudos da linguística para um ensino que permita a utilização da língua pela concepção funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises realizadas, percebemos que mesmo a abordagem funcionalista estando presente em algumas questões das atividades de língua portuguesa do livro didático em estudo, a prática prescritiva do ensino de gramática ainda acontece de forma imperante, a partir de uma abordagem gramatical simplista de regras e classificações presentes no referido material. Tal perspectiva, tanto na prática docente quanto na abordagem do referido recurso, faz com que se ignore ainda mais o caráter dinâmico que a língua possui, colocando esta como um objeto inerte e símbolo da falsa impressão de que, caso os alunos saibam as regras e nomenclaturas gramaticais, poderão sem muito esforço desenvolverem bem a compreensão, a leitura e a escrita de qualquer gênero textual. Sinaliza, dessa forma, um ensino que tenta contemplar o contexto de uso da língua, mas que permanece permeado pela ótica do ensino prescritivo.

Desse modo, ao se exigir uma língua homogênea, estática, como observado nas questões do livro didático, não se permite que diferentes universos extralinguísticos e modos de percepções desses universos existam. Essa afirmação ratifica a ideia de que esse tipo de ensino vem carregado de uma análise de valores e não somente de uma análise abstrata da qual prioriza o signo linguístico isolado do seu contexto, como abordado antes pelos estruturalistas.

Por fim, além de apresentar as questões e discutir sobre a elaboração do livro *Práticas de Língua Portuguesa*, nossas considerações caminham para a necessidade de refletir sobre a escolha dos livros didáticos que são selecionados por professores em todo o país, visto que o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva normativo-prescritiva, além de impactar diretamente na prática docente e ocasionar o desenvolvimento de aulas que são restritas apenas à simples classificação gramatical das palavras, não contribuem para o entendimento dos discente acerca da linguagem como forma de interação social, conforme preconizado nos PCNs e nos estudos pautados na tendência funcionalista.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2021.
- BARBOSA, D. A. S.; LIMA, F. R. Ensino de gramática na educação básica: um olhar reflexivo sobre as abordagens metodológicas em sala de aula. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 258-270, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CUNHA, Maria Angélica, F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 157-176.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. **Práticas de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2020.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. Em: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRRN, 2016. p. 12-58.
- MARTELOTTA, M.E. Funções da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan-jun. 2007.
- SOARES, N. L.; DUARTE, M. M.; HOLANDA, K. A. Estruturalismo, gerativismo e funcionalismo: novas perspectivas para o ensino de gramática da língua portuguesa na escola. In: Congresso Nacional de Estudos da Linguagem, v. 4., 2020, **Anais [...]**. Goiás, Universidade Estadual de Goiás, 2019.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 1991, 2 v. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1991.
- VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, F. E.; BAGNO, M. (Orgs.). **História das línguas, histórias da linguística**: homenagem a Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 85-124.

Sobre os autores

Fabiola Jerônimo Duarte

Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Contato: fabiollla-mf@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5831-143X>

Henrique Miguel de Lima Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Contato: henrique.miguel.91@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1394-9173>

Francisco André Filho

Especialista em Língua, Linguagem e Literatura pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Contato: andrefilhojc@hotmail.com





Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2900-4764>

Artigo recebido em: 28 de março de 2023.

Artigo aceito em: 06 de junho de 2023.

O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PARA SUA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

REMOTE TEACHING AND THE CHALLENGES OF THE SCHOOL FOR ITS DIDACTIC-PEDAGOGICAL ORGANIZATION

Nildo de Oliveira Soares 
Rafael Neves da Cruz 
Rosilene Soares Costa 
Gisele Paula Batista 

RESUMO

Este artigo relata os desafios da escola na organização didático-pedagógica do Ensino Remoto para as turmas do 5º ano do ensino fundamental I. A problemática questionou, quais os desafios na implementação do Ensino Remoto no período 2020/2021. Objetivou-se conhecer esse processo, bem como os entraves e as soluções encontradas para as turmas de 5º ano, do Fundamental I. Verificou-se ainda como a escola lidou com aquele momento educacional durante a pandemia da COVID-19, bem como os caminhos que utilizou para contornar as dificuldades inerentes às aulas não presenciais. Metodologicamente o estudo se deu na abordagem da pesquisa qualitativa, de cunho exploratório com a utilização da técnica de entrevista semiestruturada, em que foi aplicada com os técnicos pedagógicos da escola campo. O texto se sustenta nas bases teóricas de Frigotto (2021), Saviani; Galvão (2021), Silva (2021), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Administração Pública. Educação. Pandemia. Qualidade de Ensino.

ABSTRACT

This article reports the challenges of the school in the didactic-pedagogical organization of Remote Teaching for the 5th grade classes of elementary school I. The problem questioned, what are the challenges in the implementation of Remote Learning in the period 2020/2021. The objective was to know this process, as well as the obstacles and solutions found for the 5th grade classes, from Fundamental I. It was also verified how the school dealt with that educational moment during the COVID-19 pandemic, as well as the ways it used to overcome the difficulties inherent in non-contact classes. Methodologically, the study took place in the approach of qualitative research, of an exploratory nature, using the semi-structured interview technique, in which it was applied with the pedagogical technicians of the field school. The text is based on the theoretical bases of Frigotto (2021), Saviani; Galvão (2021), Silva (2021), among others.

KEYWORDS: Public Administration. Education. Pandemic. Teaching Quality.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa identificar os principais desafios na implementação do ensino remoto no âmbito de uma escola da Rede Pública Estadual, sediada na cidade de Macapá/AP. Desde os do início do ano de 2020, o sistema de ensino brasileiro no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus, não diferente de outros países pelo mundo, viu-se diante de uma novíssima problema educacional, a da suspensão das aulas presenciais para todos os níveis e modalidades de ensino. Tal problemática desafiou os Governos (Federal, Estadual e Municipal), instituições de ensino e os próprios educadores em buscar, juntos, formas de minimizar os impactos que seriam causados por um novo formato de aulas que se avizinhava (Ensino Remoto). A principal motivação dos pesquisadores da temática em questão foi pelo fato de alguns vivenciarem a realidade no seu campo de atuação profissional (a escola).

Inicialmente, importa desmistificar o porquê deste novo formato de ensino nas escolas brasileiras. Para o Instituto Península (2021), o Ensino Remoto Emergencial é a denominação dada à mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas. É importante ressaltar que autores associados ao Instituto têm buscado clarificar o tema conceitualmente e revelam que não se trata de uma nova modalidade de ensino, mas de uma ação, em caráter emergencial e que pode, ou não, fazer uso de recursos digitais. No Brasil, ocorreu em diferentes formatos, com a transmissão online de aulas síncronas por meio de diferentes plataformas, como *Meet*, *Zoom*, etc.; com o uso das mídias sociais, como o *WhatsApp*; por meio de programas de rádio e TV; com a utilização de materiais impressos (BACICH; MORAN, 2018).

O estudo reflete alguns aspectos desse formato de ensino que está sendo vivenciada por gestores, coordenadores, professores, alunos e pelas famílias diante desta nova realidade e práticas pedagógicas adotadas num esforço conjunto para que os alunos continuem tendo o acesso e permanência a uma educação de qualidade, desenvolvendo competências e habilidades de forma criativa, útil, se vendo como protagonistas do seu aprendizado e sujeito da sua própria história.

As bases teóricas são sustentadas por autores que se destacaram na produção acadêmica recente sobre o Ensino Remoto, como Baldes (2021), Behar (2020) e Silva (2021), que condicionam o sucesso de formas de ensino como a questões de

equidade social, esforço conjunto dos atores envolvidos, na formação, treinamentos, no apoio governamental e suporte às instituições de ensino. Outros estudiosos, a exemplo de Saviani; Galvão (2021) e Frigotto (2021) denunciam esta ação, opondo-se por apresentar dificuldades nas condições prévias para sua implementação e no próprio acesso pela comunidade escolar. Esses analisam tal situação como uma oportunidade de desmonte e precarização da educação pública e de aumento da exclusão educacional.

No contexto da pandemia da Covid-19¹, que provocou a suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede pública, analisaremos as experiências da coordenação pedagógica na organização das atividades do Ensino Remoto para as cinco turmas do 5º ano do ensino fundamental I, bem como os desafios e as soluções encontradas na implementação e desenvolvimento desta nova estratégia de ensino, face às dificuldades econômicas, dificuldades de acesso aos recursos e ferramentas tecnológicas, o manuseio delas, o acesso à *internet*, as dificuldades de interação entre professores e alunos, da colaboração familiar, da capacitação pedagógica quanto ao uso dessas tecnologias, dentre outros aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem desta estratégia pedagógica que é o Ensino Remoto.

Com isto, pretendemos traçar considerações sobre o êxito do Ensino Remoto ligado à vontade política por parte dos órgãos governamentais em destinar recursos, proporcionando o acesso à equipamentos e conectividade aos alunos e professores, bem como um esforço conjunto na capacitação de gestores, coordenadores e professores quanto ao uso dos recursos e ferramentas tecnológicas educacionais, sem deixar de pontuar a importância da participação e engajamento da família neste processo. Foi utilizada pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque no estudo exploratório realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Nelita Rocha Brito Dias, da qual os sujeitos da pesquisa foram os seus técnicos pedagógicos e utilizando-se do modelo semi-estruturado de pesquisa, foi usado um questionário com perguntas abertas, realizado no dia 27 de outubro de 2021.

A seleção das turmas do quinto ano é um recorte interessante a considerar, pois, trata-se do fechamento do ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no

¹ Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde-OPAS (2021), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). A Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou em 11 de março de 2020 que, a partir desta data, fora caracterizado estado pandêmico.

qual, busca-se um desenvolvimento básico de competências e habilidades através do domínio da leitura/escrita, cálculo, além da compreensão do que é ser cidadão e como exercer esse papel. O aperfeiçoamento dessas competências cognitivas e, também corporais básicas até o quinto ano, são de suma importância para que o aluno consiga dar prosseguimento à uma nova etapa de estudos, que são os anos finais do Ensino Fundamental, onde o estudante se aprofunda e amplia conceitos.

1 O MARCO REGULATÓRIO DO ENSINO REMOTO E A SUA IMPLEMENTAÇÃO

O SARS-CoV-2, alcançou *status* de pandemia, alastrando-se pelo mundo, afetando não só a saúde pública, mas vários aspectos da vida social e setores da nossa sociedade. As medidas de suspensão das aulas presenciais tomadas por governadores e prefeitos das cidades brasileiras para conter o aumento da disseminação dessa doença, obrigou os sistemas de ensino e as instituições de educação a buscarem novos recursos e metodologias para, de alguma forma, dar continuidade às aulas, na tentativa de evitar a retenção ou o abandono escolar. Sobre isso, Algebaile et al (2021), na obra *Trabalho docente sob fogo cruzado*, ressaltam que:

Neste momento, em que a pandemia afeta toda a humanidade, vale dizer, todos os povos, todos os países e suas classes, castas e grupos humanos, o trabalho docente recebe a pressão maior entre os serviços presenciais, porque supõem interação presencial, contínua entre um ou mais professores e seus alunos, implicando problemas de diversas ordens que podem abarcar desde os riscos de expansão do contágio as perdas no processo formativo em decorrência das suas novas condições de realização (ALGEBAILLE et al., 2021, p. 24).

No entanto, para que houvesse essas mudanças e adaptações no que diz respeito à essa estratégia de aulas não presenciais, era necessário que houvesse mudanças e ajustes em alguns aspectos da legislação que regula o sistema de educação no país, tanto em instituições públicas quanto privadas. Essas medidas tomadas seriam de natureza emergencial, enquanto perdurasse a crise sanitária da pandemia do Novo Coronavírus.

Com a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, estabelecendo emergência na saúde, em função da situação pandêmica, foi dada largada para criação de legislações específicas para o campo educacional. Assim, surge a Lei n. 14.040, de

18 de agosto de 2020, oriunda da Medida Provisória 934/20, que veio estabelecer formas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Em seu art. 2º, § 2º, destaca:

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição (BRASIL, 2020, p. 1).

Diz a lei que o Conselho Nacional de Educação editaria as demais diretrizes para o sistema educacional brasileiro, de modo a estabelecer que, para a Educação Infantil, o mínimo de dias letivos de carga horária fica dispensado. Já no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a dispensa de obrigatoriedade se refere ao número de dias letivos, que pode ser menos de 200 dias, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, desde que não haja prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem.

As legislações que se seguiram delegaram às Secretarias de Estado e às instituições escolares a prerrogativa de promoverem a reorganização e a flexibilização do seu calendário escolar, de dar prioridade a matrizes curriculares, definição de metodologias de ensino e orientações detalhadas sobre frequência e avaliação da aprendizagem para o ano letivo de 2020, com possibilidade de *continuum* currículo em 2021, objetivando o alcance mínimo das metas previstas nos planos estaduais e municipais no que diz respeito ao aproveitamento e à aprendizagem.

No Estado do Amapá, a Resolução 033/2020-CEE/AP, em seu art. 4º, orienta sobre o cumprimento das aulas:

VII - No Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional, excepcionalmente na atual situação emergencial, quaisquer componentes curriculares poderão ser trabalhados na modalidade não presencial, devendo ser registradas no plano de ação e devidamente comprovadas perante as autoridades competentes e farão parte do total mínimo de horas de atividade escolar obrigatória de acordo com o Art. 1º da Medida Provisória n. 934/2020 (AMAPÁ, 2020, p. 1).

Outras notas técnicas e pareceres do Conselho Estadual de Educação que se seguiram recomendaram o currículo *continuum* e outras ações de intervenção

pedagógicas que atenuassem a evasão e a retenção escolar, como indicado no Parecer 011/2020, do CNE, em seu item 7.1, "Recomendações Gerais para os Sistemas de Ensino/ Flexibilização regulatória":

Um dos pontos mais importantes para a reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular de 2020-2021 é a revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar [...] No entanto, recomenda fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. Os estudantes não podem ser mais penalizados ainda no pós-pandemia (BRASIL, 2020, p. 1).

Nesse entendimento sobre a flexibilização regulatória do Parecer 011/2020 do CNE, que a Resolução 033/2020-CEE/AP estabelece no Art. 4º sobre as premissas para a reorganização do calendário escolar e apresentação de plano de ação:

IV - Utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família, bem como outros meios remotos diversos (BRASIL, 2020, p. 1).

Na sequência, a Nota Técnica 001-2020-NIOE-SEED-AP, criada no sentido de orientar a Rede Estadual de Ensino, diante da suspensão das aulas presenciais, detalha o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas, bem como a reorganização do calendário escolar, das diretrizes para o currículo *continuum* na rede estadual, avaliação, dentre outros casos específicos, tudo, dentro de um contexto estratégico de Ensino Remoto, quando, por exemplo, discorre sobre o processo de interação pedagógica entre estudante e professor, de forma satisfatória.

Com todo o amparo legal e as orientações produzidas pelas instituições reguladoras dos diversos âmbitos, Federal e Estadual, foi possível aos estabelecimentos de ensino darem início a implementação do Ensino Remoto no Estado do Amapá. E assim se deu, com a utilização de equipamentos como *smartphones*, *notebooks* conectados à *internet*, utilizando portais, sites e aplicativos como forma de comunicação, pesquisa, desenvolvimento de aulas e atividades pedagógicas, dando início a uma corrida contra o tempo para "salvar" o ano letivo nas unidades de ensino público e privado.

Não obstante, apesar de todo o esforço realizado na adaptação e implementação de ações de intervenção, a exemplo do Ensino Remoto Emergencial, sabe-se que a crise causada pela pandemia do SARS-CoV-2 requereu muito mais que

isso. As vidas perdidas, a situação econômica, o poder aquisitivo diminuído, o aumento da pobreza e da miséria extrema, as famílias atingidas por essas mazelas, tudo isso dificulta o processo de aprendizagem e o trabalho dos profissionais da educação que atuam no Ensino Remoto, limitando e, muitas vezes, impedindo o acesso a este recurso.

Sendo assim, faz-se necessário em nossa pesquisa contextualizar o uso do Ensino Remoto Emergencial no atual cenário da pandemia que se estende sobre o Brasil, gerando consequências socioeconômicas que afetam o sistema educacional no país e no Estado do Amapá, bem como as políticas públicas existentes para viabilizar a utilização deste tipo de intervenção de forma a garantir ampla acessibilidade a educação e qualidade no processo ensino aprendizagem nestes tempos de calamidade na saúde pública.

Além dessa contextualização sobre o uso de estratégia pedagógica nos sistemas de ensino, outro ponto a ser estudado em nossa pesquisa é o fato de que a tecnologia mudou a forma de viver, de produzir, de consumir, interagir e exercer a nossa cidadania. Lopes (2019, p. 1) afirma que pensar sobre as tecnologias na educação não é reinventar a roda, "é refletir sobre nossas práticas pedagógicas, que, com o apoio de determinados instrumentos, podem facilitar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem".

Cabe destacar que não basta um amontoado de tantas tecnologias que surgiram para a realização do Ensino Remoto. É preciso que as escolas, com seus técnicos e professores, entendam a realidade do momento, e pensem no modo de como adequar as novas tecnologias aos seus processos que já existem na educação, como currículo, PPP, sistemática de avaliação, entre outros. O que falta são as readequações necessárias para o período emergencial. Assim, podemos dizer que os aparatos tecnológicos para uso em aulas são importantes, mas não são eles que ditam como os professores têm que fazer, esse movimento é ao contrário.

Nessa temática, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR), a respeito do uso das tecnologias digitais nas unidades escolares do país, anunciou o resultado da pesquisa "TIC Educação 2018, na qual revela que 76% dos professores entrevistados haviam buscado diversas ferramentas tecnológicas e novas formas de utilizá-las, o que leva a crer que, a cada ano que passa, elas são mais usadas à serviço da educação, numa troca que, ao mesmo tempo, em que a utilizamos como ferramenta para o ensino, aprendemos com ela também (JUNIOR et al., 2019).

Há algum tempo, têm-se obtidos avanços na superação de alguns dos desafios da educação brasileira através da tecnologia, levando o ensino à regiões vulneráveis ou dispersas geograficamente, inclusive oferecendo um atendimento educacional mais personalizado, oferecendo diversos recursos digitais favorecendo a qualidade, proporcionando novas estratégias pedagógicas, disponibilizando e estendendo por mais tempo oportunidades de aprender, permitindo autonomia do aluno, aproximando a educação do universo tecnológico do educando do século XXI, preparando-o para o presente e futuro.

Vale ressaltar que o uso das TICs não substitui o docente, pressupondo que a tecnologia irá resolver todos os problemas, sem um planejamento e sem a mediação do docente, repensando estratégias pedagógicas, fazendo uso das mais diversas ferramentas, entendendo que não se trata de uma mera digitalização do processo presencial de ensino, uma vez que sabemos que a tecnologia não substitui o professor, antes, o empodera, como por exemplo, na eliminação de atividades repetitivas, permitindo que se dedique a atividades interativas e mais eficientes no processo de aprendizagem.

Outro aspecto que precisa ser considerado e trabalhado, é o fato de que nem tudo é benéfico ou bem utilizado no que diz respeito ao uso das ferramentas tecnológicas. Podemos discorrer sobre o uso inadequado da tecnologia na educação como por exemplo, a dispersão e principalmente a exclusão digital daqueles que não tem recursos para acessá-la, dentre outros problemas.

Quanto ao que compete ao Estado, é interessante averiguar quais políticas e investimentos de relevância, têm sido providenciados para garantir condições no desenvolvimento do Ensino Remoto, tanto para o professor quanto para o aluno, como por exemplo, equipamentos adequados, acesso a conectividade, estrutura escolar, curso de formação e capacitação ao professor.

Sobre a implementação do Ensino Remoto no Rio de Janeiro, a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica, escreve em seu manifesto *Implementação do 'ensino remoto' nas redes públicas de educação básica na pandemia* (2021):

Docentes e estudantes foram dormir, um dia, indo para a escola, e, no outro, acordaram em meio a um pesadelo sanitário, sendo obrigados a acessar uma plataforma digital à qual não haviam sido apresentados e sobre a qual nada puderam perguntar. Docentes estão sendo descaradamente expropriados do próprio trabalho e estudantes

escancaradamente excluídos de seu direito à educação, sem pudor nem responsabilização (AFONSO et al., 2021, p. 132).

A decisão por parte do Estado de implementar o Ensino Remoto Emergencial nas unidades escolares do país, afetou muitas famílias que não dispunham dos meios e condições para lidar com esta ação de intervenção. Como vimos anteriormente, é necessário equipamentos, conectividade e até treinamento para bons resultados na aprendizagem. Famílias estão tentando se adaptar mesmo diante das dificuldades econômicas, de acessibilidade, conectividade e manuseio das tecnologias envolvidas nesse sistema. Diante dessas dificuldades, os Estados, Municípios e localidades fazem o que podem num esforço de superação recorrendo à outras ferramentas, inclusive como o rádio e a televisão, dentre outros.

Um outro fator importante a se destacar toca na importância da mediação ou acompanhamento dos pais, esse apoio familiar é um dos elementos preponderantes para o sucesso do/a estudante nessa estratégia de ensino, visto que, quem primeiro recebe os comunicados e orientação para determinadas atividades, avaliação, uso de links entre outros, na maioria das vezes são os pais/responsáveis. O desafio não é pequeno e sobre isso, enfatiza Behar (2020):

Temos que nos superar, nos reinventar e nos ressignificar! Aprender a lidar com o novo, com o diferente, entender os benefícios de fazer um novo projeto, buscar a motivação para engajar nossos estudantes. Precisamos procurar nossas qualidades, coragem, criatividade, perspectiva, trabalho em equipe, pois estamos construindo juntos um "novo normal" que, após a pandemia, abrirá grandes possibilidades para uma "nova universidade" a caminho do ensino híbrido e mais livre da localização geográfica (BEHAR, 2020, p. 5).

A situação que a educação brasileira vive, requer um conjunto de ações planejadas e coordenadas entre Estado nos seus diversos níveis, atores e instituições educacionais, bem como a família e toda sociedade, num esforço para a superação dos desafios que a pandemia do Novo Coronavírus nos impôs e isso será decisivo para não retrocedermos nas conquistas que obtivemos nos últimos anos, de uma escola democrática, inclusiva, que garanta o acesso e a permanência numa educação de qualidade e transformadora.

2 A REALIDADE DO ENSINO REMOTO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

No Amapá, a divulgação da suspensão das aulas foi decretada pelo governador do estado, a partir do dia 18 de março de 2020 como medida de prevenção contra o Novo Coronavírus, esses atos do executivo foram se estendendo ao longo do ano, enquanto o número de infectados ia se alastrando.

Ainda no mês de março daquele ano, a Secretaria de Estado de Educação, através da Nota Técnica 001-2020-NIOE-SEED-AP, deu início a orientação para implementação das atividades remotas em cada escola da rede estadual, reorganizando e flexibilizando o calendário escolar, com cumprimento das 800 horas na educação básica, definindo matrizes emergenciais, metodologias de ensino e critérios avaliativos para a promoção dos estudantes no ano letivo de 2020, com possibilidade de um continuum curricular em 2021.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Nelita Rocha Brito Dias é uma instituição de ensino situada na avenida Nilo Almeida, no bairro Congós, área periférica da cidade de Macapá, que segundo dados do IBGE (2010), é o quinto bairro mais populoso da cidade, com mais de 18 mil pessoas, onde aproximadamente 19% desses moradores vivem em área de ressaca. A escola atende, segundo fonte do Censo Escolar 2020-INEP, 699 crianças e, conforme o SAEB 2019-INEP, no quesito "aprendizado", apresentou desempenho de 46% em Língua Portuguesa e 32% em Matemática.

Para obter informações de como foi esse processo de implementação do Ensino Remoto na escola campo, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com os dois profissionais da Coordenação Pedagógica que estiveram na linha de frente desse momento que se estabelecia na Educação amapaense.

Quanto a implementação do Ensino Remoto nesta escola, o processo foi conduzido pela gestão e liderado por um dos coordenadores pedagógicos da instituição que, em entrevista, relatou como se deu. Inicialmente, foi criado em reunião de planejamento entre gestão e coordenação, um plano de ação de retomada das aulas e, na sequência, entre os professores de cada segmento (do primeiro ao quinto ano) para que fossem informados sobre as determinações e demais providências a serem tomadas.

Vale ressaltar que antes mesmo dessa crise sanitária pela qual o Brasil tem passado, as condições de trabalho dos profissionais de Educação da rede pública já

era alvo de críticas e protestos. A respeito dessa realidade, Silva (2021) comenta que:

A situação dos docentes, em geral, e do precariado professoral, em particular, não difere de outras categorias que estão passando por privações econômicas severas neste momento da pandemia. E, se antes mesmo do isolamento social já estava em curso a precarização acentuada do trabalho dos professores, agora, durante a pandemia, isso se agrava fortemente (SILVA, 2021, p. 87).

O plano estabelecia que a escola entraria em contato com os pais ou responsáveis por ocasião da entrega do Kit Merenda em Casa, programa assistencial do Governo do Estado às famílias dos alunos das escolas, sugeria também, a atualização de cadastro com dados e números de telefone para que fosse criado grupos de *WhatsApp*, por meio dos quais seriam desenvolvidas as aulas dirigidas aos educandos.

Também fora determinado aos pais que não possuísem celulares compatíveis com a tecnologia necessária ou que não dispusessem de acesso à *internet* a elaboração, da parte dos professores da turma, de roteiros de estudos a partir de adaptações feitas aos livros didáticos ou aos cadernos de atividades. Tal iniciativa se colocara como uma alternativa metodológica de aproveitamento escolar, mediante frequência dos alunos, por meio de devolutivas impressas ou digitais. Para aqueles alunos que possuíam o aplicativo e acesso mediano à *internet*, foram disponibilizados imagens, arquivos em formato *PDF*, vídeos e *links* dos temas a serem trabalhados por cada ano em face do componente curricular.

A Secretaria de Educação disponibilizou um portal, o Sistema Integrado de Gestão da Educação-SIGEDUC, por instrumento do qual se daria o recebimento e envio de atividades. Contudo, tal mecanismo não teve adesão integral, sendo de maior utilização pelo ensino médio, por ser considerado “mais complicado”, segundo o entrevistado.

A SEED, através da escola, realizou uma pesquisa para traçar um perfil socioeconômico das famílias para saber de quais recursos dispunham, mas nunca deram retorno sobre o resultado dela para a comunidade escolar, a fim de que a própria escola pudesse lançar mão dos resultados da pesquisa para traçar estratégias metodológicas ou avaliasse o uso das intervenções de ensino até então utilizadas.

Inicialmente, nos primeiros meses de retomada das aulas, diante de muitas indefinições na utilização dos diários de classe virtuais no SIGEDUC no que se refere ao preenchimento da frequência dos alunos, registros de conteúdos e atribuições de notas, a coordenação, orientada pelos técnicos da SEED recomendou o uso de uma ficha de acompanhamento, onde o professor registraria o conteúdo, o número de visualizações e de devolutivas das atividades didáticas que seriam computadas e avaliadas periodicamente quanto ao índice de participação nas aulas remotas.

Ainda como uma medida paliativa para registro escolar pedagógico diário, a SEED lançou o Sistema de Acompanhamento e Monitoramento da Educação (SAME), esse sistema se mostrou ainda mais problemático em virtude da complexidade do uso pelo professor que não tinha familiaridade e, também, pelos constantes problemas técnicos na importação de dados do SIGEDUC, entre outros. Por fim, acabou sendo abandonado e os diários de classe do SIGEDUC voltaram a ser utilizados no ano subsequente.

É interessante observar que, mesmo em face do esforço dos profissionais da educação da referida escola em planejar a retomada das aulas e implementar o Ensino Remoto, a Secretaria de Educação não oferecia o suporte mínimo necessário, nem dava encaminhamentos à contento sobre as dificuldades mencionadas, comprometendo assim o trabalho pedagógico. Saviani; Galvão (2021), neste contexto, afirmam que:

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO 2021, p. 38).

Frigotto (2021) complementa e faz análise semelhante quanto a falta de apoio por parte do Estado e das Secretarias de Educação:

Por sermos uma sociedade cuja classe burguesa optou por um projeto de capitalismo dependente, portanto, subordinado aos centros hegemônicos do capital, o investimento em ciência e educação de qualidade não são prioritários. A opção é pela cópia e por tomar, para a educação, as fórmulas das orientações dos organismos internacionais que defendem os grandes grupos e corporações do capital mundial (FRIGOTTO, 2021, p. 73-74).

Ao final do ano de 2020, ficou evidente para a Coordenação Pedagógica, através da computação das fichas de acompanhamento das aulas, que a participação dos/das alunos/alunas foi baixíssima e que, quando apurado o motivo disso junto aos pais/responsáveis, a não participação nas aulas estava relacionada ao fato dos estudantes não possuírem aparelho celular *smartphone*, acesso à internet, ou por não saberem como utilizar as tecnologias ou aplicativos. Notou-se também que o número de pais que optaram pelas atividades impressas e livro didático fora reduzido, tanto na entrega quanto nas devolutivas aos professores. Sobre esta realidade, novamente Saviani; Galvão (2021) discorrem no mesmo sentido:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial, [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Sem as mínimas condições prévias tanto da parte institucional, quanto da comunidade escolar, não é de se admirar dos resultados pouco exitosos desta estratégia de ensino. Mesmo os que puderam ter acesso e, em certa medida participar das atividades, há que se questionar sobre a qualidade e significância do que aprenderam.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Uma constante observação durante este período pela coordenação pedagógica era o pouco engajamento da maioria dos pais ou responsáveis, havendo casos de alguns em que, durante este ano pandêmico, sequer compareceram à unidade escolar. “Alguns estão preocupados e ocupados em levantar sustento para as famílias e nesse momento talvez o acompanhamento da vida estudantil dos filhos não seja para eles uma prioridade”, relata o entrevistado.

É importante lembrar que o país viveu e vive em meio a uma recessão econômica, aumento do desemprego e do número da população que vive abaixo da linha da pobreza no Brasil, conforme apontado nos dados do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que se basearam nas pesquisas do IBGE, que revelam que 12,8% da população brasileira ficou abaixo da linha de pobreza extrema.

No que se refere a avaliação da aprendizagem, os professores relatavam aos coordenadores que ficava difícil verificar se os próprios alunos estavam fazendo e mesmo na avaliação diagnóstica classificatória realizada pela SEED nas escolas, os alunos acabaram levando para suas residências ocasionando a mesma incerteza. Baldes (2020) trabalha essa questão levantando alguns questionamentos neste sentido:

A grande pergunta é: como recuperar os conteúdos? Como avaliar os alunos se o ensino foi precário e muitos foram excluídos? Em tempos normais, a avaliação já é complicada; o que dizer de uma avaliação no contexto de pandemia? [...] Numa realidade de pandemia, é complicado falar em avaliar, pois não foram dadas as condições adequadas para que ela se efetivasse. Uma condição é a infraestrutura, a outra tem cunho pedagógico. Sabemos que os alunos da Educação Básica não tiveram acompanhamento presencial dos seus professores. Então fica a pergunta: o que fazer? Aprovação automática? Suspensão do ano letivo? Reprovação em massa? Fusão dos anos letivos e oferta dos instrumentos de recuperação dos conteúdos? Muitas dúvidas e poucas respostas. O ano de 2021, para a educação, é uma continuidade de 2020, com o desafio de avaliar mais pelo bom senso do que tecnicamente (BALDES, 2020, p. 4).

No que diz respeito a relação entre a coordenação pedagógica e os técnicos da SEED ficava sempre implícito em suas orientações uma grande carga de responsabilidade sobre a própria escola e os técnicos no sentido que eles deveriam somar todos os esforços em localizar pais e alunos, inseri-los nas aulas a todo custo, providenciar bons resultados mesmo diante de situações tão adversas, que por sua vez refletia nas cobranças sobre os professores e alunos. Frigotto (2021) pontua que:

A consequência mais grave é a perda da autonomia docente para cumprir sua função de ensinar e educar. Um controle ideológico, portanto, permanente e, com ele, a aplicação ao professorado da pedagogia da ameaça e do medo para que se enquadre no prescrito (FRIGOTTO, 2021, p. 74).

Cobranças por assiduidade dos alunos e participação, por diferentes planejamentos, de uma utilização adequada da tecnologia nesta ação pedagógica, dentro de aplicativos que, originalmente não foram concebidos para ministração de aulas como o *WhatsApp* e outras redes sociais e canais, além da comunicação com pais e alunos pedindo explicações fora do horário de aula estabelecido, tudo isso, segundo Frigotto (2021) fez “da sala de jantar a sala de aula [...] além de misturar o mundo privado da família ao que é dever do Estado”, causando uma sobrecarga de trabalho para o professor e resultados duvidosos quanto a real aprendizagem dos alunos.

Especificamente, para os alunos da escola Nelita Rocha Brito Dias o entrevistado afirma que o impacto do Ensino Remoto Emergencial implementado, ainda que entendido como única alternativa para o momento crítico vivido, não foi bom. A impossibilidade de participação por conta da falta de aparelhos celulares e/ou *internet* de qualidade, levou uma grande parte dos alunos a se encaixarem nos índices que figuram a exclusão digital escolar no país. Frigotto (2021) considera os efeitos da implementação desta ação de intervenção no ensino de maneira semelhante e aprofunda:

A consequência drástica se dará sobre os aproximadamente 85% de jovens de classe popular que frequentam a escola pública. Nega-se a eles um ensino de qualidade e o estímulo àquilo que deveriam ser educados: controle sobre o uso das tecnologias, convivência no espaço diverso da escola, debate olho a olho com colegas e professores. Mata-se a função educadora e política de socialização da escola. Mas, desde a escravidão, naturaliza-se, de formas diversas, a ideia de que é absurdo que o escravo e as filhas e os filhos da classe trabalhadora imaginem que tenham direito à igualdade educacional, mesmo que na lei se diga isso (FRIGOTTO, 2021, p. 74-75).

O Comitê Gestor da Internet do Brasil (CETIC) demonstrou que 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet e 56% acessam por celular sendo que destes, 51% têm celular pré-pago (JUNIOR et al, 2019). Vale dizer aqui que Governo do Estado no ano de 2020 não disponibilizou internet gratuita para acesso dos estudantes. Mesmo para aqueles que possuíam *smartphones* e *internet* persistia a barreira do manuseio da tecnologia, motivo que afetava diretamente no aprendizado, levando também à evasão escolar.

A fim de corroborar esses relatos, a coordenação da escola pesquisada disponibilizou algumas fichas de registro dos professores em 2020, demonstrando o

índice de participação dos alunos ao longo do ano. Cobranças por assiduidade dos alunos e participação, por diferentes planejamentos, de uma utilização adequada da tecnologia nesta ação pedagógica, dentro de aplicativos que, originalmente não foram concebidos para ministração de aulas como o *WhatsApp* e outras redes sociais e canais, além da comunicação com pais e alunos pedindo explicações fora do horário de aula estabelecido, tudo isso, segundo Frigotto (2021), fez “da sala de jantar a sala de aula [...] além de misturar o mundo privado da família ao que é dever do Estado”, causando uma sobrecarga de trabalho para o professor e resultados duvidosos quanto a real aprendizagem dos alunos.

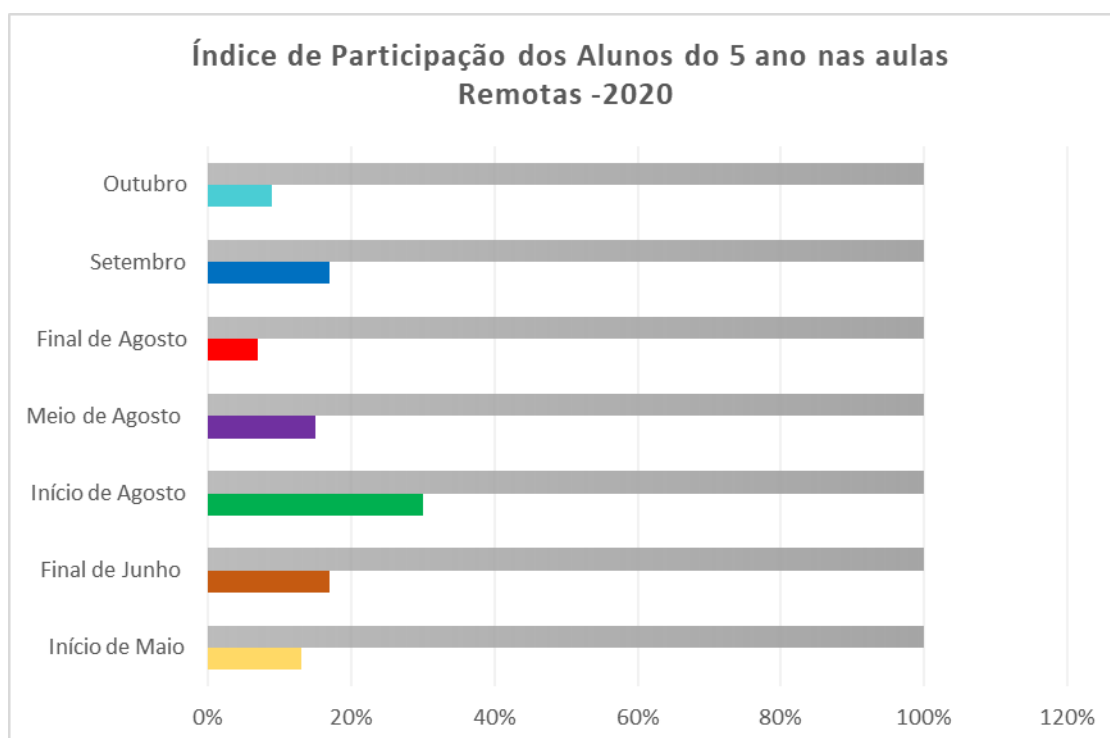
Especificamente, para os alunos da Escola Nelita Rocha Brito Dias o entrevistado afirma que o impacto do Ensino Remoto Emergencial implementado, ainda que entendido como única alternativa para o momento crítico vivido, não foi bom. A impossibilidade de participação por conta da falta de aparelhos celulares e/ou internet de qualidade, levou uma grande parte dos alunos a se encaixarem nos índices que figuram a exclusão digital escolar no país. Nesse sentido, Frigotto (2021) considera que os efeitos da implementação desta ação de intervenção no ensino de maneira semelhante, e aponta que

A consequência drástica se dará sobre os aproximadamente 85% de jovens de classe popular que frequentam a escola pública. Nega-se a eles um ensino de qualidade e o estímulo àquilo que deveriam ser educados: controle sobre o uso das tecnologias, convivência no espaço diverso da escola, debate olho a olho com colegas e professores. Mata-se a função educadora e política de socialização da escola. Mas, desde a escravidão, naturaliza-se, de formas diversas, a ideia de que é absurdo que o escravo e as filhas e os filhos da classe trabalhadora imaginem que tenham direito à igualdade educacional, mesmo que na lei se diga isso (FRIGOTTO, 2021, p. 74-75).

O Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) demonstrou que 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet e 56% acessam por celular sendo que destes, 51% têm celular pré-pago (JUNIOR et al., 2019). Vale dizer aqui que o Governo do Estado, no ano de 2020, não disponibilizou *internet* gratuita para acesso dos estudantes. Mesmo para aqueles que possuíam *smartphones* e *internet* ainda havia a barreira do manuseio da tecnologia o que afetava diretamente no aprendizado, levando também a evasão escolar. Para corroborar esses relatos, a coordenação da escola pesquisada disponibilizou algumas fichas de registro dos

professores em 2020, demonstrando o índice de participação dos alunos ao longo do ano.

Quadro 1: Acompanhamento de participação nas aulas



Fonte: EEEF Professora Nelita Rocha Brito Dias/ Coordenação Pedagógica, 2020.

Verificou-se que no início de maio, a participação dos alunos do 5º ano nas aulas era de 13%. No final de junho daquele ano houve um aumento para 17%. Após as férias escolares, o mês de agosto iniciou com 30% de participação dos alunos, na metade dele caiu para 15% e no final deste mesmo mês caiu para 7%.

A partir de setembro de 2020, houve uma nova orientação advinda da Secretaria de Educação para que o computo das participações fosse feito apenas com o índice geral de participação (incluindo todos os anos do ciclo) com índices iniciais de 17% neste mesmo mês, 18% em outubro, sendo que o dia 16 foi o último mês de registro pela coordenação pedagógica marcando 9%. Após isso, a SEED assumiu a função de registrar a participação sem, no entanto, dar retorno desses números à escola.

A falta de participação do aluno e a própria evasão escolar muitas vezes foi mascarada nesse processo, as dificuldades de aprendizagem que surgiram inclusive no próprio processo de alfabetização, que em alguns casos não foi consolidada, são algumas dessas consequências.

As avaliações diagnósticas feitas no final de 2020 e início de 2021 não puderam servir como indicadores de aprendizagem, uma vez que foram elaboradas para aplicação no modelo presencial, mas por conta dos riscos foram liberadas para ser levadas para casa, então, sem esse controle, acabaram-se tornando meramente burocráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos sobre a implementação do Ensino Remoto a partir do marco legal foi interessante saber sob quais parâmetros essa ação de intervenção pedagógica seria estabelecida e a partir daí, comparar com o modo como foi viabilizada e sob quais condições. Percebe-se que, não obstante a legislação produzida nesse período sempre mencionar o direito ao acesso e permanência à uma educação de qualidade, isso não se concretizou como se pode concluir sobre a escola investigada.

A pesquisa feita na Escola Estadual Professora Nelita Rocha Brito Dias, juntamente com a entrevista concedida pela coordenação, levaram-nos a refletir sobre essa realidade, de modo a avaliar um cenário falacioso e pressupor que nem todos durante o período pandêmico tinham igualdade de condições no acesso a quaisquer recursos pedagógicos, sendo a exclusão digital mais um passo para o desmonte da educação e de sua mercantilização pelos detentores do capital, bem como a própria exploração e dominação da classe trabalhadora da Educação, contexto que evidencia dinâmica que vai de encontro ao que se projeta para uma escola democrática e autônoma, assim esvaziando o ensino de significado e a capacidade crítica ao gosto do projeto capitalista.

O governo não conseguiu prover as mínimas condições no que concerne ao acesso à tecnologia, conectividade e treinamento para que, tanto alunos como professores, pudessem utilizar esta estratégia de ensino com aproveitamento. Tudo isso gerando uma exclusão escolar muito grande e problemas de aprendizagem no período de 2020, como pudemos observar na escola alvo da pesquisa, entre os alunos do 5º ano.

É interessante lembrar que, para além do que pensamos investigar inicialmente sobre o processo de implementação do Ensino Remoto nesta escola, ao observarmos, entrevistarmos, analisarmos dados sobre esse período, pudemos

perceber além do processo, outros atores envolvidos, o jogo de forças e interesses muito maiores que não estão ligados ao bem-estar do educando.

Como educadores comprometidos com formação e emancipação do indivíduo enquanto sujeito de sua própria história, é fundamental buscarmos sempre uma prática pedagógica que incentive o aluno a perceber o mundo a sua volta de maneira profunda e abrangente através da mediação que se pode proporcionar na relação entre o educando e o objeto do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO. C. et al (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021, v. 2. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

ALGEBAILLE, E. et al. Prefácio. AFONSO. C. et al (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021, v. 2, p. 22-30. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

AMAPÁ (Estado). **NOTA TÉCNICA 001/2020**, de 16 de dezembro de 2020. Orientações para ano letivo 2020-2021. NIOE-SEED, Macapá, AP, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://sigeduc.ap.gov.br/sigeduc/>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

AMAPÁ (Estado). **Resolução n. 033, de 03 de abril de 2020**. Estabelece reorganização dos calendários escolares e o regime especial de aulas e atividades não presenciais na escola, em caráter de excepcionalidade e temporalidade. Conselho Estadual de Educação, Macapá, AP, 03 abr. 2020. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_49210fb8b1ca81d50ec79b3e5ed7dc25.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BALDES, Márcio Andrade Lyrio. A pandemia da Covid-19 e os desafios de avaliar a aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 10, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/10/a-pandemia-da-covid-19-e-os-desafios-de-avaliar-a-aprendizagem>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Base ufrgs.br, Rio Grande do Sul, 6 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de ago. 2020, Seção 1, p. 4.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

CETIC. TIC Educação 2018: Cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais. **CETIC**, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Pandemia acentua pobreza e é tema de debate na FGV. **Portal FGV**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/pandemia-acentua-pobreza-e-e-tema-debate-fgv>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: AFONSO. C. et al (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021, v. 2, p. 70-83. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. In: Pandemia, Mercantilização da Educação e Resistências Populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/>. Acesso em: 30 de out. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Ensino Híbrido**: reflexões sobre a formação docente. São Paulo, 2021.

JUNIOR, A. et al (Orgs.). **TIC Educação, pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2021.

LOPES. P. O uso de tecnologias para educação de todas e todos. **Diversa.org.br**, São Paulo, 14 de agosto de 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/uso-de-tecnologias-para-educacao/>. Acesso em: 13 de jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa sobre Covid-19. **Paho**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://www.docero.com.br/doc/s515nc8>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

SILVA, A. M. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: AFONSO, C. et al (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021, v. 2, p. 87-103. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

Sobre os autores

Nildo de Oliveira Soares

Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP
Contato: soares.nildo@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0066-8460>

Rafael Neves da Cruz

Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP
Contato: rafaelcash@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5596-0473>

Rosilene Soares Costa

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP
Contato: rose.soares.ap@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9818-8649>

Gisele Paula Batista

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
Contato: giselegueds@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2596-5135>

Artigo recebido em: 29 de março de 2023.

Artigo aceito em: 26 de junho de 2023.