

XVI EVINTER / Temática Livre

Organizador
Thiago Azevedo Sá de Oliveira



Equipe Editorial

Editor-chefe

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

Editores associados

Karolliny Melo Ferreira Diniz | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil

Conselho Científico

Anne Carolina Pamplona Chagas | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Bruna Fernanda Soares de Lima-Padovani | Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil
Carlos Daniel Paz | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina
Carmentilla das Chagas Martins | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 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
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
Marilucia 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 Federal do Amapá (UNIFAP), 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 5, número 6, 2º semestre, 2024

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. 5, n. 6 (jul./dez.2024). - Macapá: Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas, 2024.

Semestral

Descrição baseada em: v. 5, n. 6 (2024)

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. Todos os textos estão protegidos pelo uso de licença Creative Commons, com atribuição não comercial - 4.0 Internacional.

Indexada em: Diadorim (Brasil), Miguilim (Brasil), Erih Plus (Noruega), 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 integração de produções derivadas do EVINTER à Revista Científica Sigma	
Thiago Azevedo Sá de Oliveira.....	06
Denominações para o item lexical 'Papagaio de papel', no Amapá	
Matheus Gomes dos Santos Romário Duarte Sanches Raynah Freitas da Silva Taís Oliveira da Silva.....	09
Literatura curiaense: o pensamento decolonial nos etnotextos de Sebastião Menezes da Silva	
Ana Caroline Silva Pacheco Edna dos Santos Oliveira.....	26
Cuidar e curar: as práticas de benzimento de Seu Roque e a primeira infância na Ilha de Santana/AP	
Juliana de Lima Melo Vitor Sousa Cunha Nery.....	38
A ortografia nos programas e manuais de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Secundário	
Gilberto Sonhi.....	55
Repensando o ensino de Língua Portuguesa/Literatura: uma proposta didático-pedagógica de como explorar a inferência no gênero textual Tirinhas em quadrinhos	
Rafael Curty Ribeiro José Ignacio Ribeiro Marinho.....	78
The use of learning objects as a teaching tool for teaching LIBRAS in bachelor's degree	
Lidia da Silva Marcelo Porto Laila Cecelia Oliveira Ribeiro dos Santos Polyana Mayara Fonseca da Cruz.....	102
Desvendando a indisciplina: percepções da gestão escolar	
Arnold Vinicius Prado Souza.....	119
A atuação do professor indígena e a construção sociocultural na educação infantil da comunidade indígena Mata da Cafurna, Etnia Xucuru Kariri/AL	
Wellington Ricardo Felix dos Santos Lucideyne de Souza Ferreira.....	145
Pedagogia da mata: o ensinamento do uso das ervas medicinais na educação infantil indígena - Mata da Cafurna, Etnia Xucuru Cariri, Município de Palmeira dos Índios/AL	
Wellington Ricardo Felix dos Santos Maria Eliete Alves de Souza.....	157

Uma breve revisão bibliográfica dos desafios da educação indígena no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais da Etnia Tingui-Botó/AL

Wellington Ricardo Felix dos Santos

Mariana Batista da Silva.....172

Entre afetos e desafetos: o canône de Ernesto Sabato

Margarete Jesusa Varela Centeno Hülsendeger.....192

Intersecções entre literatura e história em 'O desejo de Kianda', de Pepetela, e 'As Naus', de Lobo Antunes

Eliane Rosa de Góes.....213

APRESENTAÇÃO

A INTEGRAÇÃO DE PRODUÇÕES DERIVADAS DO EVINTER À REVISTA CIENTÍFICA SIGMA

Um dos pensadores de maior protagonismo no curso de mais de um século, Edgar Morin (1921 -) deve ser lembrado pelo pioneirismo no modo como vislumbra a acepção do termo *complexidade*. Do latim, *complexus* recobre o campo semântico daquilo que é articulado. Assim, o *pensamento complexo* projetado por Morin põe em xeque o paradigma da razão, da antiga *episteme*, outrora assentada em modelo unilateral que tomava a lógica pura sem qualquer ligação com outros campos do conhecimento como "pedra de toque".

Assentado na ideia moririana, desde o ano de 2007 o Evento Científico Interdisciplinar - EVINTER, promovido pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP, busca expôr trânsitos e interações entre os diversos saberes, integrando cultura científica e humanística. Nesse sentido, o EVINTER surgiu e hoje se consolida na/por meio da complexidade, como *práxis*, isto é, tudo se liga a tudo. Como o próprio Morin afirma em *Ciência com consciência*, "A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar".

Dessa forma, o Dossiê intitulado "XVI EVINTER / Temática Livre", no computo de 12 artigos, apresenta aos leitores uma autêntica rede de contribuições ao exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo a Revista Científica Sigma o suporte condutor e multiplador do diálogo que aqui se inicia. Neste volume, autores oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, tais como: Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro - México), Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED - Angola), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL - Palmeira dos Índios/AL), Universidade Federal do Pará (UFPA), União Brasileira de Faculdades (UniBF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade

Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-PG), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) pontuam, cada qual em acordo com as bases teóricas que lhes dão suporte, ponderações originais.

Em um primeiro bloco de textos, o leitor poderá perceber o relevo de produções voltadas à cultura e aos estudos linguísticos de pesquisadores do Amapá, a exemplo dos artigos “Denominações para o item lexical ‘papagaio de papel’, no Amapá”, de Matheus Gomes dos Santos, Romário Duarte Sanches, Raynah Freitas da Silva e Taís Oliveira da Silva; “Literatura curiauíense: o pensamento decolonial nos etnotextos de Sebastião Menezes da Silva”, de Ana Caroline Silva Pacheco e Edna dos Santos Oliveira, e “O cuidar e o curar: as práticas de benzimento de Seu Roque e a primeira infância na Ilha de Santana/AP”, de Juliana de Lima Melo e Vitor Sousa Cunha Nery.

Em “A ortografia nos programas e manuais de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário”, de Gilberto Sonhi; e “Repensando o ensino de Língua Portuguesa/Literatura: uma proposta didático-pedagógica de como explorar a inferência no gênero textual ‘tirinhas em quadrinhos’”, de Rafael Curty Ribeiro e José Ignacio Ribeiro Marinho, o pensar sobre a Língua Portuguesa suscita análises que elocubrem desde a apreciação de manuais didáticos até reflexão sobre a interpretação do gênero textual ‘tirinha’.

Por sua vez, em “The use of learning objects as a teaching tool for teaching LIBRAS in bachelor's degree”, de Lidia da Silva, Marcelo Porto, Laila Cecelia Oliveira Ribeiro dos Santos e Polyana Mayara Fonseca da Cruz; os autores discutem o uso de objetos de aprendizagem (OA) como ferramenta didática no ensino da LIBRAS para licenciandos.

Importa ainda destacar o texto “Desvendando a indisciplina: percepções da gestão escolar”, de Arnold Vinicius Prado Souza. Aqui o autor discorre acerca de percepções da equipe gestora sobre comportamentos indisciplinados. Este estudo investiga a indisciplina no contexto escolar, suas causas e impactos no cotidiano da escola e no desenvolvimento dos alunos, explorando novas abordagens em relação à pesquisa de Mestrado do autor.

No conjunto de três artigos que possuem em comum a coautoria de Wellington Ricardo Felix dos Santos, Lucideyne de Souza Ferreira, em "A atuação do professor indígena e a construção sociocultural na educação infantil da Comunidade Indígena Mata da Cafurna, Etnia Xucuru Kariri/AL", Maria Eliete Alves de Souza, em "Pedagogia da Mata: o ensinamento do uso das ervas medicinais na Educação Infantil Indígena - Mata da Cafurna, Etnia Xucuru Cariri, Município de Palmeira dos Índios/AL", e Mariana Batista da Silva, em "Uma breve revisão bibliográfica dos desafios da educação indígena no processo para a inclusiva de crianças com necessidades especiais da Etnia Tingui-Botó/AL", sinalizam a força de pesquisas que evocam a necessidade de trazer à tona a cultura e a história de comunidades tradicionais estruturalmente silenciadas.





O conjunto que encerra a presente edição perfaz dois artigos cujas autoras apresentam, de um lado, lúcida reflexão sobre o cânone literário de Ernesto Sabato, destacando a visão crítica desse autor sobre Fiódor Dostoievski, Paul Valéry e Edgar Allan Poe. Isto se impõe em "Entre afetos e desafetos: o cânone de Ernesto Sabato", de Margarete Jesusa Varela Centeno Hülsendeger; de outro, em "Intersecções entre literatura e história em 'O desejo de Kianda', de Pepetela, e 'As Naus', de Lobo Antunes", Eliane Rosa de Góes expõe cruzamentos entre a história e a ficção que não estão na superfície do texto, ou no plano de conteúdos, mas resultam de como as referidas obras operam a linguagem literária, ou de como o externo se inscreve no interno, permitindo integrar passado e presente, Angola e Portugal.

Prof. Dr. Thiago Azevedo Sá de Oliveira (IESAP)

Organizador do Dossiê e Editor-chefe da Revista Científica Sigma

DENOMINAÇÕES PARA O ITEM LEXICAL ‘PAPAGAIO DE PAPEL’, NO AMAPÁ

DENOMINATIONS FOR THE LEXICAL ITEM ‘PAPAGAIO DE PAPEL’, IN AMAPÁ

Matheus Gomes dos Santos 
Romário Duarte Sanches 
Raynah Freitas da Silva 
Taís Oliveira da Silva 

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever a variação lexical do português falado no Amapá para o item papagaio de papel. O trabalho está ancorado na Geolinguística Pluridimensional, que permite apresentar uma fotografia completa da variação lexical no contexto brasileiro (Cardoso, 2016). Além disso, esta pesquisa visa comparar as lexias encontradas no Amapá com os resultados obtidos no Atlas Linguístico do Brasil - ALiB (Cardoso *et al.*, 2014b), mais precisamente na carta L20, que retrata o mesmo item, em nível nacional, regional e por estados. No que tange à metodologia, os dados analisados foram coletados pela equipe de inquiridores do Projeto Atlas Linguístico do Amapá - ALAP (Razky; Ribeiro; Sanches, 2017). O Projeto ALAP contou com 40 colaboradores, divididos igualmente entre dez pontos de inquérito no estado do Amapá, sendo: um homem e uma mulher de 18 a 30 anos, e um homem e uma mulher de 50 a 75 anos.

PALAVRAS-CHAVE: ALAP. Dialetoлогия. Geolinguística. Léxico. Papagaio de Papel.

ABSTRACT

This research aims to describe the lexical variation of Portuguese spoken in Amapá for the item *papagaio de papel*. The work is anchored in Pluridimensional Geolinguistics, which makes it possible to present a complete *picture* of lexical variation in the Brazilian context (Cardoso, 2016). In addition, this research aims to compare the lexemes found in Amapá with the results obtained in the *Atlas Linguístico do Brasil - ALiB* (Cardoso *et al.*, 2014b), more precisely in the L20 chart, which depicts the same item at national, regional and state level. In terms of methodology, the data analyzed was collected by the team of inquirers from the *Projeto Atlas Linguístico do Amapá - ALAP* (Razky; Ribeiro; Sanches, 2017). The ALAP Project had 40 collaborators, divided equally between ten survey points in the state of Amapá: one man and one woman aged between 18 and 30, and one man and one woman aged between 50 and 75.

KEYWORDS: ALAP. Dialectology. Geolinguistics. Lexicon. Papagaio de Papel.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade descrever o português falado no Amapá a partir do item lexical papagaio de papel que compõe o primeiro volume do Atlas Linguístico no Amapá (Razky; Ribeiro; Sanches, 2017). Além disso, os dados foram comparados com a carta L20a, que compõe o Atlas Linguístico do Brasil (Cardoso *et al.*, 2014b), e que apresenta as variantes coletadas para o mesmo item no ponto de inquérito da capital Macapá-AP. No que tange ao campo de estudo, este trabalho visa compreender os aspectos de variação da língua portuguesa no contexto amapaense, situado no ramo da Linguística Descritiva, mais precisamente na Geolinguística Pluridimensional, área que considera, além dos aspectos internos à língua, os fatores extralinguísticos que podem condicionar o processo de variação linguística (Cardoso, 2016).

A Geolinguística Pluridimensional é o método por excelência e exclusivo da Dialetoлогия, que tem como função principal a cartografia e registros de variantes encontradas em um determinado espaço geográfico, com o intuito de identificar e descrever esses falares, atribuindo valores sociolinguísticos (aspectos socioculturais e cronológicos dos colaboradores) (Cardoso, 2010).

Em uma pesquisa geolinguística é possível explorar os aspectos internos à língua, sendo um desses níveis o léxico. Como forma de sistematizar o léxico de uma língua natural, os linguistas tendem a agrupar os léxicos em campos semânticos específicos, como o conjunto de léxico pertencente a fenômenos da natureza, partes do corpo humano, fauna, flora, etc. Posto isto, um dos campos semânticos explorados na pesquisa geolinguística é o de *jogos e diversões infantis*, haja vista a composição que faz parte do desenvolvimento humano, sendo uma etapa que complementa a vivência de crianças, jovens e adultos.

Os jogos e brincadeiras promovem, além do bem-estar social entre os envolvidos, o fortalecimento dos aspectos sociais, culturais e econômicos (Alves, 2009). A partir desse fato, podemos citar o brinquedo conhecido como *papagaio de papel* – que integra o campo semântico *jogos e diversões infantis* –, uma das principais brincadeiras que gera um processo de socialização entre crianças e adultos. Essa alegação se confirma principalmente nos meses de julho, agosto, dezembro e janeiro, momentos em que os estudantes estão no período de férias escolares e têm mais tempo para socializar com os seus pares (Guerra, 2009).

Sendo assim, o artigo foi desenvolvido em cinco seções. A primeira seção trata da definição histórica da palavra *papagaio de papel*; a segunda seção apresenta um breve resumo do Atlas Linguístico do Brasil e os resultados obtidos na carta L20a; na terceira seção discorre acerca das questões metodológicas desta pesquisa, que utiliza os dados do Atlas Linguístico do Amapá; a quarta seção apresenta os resultados obtidos para o item lexical *papagaio de papel*; e a quinta seção segue com as considerações finais e referências bibliográficas.

1 UMA ACEPÇÃO HISTÓRICA: A DEFINIÇÃO DO ITEM ‘PAPAGAIO DE PAPEL’

De acordo com Nallin (2005), os primeiros estudos sobre os jogos originam-se em Roma e na Grécia Antiga, com o intuito de proporcionar o conhecimento através das palavras, ou seja, os jogos tinham um carácter único de preparação para a absorção do conhecimento. Ainda acompanhando o pensamento da mesma autora, é dito:

Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez (Nallin, 2005, p. 3).

Os jogos só obtiveram o carácter de diversão e brincadeira com o surgimento do período renascentista, momento no qual a Igreja Católica sofreu uma queda em sua influência acerca da vida cotidiana das pessoas (Nallin, 2005).

Adentrando ao conceito de *brinquedo*, que possui um significado diferente, Brougère (1995, p. 14) afirma que: “não se pode reduzir à polissemia do ‘jogo’, mas criar ao lado dele uma esfera específica e parcialmente autônoma”. No que diz respeito ao brinquedo denominado *papagaio de papel*, Yamazato (2005, p. 16) diz que “a arte de confeccionar e empinar papagaio é tão antiga quanto o desejo do homem de voar”. Os primeiros registros de sua criação surgiram na China, datados por volta de 1.200 a.C., sendo feitos de seda e bambu (Monteiro, 2010).

No primeiro momento, o *papagaio de papel* tinha fins para uso militar, utilizado para a troca de informações durante os cercos às cidades chinesas (Yamazato, 2005; Maurício, 2017; Monteiro, 2010), mas, com o passar dos

séculos, veio a se tornar um passatempo entre crianças e adultos. O brinquedo chegou à Europa por intermédio dos mercadores árabes e foi trazido ao Brasil pelos colonos portugueses (Maurício, 2017).

Assim como a língua se modifica e apresenta variação por intermédio do contato linguístico e sociocultural, as brincadeiras também sofrem alterações em seus nomes, composições e moldes. Os brinquedos e brincadeiras que se difundem em localidades diferentes absorvem a cultura e as características locais dessas comunidades, mas é possível reconhecer a mesma brincadeira pelos aspectos de suas variantes criadas (Nillin, 2005).

Nesse processo de variação no Brasil, o brinquedo recebeu as seguintes denominações, segundo consta no dicionário de Cascudo (1998, p. 669): “papagaio de papel, coruja e arraia”. No que se refere ao dicionário Houaiss (2009, p. 1425), além do conceito, há também outras denominações: “brinquedo que consiste numa armação leve de varetas, recoberta de papel fino, e que se empina no ar por meio de uma linha; arraia, cafifa, pandorga, pipa, raia”.

Partindo agora para um dicionário mais antigo, Figueiredo (1913, p. 1470) nomeia o brinquedo como: “Pedaço de papel, mais ou menos triangular ou oval, que se estende sobre um aro ou sobre uma cruzeta leve, e que, preso por um fio que se não larga, se deixa voejar à feição do vento”.

No Brasil, o brinquedo pode ser utilizado individualmente, ou como uma brincadeira em grupo, mas cada um com o seu papagaio de papel, o que gera a competição (Mello, 1983). Mesmo com o crescimento dos jogos digitais, a prática de soltar papagaios de papel ainda é observada nas ruas de Macapá, por exemplo, sobretudo entre os meses de junho a agosto, e dezembro a janeiro. Esses meses específicos do ápice da brincadeira, de acordo com Guerra (2019), ocorrem por decorrência das férias escolares, visto que as crianças e os adolescentes podem aproveitar o seu tempo livre e socializar em suas comunidades.

2 O ALIB E A VARIAÇÃO PARA O ITEM ‘PAPAGAIO DE PAPEL’

O Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) tem sido a obra de referência metodológica para a produção dos demais atlas linguísticos brasileiros, sejam de característica regional, estadual, de microrregião ou com foco em comunidades

tradicionais. O ALiB tem a sua idealização por meio do Decreto nº 30.643, de março de 1952, que determinava à Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a elaboração de um atlas que abrangesse todo o território nacional (Cardoso *et al.*, 2014a). A partir desse fato, muitos pesquisadores se empenharam pela causa, tais como Antenor Nascentes, que contribuiu publicando a obra *Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil* (1958; 1961); Serafim da Silva Neto, com o seu trabalho *Guia para estudos dialetais* (1955); Celso Cunha, ferrenho defensor dos estudos geolinguísticos e dos atlas regionais; Nelson Rossi, que produziu a obra *Atlas prévios dos falares baianos* (1963); e, por conseguinte, após esse esforço coletivo de professores pesquisadores, nos dias 4, 5 e 6 de novembro de 1996, durante o Seminário Caminhos e Perspectivas para a Dialectologia no Brasil, que ocorreu na Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi formada uma comissão nacional para a construção de um Atlas Linguístico do Brasil - ALiB. No ano de 2014, o ALiB foi publicado em dois volumes, o primeiro contendo a introdução de todo o contexto da pesquisa; já o segundo volume é composto por cartas linguísticas, contendo mapas de natureza fonético-fonológica¹, semântico-lexical² e morfossintática³ (Cardoso *et al.*, 2014a).

Dessa forma, com foco na variação lexical, apresentamos, a seguir, as variantes do campo semântico-lexical *jogos e diversões infantis*, mais precisamente a carta L20, que registra/documenta os dados das capitais brasileiras referentes ao item *papagaio de papel*. Para as capitais brasileiras, o ALiB contou com oito informantes, dividindo-os de forma igualitária, considerando o sexo, idade e escolaridade⁴. Sendo assim, serão apresentados os dados em tabelas divididas por regiões contendo a variante em ordem decrescente de ocorrências registradas – da esquerda para a direita – e o registro marcado com o sinal “+”.

¹ O questionário fonético-fonológico é composto de 159 temas e 11 questões de prosódia.

² O questionário semântico-lexical contém 202 questões distribuídas em 14 campos semânticos.

³ O questionário morfossintático é composto por 49 questões.

⁴ Sexo: Masculino e feminino. Idade: 18-30 anos e 50-65 anos. Escolaridade: Ensino fundamental e ensino superior.

Para a Região Nordeste do Brasil, podemos observar na Tabela 1 as variantes decorrentes para cada capital.

Tabela 1: Carta L20b do ALiB e suas variantes – Região Nordeste

Capitais	Variantes			
	Papagaio	Pipa	Raia	Coruja
São Luís	+	+	-	-
Teresina	+	+	-	-
Fortaleza	+	+	+	-
Natal	+	+	-	+
João Pessoa	+	+	-	+
Recife	+	+	-	-
Maceió	+	+	+	-
Aracaju	+	+	+	-
Salvador	+	+	+	-

Fonte: Elaborado pelos autores, extraído de Cardoso *et al* (2014b. p. 295).

Podemos observar que, na Tabela 1, as variantes registradas foram: papagaio, pipa, raia e coruja. Adentrando às ocorrências nas capitais, as variantes papagaio e pipa foram registradas em todas as capitais da Região Nordeste. Com relação à variante raia, a sua ocorrência se fez presente em Fortaleza, Maceió, Aracaju e Salvador. Sobre a variante coruja, a sua ocorrência foi a menos frequente, com registros nas capitais Natal e João Pessoa.

Quanto às variantes na Região Sudeste, a Tabela 2 apresenta os dados a partir das capitais.

Tabela 2: Variantes da carta L20c do ALiB – Região Sudeste

Capitais	Variantes				
	Papagaio	Pipa	Raia	Peixinho	Quadrado
Belo Horizonte	+	+	-	-	-
Vitória	+	+	+	-	-
Rio de Janeiro	+	+	-	-	-
São Paulo	+	+	+	+	+

Fonte: Elaborado pelos autores, extraído de Cardoso *et al* (2014b. p. 297).

No tocante às variantes registradas na Região Sudeste, podemos observar na Tabela 2 as seguintes menções: *papagaio*, *pipa*, *raia*, *peixinho* e *quadrado*. As variantes papagaio e pipa se mostraram frequentes em todas as capitais. Acerca da variante *raia*, a sua ocorrência foi registrada nas localidades de Vitória e São Paulo. Para as variantes *peixinho* e *quadrado*, as ocorrências foram registradas apenas na capital São Paulo.

No que diz respeito às variantes da Região Sul do país, podemos observar os registros a partir da Tabela 3:

Tabela 3: Variantes da carta L20d do ALiB – Região Sul

Capitais	Variantes			
	Pandorga	Papagaio	Pipa	Raia
Curitiba	+	+	+	+
Florianópolis	+	+	+	-
Porto Alegre	+	+	+	-

Fonte: Elaborado pelos autores, extraído de Cardoso *et al* (2014b. p. 299).

No que corresponde às variantes ocorrentes na Tabela 3, os registros foram: *pandorga*, *papagaio*, *pipa* e *raia*. As variantes *pandorga*, *papagaio* e *pipa* foram registradas em todas as três capitais da Região Sul. No que se refere à variante *raia*, a sua menção foi registrada na capital Curitiba.

Quanto às ocorrências na Região Centro-Oeste do Brasil, é possível observar os registros na Tabela 4:

Tabela 4: Variantes da carta L20e do ALiB

Capitais	Variantes			
	Papagaio	Pipa	Pandorga	Raia
Cuiabá	+	+	+	-
Goiânia	+	+	-	+
Campo Grande	+	+	+	-

Fonte: Elaborado pelos autores, extraído de Cardoso *et al* (2014b. p. 301).

A Tabela 4 apresenta as seguintes denominações para *papagaio de papel*: *papagaio*, *pipa*, *pandorga* e *raia*. Para as três capitais, houve registros das variantes *papagaio* e *pipa*. Sobre a variante *pandorga*, a sua ocorrência foi registrada nas capitais Cuiabá e Campo Grande. Com respeito à variante *raia*, a sua menção foi registrada apenas na capital Goiânia.

Partindo agora para os dados referentes à Região Norte, na Tabela 5, podemos observar as variantes ocorrentes em cada capital.

Tabela 5: Carta L20a do ALiB e suas variantes – Região Norte

Capitais	Variantes					
	Papagaio	Pipa	Cangula	Curica	Rabiola	Pepeta
Macapá	+	+	+	+	+	-
Belém	+	+	+	-	+	-
Manaus	+	+	-	-	-	-
Boa Vista	+	+	-	+	-	-
Porto Velho	+	+	-	-	-	-
Rio Branco	+	+	-	-	-	+

Fonte: Elaborado pelos autores, extraído de Cardoso *et al* (2014b, p. 293).

Quanto às variantes referentes à Região Norte, podemos observar que as lexias encontradas foram: *papagaio*, *pipa*, *cangula*, *curica*, *rabiola* e *pepeta*. A variante com maior ocorrência no Norte do Brasil foi *papagaio*, havendo menções em todas as capitais. O mesmo ocorre com a variante *pipa*, mencionada em todas as capitais, mas em menor frequência⁵. No que diz respeito à variante *cangula* e *rabiola*, as menções foram registradas nas capitais Macapá e Belém. A variante *curica* foi ocorrente apenas nas capitais Macapá e Boa Vista. Acerca da variante *pepeta*, a sua ocorrência se fez presente na capital Rio Branco. Diante desses dados diatópicos, é possível observar que a capital Macapá foi a localidade com maior número de variantes para denominar o item *papagaio de papel*.

Diante da descrição da carta L20 do ALiB, é possível observar que em todas as capitais do Brasil houve o registro das variantes *papagaio* e *pipa*. No que tange à variante *raia*, não foram registradas menções na Região Norte. No que se refere à variante *pandorga*, a sua ocorrência se fez presente apenas nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil.

3 METODOLOGIA

A metodologia do Atlas Linguístico do Amapá foi modelada seguindo os procedimentos metodológicos estabelecidos pelo Comitê do Projeto Atlas

⁵ Apesar da variante *pipa* ser mencionada em todas as capitais, a sua ocorrência se deu em menor frequência ao comparar com a variante *papagaio*, visto que o ALiB considerou as respostas múltiplas em seu método, ou seja, cada informante pôde mencionar mais de uma resposta e todas foram consideradas nas contagens das ocorrências. Nessa perspectiva, a variante *papagaio* se sobressaiu com maior ocorrência em comparação com a variante *pipa*.

Linguístico do Brasil. Este comitê, por sua vez, ajustou os princípios da Geolinguística Pluridimensional para atender às necessidades e particularidades específicas do Brasil. Acerca dos procedimentos da pesquisa, o ALAP estabeleceu a coleta de dados entre os anos de 2012 e 2014, feita por professores e alunos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Foram selecionados dez municípios para retratar o estado do Amapá com os seguintes critérios de escolha dos pontos de inquérito: densidade demográfica; divisão espacial estabelecida por municípios; aspectos históricos, relacionados ao tempo de fundação dos municípios; por fim, a relevância sociocultural e econômica das localidades. Os pontos de inquérito que integraram a coleta são: 1-Macapá, 2-Santana, 3-Mazagão, 4-Laranjal do Jari, 5-Pedra Branca do Amapari, 6-Porto Grande, 7-Tartarugalzinho, 8-Amapá, 9-Calçoene e 10-Oiapoque.

No que diz respeito à organização dos dados, além do aspecto espacial (diatópico), foram consideradas as variáveis idade (diageracional) e sexo (diassexual). Ao todo, 40 informantes foram entrevistados e houve uma distribuição igual para ambos os sexos, completando 20 homens e 20 mulheres, sendo, em cada localidade, dois informantes do sexo masculino e dois do sexo feminino. A distribuição por idade foi feita da seguinte forma: Grupo A (entre 18 e 30 anos), faixa etária mais jovem; e Grupo B (entre 50 e 75 anos), faixa etária mais velha.

Na seleção dos informantes, foi considerado também se a pessoa era natural da localidade, da qual não poderia ter se ausentado por mais de um terço de sua vida; ser filho de brasileiros e, de preferência, da mesma área linguística; ter grau de conhecimento escolar de semianalfabeto a ensino fundamental não concluído; ter bom estado de fonação e de saúde; ademais, estar disponível para ser entrevistado.

Os questionários utilizados para a coleta de dados foram o fonético-fonológico (QFF), o qual é composto de 159 perguntas fechadas, e o semântico-lexical (QSL), que dispõe de 202 questões distribuídas em 14 áreas semânticas, os dois questionários foram desenvolvidos pelo Comitê Nacional do Projeto ALiB (2001). No total, são 370 perguntas que, geralmente, levam cerca de duas a três horas para serem realizadas. Também, houve o apoio de um profissional

cartógrafo que criou uma base cartográfica para a produção das cartas linguísticas que integram o Atlas Linguístico do Amapá.

No que se refere ao tratamento dos dados coletados, o processo segue as diretrizes e padrões do Comitê Nacional do ALiB (2014a). Posteriormente, foram realizados os inquéritos, o material coletado em gravação de áudio passou por algumas etapas, são elas: organização dos arquivos MP3 de entrevistas, categorizados em pastas designadas para cada ponto de pesquisa e para cada informante; depois do arquivamento, houve o corte dos áudios feito pelo *software Cool Edit Pro 2.1*; em seguida, com os fragmentos já preparados, deu-se início às transcrições fonéticas. Estas foram organizadas em tabelas, mostrando o tipo de questionário, o local da pesquisa, as perguntas e os quatro entrevistados de cada área. Para realizar as transcrições fonéticas, foram adotados os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), com a utilização da fonte *Times New Roman*, tamanho 12. Após revisar as transcrições e com todas as cartas-base concluídas, os integrantes do Grupo de Pesquisa ALAP iniciaram a criação das cartas linguísticas, que foram desenvolvidas usando o programa *CorelDRAW X5*.

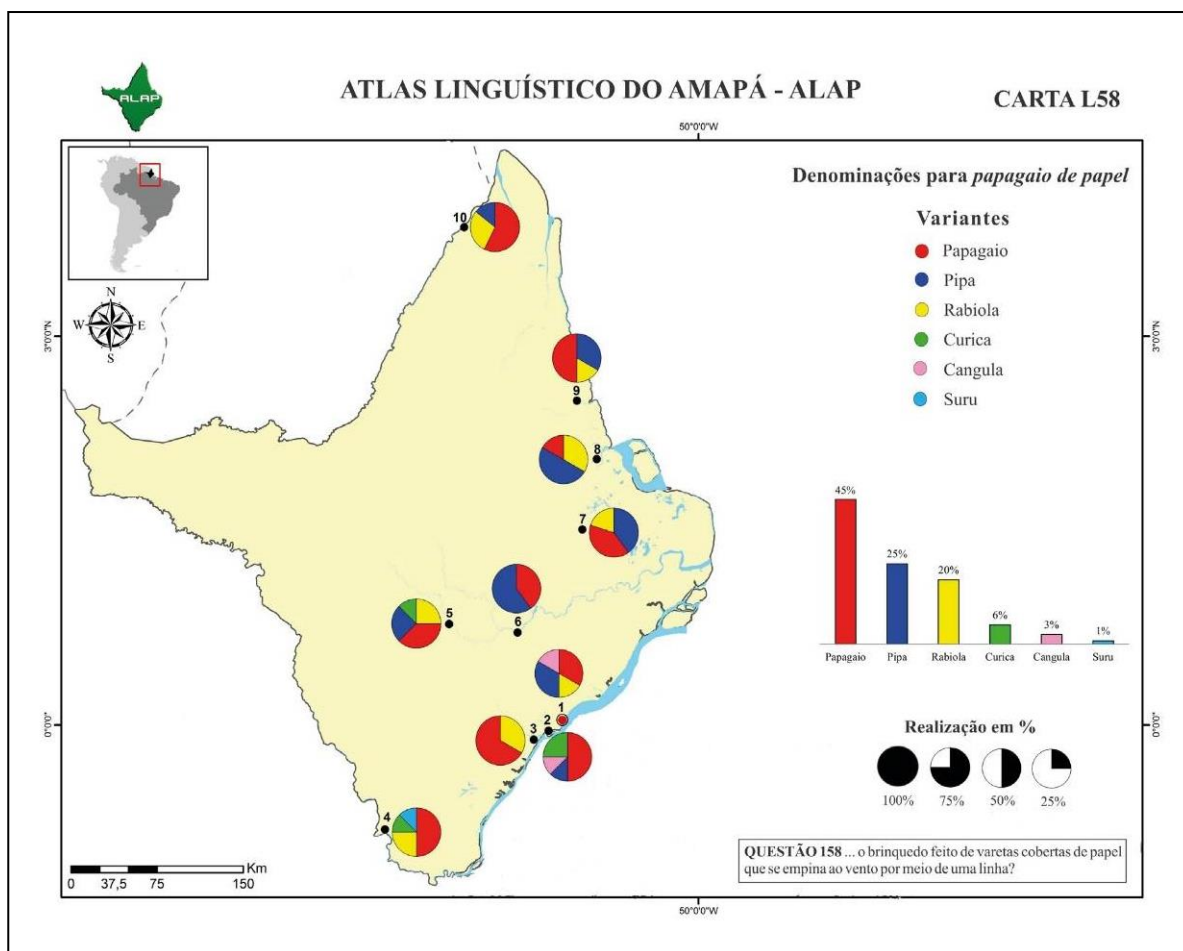
No que se refere à consulta no dicionário para definir o significado das lexias mencionadas no item *papagaio de papel* do Atlas Linguístico do Amapá, consideramos o dicionário Houaiss (2009), haja a vista a sua complexa lexicografia detalhada para cada palavra, contendo informações etimológicas, eventuais variantes e significados acerca do contexto regional no qual o vocábulo está inserido.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Para a análise e descrição dos dados pertencentes ao primeiro volume do Atlas Linguístico do Amapá (Razky; Ribeiro; Sanches, 2017), o nosso objeto de estudo pertence ao campo semântico *jogos e diversões infantis*, no qual está localizado o item lexical *papagaio de papel*. Dessa forma, os inquiridores do Projeto ALAP utilizaram o questionário semântico-lexical (QSL) e fizeram a seguinte pergunta (Comitê Nacional do Projeto ALiB, 2001, p. 34): “o brinquedo feito de varetas cobertas de papel que se empina no vento por meio de uma linha?”.

Posteriormente, após a análise e cartografia, podemos observar que na carta L58 – *papagaio de papel* foram obtidas as seguintes variantes e porcentagem geral: *papagaio*, com 45% de frequência; *pipa*, com 25%; *rabiola*, com 20%; *curica*, com 6%; *cangula* com 3%; e *suru* com 1%. No que toca à carta L58 – *papagaio de papel* do Atlas Linguístico do Amapá, é possível observar a distribuição dessas variantes nos dez pontos de inquérito, conforme é apresentada na Figura 1.

Figura 1: Carta L58 – *papagaio de papel*



Fonte: Razky; Ribeiro; Sanches (2017, p. 188)

Na Figura 1, no que se refere à variação diatópica, para variante *papagaio* obtivemos 31 registros (45%), *pipa* com 19 (25%), *rabiola* com 14 (20%), *curica* com quatro (6%), *cangula* com dois (3%) e *suru* com uma menção (1%). No que diz respeito à variante *papagaio*, é possível observar que se fez presente

em todos os pontos de inquérito do estado do Amapá. Acerca da variante *pipa*⁶, os registros mostram que a sua menção se deu na maioria das localidades, com exceção do ponto 3 (Mazagão), onde não foi obtido registro. Quanto à variante *rabiola*, apesar de ter uma frequência menor, também foi mencionada na maioria das localidades, com ressalva nos pontos 2 (Santana) e 6 (Porto Grande). No tocante à variante *curica*, a sua menção se deu nos pontos 2 (Santana), 4 (Laranjal do Jari) e 5 (Pedra Branca do Amapari). Em relação à variante *cangula*, a ocorrência se fez presente nos pontos 1 (Macapá) e 2 (Santana). No que tange à variante *suru*, houve apenas um registro no ponto 4 (Laranjal do Jari).

Para retratar os registros para a variação diassexual e diageracional, constituímos uma tabela contendo, para cada variante, a frequência de ocorrências e, ao lado, a referida porcentagem. Dessa forma, os dados estão contidos na Tabela 6:

Tabela 6: Variação diassexual e diageracional

Variantes	Homem		Mulher		Grupo A (18-30 anos)		Grupo B (50-75 anos)	
	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%	Ocor.	%
Papagaio	17	55%	14	45%	14	45%	17	55%
Pipa	9	47%	10	53%	11	58%	8	42%
Rabiola	9	64%	5	36%	12	86%	2	14%
Curica	2	50%	2	50%	0	0%	4	100%
Cangula	2	100%	0	0%	0	0%	2	100%
Suru	1	100%	0	0%	0	0%	1	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, extraído de Razky; Ribeiro; Sanches (2017, p. 189).

De acordo com a Tabela 6, é possível observar que, para a variante *papagaio*, acerca da variação diassexual, houve registros na fala dos informantes do sexo masculino (17 ocorrências) e em menor número com relação aos informantes do sexo feminino (14 ocorrências). O número de registros se repete da mesma forma quando tratamos da variação diageracional, com maior menção

⁶ Constatamos que houve um erro relacionado ao gráfico da localidade 4 (Laranjal do Jari). Nesse ponto de inquérito, foi registrada uma ocorrência da variante *pipa*, mas não foi acrescentada no gráfico. Entretanto, o erro não prejudica a descrição dos registros e porcentagem.

na fala dos informantes mais velhos (17 registros) em comparação aos colaboradores mais jovens (14 menções).

De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2009), no sentido etimológico, a palavra *papagaio* é de origem árabe e tinha o nome de *babaghá* (بيغاء), a qual, por influência dos mercadores europeus, perdeu o fonema /b/ e recebeu o fonema /p/ das línguas europeias, sofrendo alterações como: *papagay*, *papagayo*, *papagaio*. Atualmente, a palavra ainda é falada e escrita com *babaghá* pelos países de língua árabe, visto que o fonema /p/ não existe no idioma.

No que se refere à variante *pipa*, a sua frequência acerca da variação diasssexual se fez presente na fala dos colaboradores do sexo masculino (nove registros) e do sexo feminino (dez registros). Ao observar os resultados para variação diageracional, podemos observar que a variante *pipa* foi ocorrente na fala dos informantes mais jovens (11 registros) em comparação com os informantes mais velhos (oito registros). Para o dicionário Houaiss (2009), a palavra *pipa* se refere ao papagaio, no sentido de brinquedo.

Sobre a variante *rabiola*, de acordo com a variação relacionada ao sexo, o número de ocorrência foi maior entre os informantes do sexo masculino (nove menções) em comparação com os informantes do sexo feminino (cinco menções). Quanto à variação diageracional, a variante *rabiola* foi significativamente maior entre os informantes do grupo A (12 registros) ao contrapor com o grupo B (duas ocorrências). Conforme o dicionário Houaiss (2009), a palavra *rabiola* é um sinônimo para o brinquedo *papagaio de papel*, havendo em sua composição uma cauda feita de tiras de papel.

No que tange à variante *curica*, na variação relacionada ao sexo, houve o mesmo número de registros na fala dos informantes do sexo masculino e feminino (duas ocorrências). Diferentemente desse fato, no tocante à variação diageracional, todos os registros da variante *curica* se fizeram presentes na fala dos informantes do grupo B (quatro ocorrências), com nenhuma menção em relação ao grupo A.

De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2009), *curica* é a denominação para uma ave que habita na Amazônia setentrional – região que abrange o estado do Amapá –, sendo uma espécie de papagaio que possui uma plumagem verde.

Além disso, o *Dicionário Houaiss* (2009) também sugere a presença do significado lúdico para essa palavra, sendo um sinônimo para *papagaio de papel*.

Acerca da variante *cangula*, todos os registros relacionados à variação diassexual se fizeram presentes na fala dos informantes do sexo masculino (duas menções). Relativamente o mesmo ocorre na variação diageracional, com as ocorrências registradas apenas na fala do grupo B (duas menções). Mediante as pesquisas no dicionário Houaiss (2009) para a variante *cangula*, não obtivemos registro de sua catalogação.

Com relação à variante *suru*, para a variação diassexual, houve apenas uma ocorrência na fala de um informante do sexo masculino. Respectivamente, no que tange à variação diageracional, esse informante pertence ao grupo B. Segundo o *Dicionário Houaiss* (2009), a palavra *suru* é um sinônimo para o brinquedo *papagaio de papel*, sendo um papagaio sem cauda e produzido com papel de seda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros afirmam que a existência do brinquedo *papagaio de papel* é deveras mais antigo que o nosso país, entretanto, apesar da sua antiguidade e, conseqüentemente, modificações, o brinquedo e sua brincadeira podem ser facilmente reconhecidos por meio das suas características fundamentais e primárias. Acerca dos resultados obtidos na carta L58 - *papagaio de papel*, do *Atlas Linguístico do Amapá*, observamos, a partir da variação diatópica, que há uma certa predominância das variantes *papagaio*, *pipa* e *rabiola* em grande parte dos pontos de inquérito.

No tocante à variação diassexual, as variantes *cangula* e *suru* ocorreram especificamente na fala dos homens. No que tange à variação diageracional, *curica*, *cangula* e *suru* foram registradas apenas na fala dos informantes mais velhos (grupo B). No que se refere às variantes que não foram dicionarizadas, apenas a variante *cangula* não foi encontrada no *Dicionário Houaiss*.

No que tange à comparação dos dados do ALAP com as variantes registradas no ALiB, os resultados revelaram-se convergentes, visto que as variantes *papagaio*, *pipa*, *cangula*, *curica* e *rabiola* foram registradas nos dois atlas. A variante *suru*, mencionada no *Atlas Linguístico do Amapá* por apenas um

colaborador, foi a única a não ser confirmada nos registros do *Atlas Linguístico do Brasil*. Diante desse fato, a existência desses dois atlas é de suma importância, haja vista que ambos se complementam e confirmam as variantes que compõem os falares dos moradores do estado do Amapá.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. **A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica**. 2009: [s.n.]. Disponível em: www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1203/1018. Acesso em: 24 mai. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Jeu et Éducation**. Paris: L'Harmattan, 1985.

CARDOSO, Suzana Marcelino. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

CARDOSO, Suzana Marcelino. (et al.). **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, v. 1, 2014.

CARDOSO, Suzana Marcelino. **A geolinguística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional?**. [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9088>. Acesso em: 7 nov. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas Linguístico do Brasil: questionário 2001 / Comitê Nacional do Projeto ALiB**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. [s.n.], 1913. *E-book*. Disponível em: <https://archive.org/details/DicionrioDeL.P1913/mode/2up?view=theater>. Acesso em 25 mai. 2024.

GUERRA, Vera Lucia. **Temporada de Brincadeira**. Orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: s.n. 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: História da Educação e Historiografia). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAURÍCIO, Joise Simas de Souza. **Papagaio de papel: lazer de adultos em Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia).

Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2017.

MELLO, Thiago de. **Arte e Ciência de Empinar Papagaio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **Papagaio de papel**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, EDUA, 2010.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação. Campinas, SP: [s.n], 2005.

NASCENTES, Antenor. **Bases para a elaboração do atlas lingüístico do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC; Casa de Rui Barbosa. v.1, 1958; v.2, 1961.

RAZKY, Abdelhak; RIBEIRO, Celeste Maria; SANCHES, Romário Duarte. **Atlas Linguístico do Amapá**. São Paulo: Labrador, 2017.

ROSSI, Nelson; ISENSEE, Dinah Maria; FERREIRA, Carlota. **Atlas prévio dos falares baianos**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1963.

SILVA NETO, Serafim da, **Guia para estudos dialectológicos**. Belém: Conselho Nacional de Pesquisa, Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, 1957 [1955].

YAMAZATO, Ken. **Engenheiro de Pipas: o invasor dos ares**. São Paulo: Paulo's Comunicação, 2005.

Sobre os autores

Matheus Gomes dos Santos

Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: matheusgo23571@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2903-122X>

Romário Duarte Sanches

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará - UFPA

Docente da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Contato: romario.duarte@unifap.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-303X>

Raynah Freitas da Silva

Graduanda em Letras pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: raynahfreitas2024@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2250-0192>

Taís Oliveira da Silva

Graduanda em Letras pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: taisolivr23@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6550-3637>

Artigo recebido em: 2 de julho de 2024.

Artigo aceito em: 7 de novembro de 2024.

LITERATURA CURIAUENSE: O PENSAMENTO DECOLONIAL NOS ETNOTEXTOS DE SEBASTIÃO MENEZES DA SILVA

CURIAUENSE LITERATURE: DECOLONIAL THOUGHT IN THE ETNOTEXTS OF THE SEBASTIÃO MENEZES DA SILVA

Ana Caroline Silva Pacheco 
Edna dos Santos Oliveira 

RESUMO

O Curiaú é uma comunidade quilombola localizada no estado do Amapá que dispõe de um acervo de etnotextos produzidos por moradores que contribuem para a preservação das heranças culturais, preservam a memória e refletem a identidade da comunidade: trata-se da Literatura Quilombola curiauíense. Nesse âmbito, o presente artigo busca estabelecer uma relação dos etnotextos do autor Sebastião Menezes da Silva, conhecido popularmente como "Sabá do Curiaú", com o pensamento decolonial. A pesquisa concentrou-se em observar de que forma seus trabalhos dialogam com o pensamento decolonial em razão de seus textos serem representativos de uma comunidade minorizada e estigmatizada socialmente. Assim, para alcançar os objetivos propostos, nos embasamos em pesquisadores que têm como foco a temática discutida, sendo eles: Ballestrin (2013); Bouvier (1992); Nery (2018), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade quilombola. Etnotextos. Pensamento Decolonial. Curiaú.

ABSTRACT

The Curiaú is a quilombola community located in the state of Amapá that has a collection of ethnotexts produced by residents that contribute to the preservation of cultural heritage, preserve memory and reflect the identity of the community: this is Curiauíense Quilombola Literature. In this context, this article seeks to establish a relationship between the ethnotexts of the author Sebastião Menezes da Silva, popularly known as "Sabá do Curiaú", with decolonial thought. In this way, the research focused on observing how his works dialogue with decolonial thinking because his texts are representative of a minority and socially stigmatized community. Thus, to achieve the proposed objectives, we relied on researchers who focus on the topic discussed, namely: Ballestrin (2013); Bouvier (1992); Nery (2018), among others.

KEYWORDS: Quilombola community. Ethnotexts. Decolonial thought. Curiaú.

INTRODUÇÃO

O quilombo do Curiaú apresenta um acervo de etnotextos produzido por moradores da comunidade que refletem a identidade e preservam a memória, perpetuando heranças culturais dessa comunidade: trata-se da literatura quilombola curiaúense. O objetivo deste artigo é estabelecer uma relação dos etnotextos do autor Sebastião Menezes da Silva, conhecido popularmente como “Sabá do Curiaú”, com o pensamento decolonial. Sebastião é referenciado pelos próprios moradores da comunidade como um “guardião da memória”, é agricultor, escritor e autor, considerado uma liderança, pessoa de grande relevância para/na comunidade, que assumiu o papel de responsável por registrar, escrever e divulgar informações pertinentes ao povo curiaúense. Exerce ainda voz ativa às demandas de seu povo, representando-o recorrentemente em audiências e reuniões com órgãos públicos.

A pesquisa concentrou-se em observar de que forma seus trabalhos dialogam com o pensamento decolonial em razão de a produção escrita ser representativa de uma comunidade minorizada e estigmatizada socialmente. Ademais, assumimos tratá-lo na ótica de um intelectual amazônico, dada a sua vasta produção escrita e o papel social que o autor cumpre sendo um porta-voz da comunidade. Utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica e da análise interpretativa do material escrito.

Sebastião é o idealizador, editor e autor do *Jornal do Quilombo* que dispõe de 152 edições desde seu lançamento em 1999. No *Jornal do Quilombo*, descreve acontecimentos importantes relacionados à comunidade e fatos pertinentes aos moradores como denúncias, anúncios, comentários e expressa seu ponto de vista sobre diversas situações. Além disso, Sebastião já publicou quatro livros: *Curiaú: sua vida, sua História* (2001); *Curiaú: a resistência de um povo* (2004); *Curiaú: a marca de uma geração* (2015) e *Curiaú: suas mudanças e seus desafios* (2022), todos versando sobre temáticas cotidianas que mencionam sempre a cultura, a história, o povo do Curiaú e suas vivências.

Muitas dessas histórias são como heranças, repassadas de geração para geração que permanecem vivas nas memórias dos quilombolas, como fruto das experiências vivenciadas que, de alguma maneira, devem ser difundidas, lançando luz à existência da cultura dessas pessoas.

O autor é tido como referência na comunidade por sua particular dedicação em resguardar a cultura e a história do Curiaú, através da elaboração e publicação de seus textos, assim como luta por direitos que garantam a tranquilidade e a continuidade da vida curiauíense. Durante três anos estivemos trabalhando com o autor auxiliando-o com seus escritos, observando e colaborando com seus projetos por meio da execução, em caráter de extensão, do Plano de Trabalho intitulado "Produção Escrita do Quilombo do Curiaú: ações para preservação de práticas linguísticas" através do PIBEX/UEAP.

As obras do autor Sebastião Menezes da Silva contribuem para a preservação da memória coletiva e para salvaguarda das heranças culturais da comunidade quilombola do Curiaú. Seus escritos abordam fatos e acontecimentos que são fundamentais para promover a valorização e divulgação da cultura desse povo quilombola. Dessa forma, utiliza de seus escritos para divulgar fatos, costumes e saberes populares provindos de comunidade tradicional, nesse caso, a comunidade quilombola do Curiaú.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Observamos que o autor Sebastião da Silva, através da produção e divulgação de seus textos, busca registrar na escrita os diversos aspectos da vida curiauíense: o modo de vida, as memórias, tradições, costumes, além da própria linguagem do Curiaú. O autor utiliza da escrita como forma de armazenamento desses saberes populares provindos da comunidade quilombola do Curiaú. Assim, faz uso da tradição escrita para divulgar conhecimentos e relatar suas próprias vivências, bem como as narradas pelo povo curiauíense, sobretudo os ancestrais.

Diante disso, elegemos como temas básicos para análise conceitos como o de tradição escrita, definido por Ferreira Netto (2009) sendo:

A documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem a sua identidade e a sua permanência. O meio utilizado pelas sociedades de Tradição Escrita são os documentos permanentes, sejam eles escritos ou não, estabelecendo a memória histórica (Netto, 2009 p. 11).

A comunidade do Curiaú passa a instaurar a escrita como prática linguística e social utilizando seus textos como um dos meios de transmissão das suas tradições, pois o conteúdo registrado de forma escrita se mantém armazenado em longo prazo. De acordo com Marcuschi (2010), a tradição escrita refere-se a um conjunto de práticas, crenças, conhecimentos e valores que são transmitidos ao longo do tempo por meio da escrita, isso envolve a preservação e transmissão de informações, histórias, ideias e culturas por meio de textos, documentos, livros e outros meios escritos. Dessa forma, permite que as gerações futuras tenham acesso às informações e ideias que de outra forma poderiam ser perdidas ao longo do tempo. Em concordância, temos o pensamento de Calvet (2011 p. 10) de que "A tradição escrita desempenha um papel fundamental na preservação da história, cultura e conhecimento de uma sociedade".

É relevante destacar o conceito de "etnotextos", que pela definição de Pelen (1986 p.73) "são textos em que a própria comunidade fala sobre si, revelando deste modo consciência sobre sua cultura". Em conformidade a essa definição, Bouvier (1997) afirma: "São escritos marcados pela representação, em todas as áreas que forem possíveis, e história". Assim, assumimos a perspectiva dos etnotextos, que "refletem o discurso de um certo grupo sobre tradições, memórias e história, caracterizando-se como suporte identitário por onde ocorre a afirmação, declaração e auto reconhecimento deste grupo" (Bouvier, 1992).

Sendo que os textos do autor Sebastião Menezes da Silva são representativos da comunidade, de suas tradições e histórias e refletem a cultura do povo quilombola do Curiaú, assumimos tratá-los de acordo com as definições de etnotexto de Pelen (1986) e Bouvier (1997), visto que são escritos que refletem os aspectos culturais da comunidade do Curiaú, sendo possível observar a visão de mundo do autor e também dos moradores curiaueses. Tratam-se de textos produzidos do ponto de vista de um escritor quilombola que utiliza a escrita como forma de comunicação e de preservação da identidade de sua comunidade. Sendo assim, os etnotextos funcionam como formas de resistência aos padrões de poder, subvertendo a ideia de que apenas os escritos de autores com formação acadêmica sólida e um histórico de publicações são válidos ou legítimos para o campo literário.

As obras produzidas por autores das minorias, nesse caso, textos produzidos por um escritor quilombola, estão se tornando cada vez mais conhecidas e apreciadas, porém ainda enfrentam desafios para serem amplamente valorizadas e aceitas no âmbito literário e pela sociedade em geral. Em razão da produção escrita de Silva ser representativa de uma comunidade minorizada e do pouco prestígio que o autor detém com seus escritos, é que se busca observar de que forma seus trabalhos dialogam com o pensamento decolonial.

Frequentemente os textos produzidos pelas minorias são vistos em uma situação de inferioridade em relação aos escritos dos grupos dominantes, tanto por estruturas sociais quanto por tradições acadêmicas que privilegiam vozes e narrativas majoritárias. Sobre as chamadas minorias e suas contribuições culturais, Albuquerque (2013) afirma que:

As contribuições culturais das chamadas minorias, sejam eles grupos étnicos, pescadores, agricultores, vêm sendo negadas em muitas esferas da vida social. Esses sujeitos resistem aos processos de exclusão e negação cultural e reafirmam, por meio de estratégias específicas, seus conhecimentos, seus fazeres e saberes, suas histórias, enquanto elementos que constituem sua subjetividade individual e coletiva, sua maneira de ser e estar no mundo (Albuquerque, 2013 p. 58).

O termo "minorias" geralmente se refere a grupos que estão em desvantagem, que possuem menor representação ou poder em comparação aos grupos dominantes da sociedade. As comunidades quilombolas fazem parte desses grupos minorizados socialmente, são exemplos significativos de comunidades que sobreviveram ao colonialismo e à escravidão, resistindo culturalmente e mantendo uma vasta herança cultural preservada ao longo do tempo.

A decolonialidade é um campo de estudos e um movimento crítico que busca superar os legados do colonialismo e promover a valorização e a inclusão das perspectivas das minorias oferecendo um caminho para a transformação social e cultural. A respeito desse movimento, Ballestrin (2013) define o pensamento decolonial como: "uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados" (Ballestrin, 2013 p. 96).

Para tanto, a decolonialidade só é apreendida a partir da compreensão do conceito de colonialidade que, de acordo com a definição de Ballestrin (2013 p. 110), "é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser". Dessa forma, o conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno.

Autores que não possuem um alto nível de escolaridade, como no caso de Sebastião da Silva, enfrentam barreiras adicionais em relação aos padrões estabelecidos pela colonialidade. Esses padrões tendem a valorizar a formação acadêmica e as vozes que se alinham com as culturas dominantes. No entanto, isso não significa que seus escritos e suas experiências sejam menos válidas ou significativas. Esses escritores trazem consigo um repertório cultural e saberes que são essenciais para a construção de suas obras, utilizando da literatura como uma forma de resistência, trazendo à tona questões de injustiças sociais, racismo e desigualdades. Assim, as vozes de autores que fazem parte das minorias desafiam a ideia de que apenas quem tem diplomas e títulos pode fazer literatura.

É notório que o autor Sebastião da Silva contribui para salvaguarda das heranças culturais do povo quilombola do Curiaú com sua obra escrita, afirmando a identidade e história curiaúenses, promovendo a propagação de suas tradições com seus etnotextos. Suas obras representam uma significativa forma de resistência e afirmação cultural, enfrentando os padrões coloniais que historicamente marginalizaram as vozes e expressões dos povos quilombolas. Através de seus escritos, ele reconta histórias e resgata tradições que foram silenciadas. Assim, a atitude de um quilombola escrever e publicar textos pode ser considerada uma forma de resistência ao sistema estabelecido, portanto, rompendo com os padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados. Através de seus escritos, reivindica seu espaço, enfrentando as relações dominantes e afirmando a riqueza e a complexidade de sua cultura.

Podemos observar os aspectos de afirmação de identidade e resistência, quando Sebastião da Silva denuncia no *Jornal do Quilombo* sobre o descaso com a comunidade e em como os problemas enfrentados não são considerados pelos órgãos competentes. No seguinte trecho, retirado da edição 145 do jornal,

observamos que o autor assume o papel de porta-voz da comunidade, enfatizando os direitos dos quilombolas:

Há muito tempo viemos alertando e chamando atenção sobre a questão geral nesta estrada do Curiaú. Que se falava e se tratava de fiscalização, manutenção, sinalização, desrespeito com moradores e a falta dos direitos que nos cabem como um território quilombola e particular e área de proteção ambiental. Fazemos reuniões, procuramos os órgãos competentes, as demandas, reclamações e denúncias são feitas as repartições, aos órgãos e para as autoridades, mas, cai no esquecimento e outras vão sendo levadas a passos de preguiça e lentamente de acordo com as conveniências políticas e pessoais. Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados, que neste caso, é o povo do Curiaú em particular (Silva, 2023).

No próximo trecho, retirado da edição 150 do *Jornal do Quilombo*, o autor relata a respeito da história do Curiaú e as mudanças que vêm acontecendo na comunidade, sempre promovendo o reconhecimento de suas tradições e reafirmando a cultura curiauíense:

Se tratando de histórias do passado que não existe o presente sem o mesmo, nesse caso se falando deste lugar Curiaú, é preciso lembrar muitos fatores que foi de grande relevância para as pessoas e famílias deste lugar, principalmente para quem não teve acesso do tempo passado, aos livros e para essa nova geração. Hoje a mudança olhado para tempo para traz se ver um abismo e as coisas se transformando aceleradamente. Este lugar Curiaú vem se modificando que já foi feito retratação no livro Curiaú e suas mudanças. Observem e parem para pensar, está morrendo muita gente familiares deste Curiaú, e está nascendo poucas crianças que serão o futuro da continuação de uma nação e um povo étnico. A representação desta comunidade através dos direitos não está se preocupando em fazer a valorização destes que tanto deram sua luta de resistência para assegurar estas terras (Silva, 2024).

No trecho seguinte, retirado do livro *Curiaú - suas mudanças e seus desafios* (2022), o autor discorre sobre a história curiauíense ao relatar as diferenças dos recursos da economia do passado para a economia do presente. É possível observar aspectos culturais e o modo de vida dos moradores da comunidade quilombola do Curiaú:

Em tempos atrás da dificuldade, às pessoas deste lugar, eles faziam de tudo para sobreviver nos tempos de verão e inverno: Na

agricultura, no extrativismo, e pecuária. (...) O açaí sempre teve em abundância neste lugar Curiaú, mas não tinha-se costume de vender, apanhava-se para o alimento das famílias, na época ou tempos atrás as pessoas dividiam com os parentes e vizinhos o açaí natural, em grão, feito o suco ou vinho, como queira dizer. Começou a venda do açaí pelos caboclos, ou tapuios ou ribeirinhos, que estavam explorando o território do Curiaú, nas margens do rio em toda a extensão do rio, até na boca que vem do rio Amazonas; Esse assunto já foi relatado nos livros já lançados e no jornal do quilombo, esses vinham todas as semanas trazer o açaí, caças, peixe, melancia e outras coisas mais para trocar com farinha e vender no dinheiro, estes se lucravam tanto, sem dar nada em troca para todas as pessoas da comunidade (Silva, 2022 p. 92-94).

Sebastião Silva rompe com os padrões estabelecidos ao escrever e publicar suas obras, opondo-se às narrativas hegemônicas, explora suas heranças culturais e as experiências do povo quilombola do Curiaú e, desafiando os estigmas sociais, estabelece seu espaço na literatura. Assim, amplia o panorama literário, contribuindo também para a emergência da literatura quilombola. Ao se opor a esse padrão, os quilombolas minimizam os estereótipos e preconceitos que historicamente moldaram suas vidas. Dada a sua vasta produção escrita e pelo que se propõe a fazer e cumprir na comunidade curiaense, Sebastião Menezes da Silva pode ser considerado um intelectual amazônico.

O que caracteriza um intelectual, segundo a definição de Lopes (2003, p. 41): “é que ele tenha adquirido notoriedade colocando seus dotes de retórica e seu prestígio pessoal a serviço do bem-estar de seus compatriotas” (Lopes, 2003 *apud* Nery *et al.*, p. 95, 2018). Nesse caso, podemos considerar Sebastião como intelectual, pois utilizou seus conhecimentos de vida como quilombola para perpetuar histórias, práticas culturais e conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola do Curiaú por meio de seus etnotextos, abordando questões que são relevantes e significativas para o povo curiaense, como identidade, resistência e ancestralidade.

Os intelectuais são indivíduos com a vocação para a arte de representar, seja ensinando dança, música, falando ou escrevendo, como no caso do autor Sebastião da Silva com seus etnotextos que representam uma contribuição à literatura e ao acesso aos saberes curiaenses. Essa vocação é importante “na medida em que é reconhecível publicamente e envolve, ao mesmo tempo,

compromisso e risco, ousadia e vulnerabilidade” (Said, 2005 p. 27 *apud* Nery *et al.*, p. 100, 2018).

Os intelectuais, na definição de Gramsci (2004) são na sociedade: “representantes de classes, eles intervêm nos episódios da cultura, o indivíduo organiza e sustenta a estrutura social e tem a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre sua relação com a sociedade” (Gramsci, 2004 *apud* Nery *et al.*, 2018). Dessa forma, Sebastião assume um compromisso com a comunidade do Curiaú no papel de representar, através de seus etnotextos, e de dar voz ao povo curiauíense, assumindo um papel social com seus escritos. Nessa perspectiva, compreende-se o autor enquanto um intelectual amazônico no que se refere as suas contribuições à literatura quilombola no Estado do Amapá.

O autor Sebastião Menezes da Silva pode ser considerado um intelectual, pois, seguindo a perspectiva de Nery (2018): “intelectual não é sinônimo de cientista ou acadêmico. Intelectual é, mais propriamente, aquele que faz da tarefa de transformar informações em conhecimentos uma prática sistemática, permanente e cotidiana” (Nery, 2018 p. 113). Em concordância, Silva (2007 p. 6) afirma que intelectual:

É aquele que se esmera em manter viva a curiosidade sobre o mundo à sua volta; aquele que observa as várias faces do mesmo fenômeno, as informações novas, contraditórias e complementares; aquele que apura o olhar; aquele que não se contenta com uma só interpretação, nem se limita a repetir o que já disseram (Silva, 2007 p. 6 *apud* Nery *et al.*, p. 113, 2018).

Ao definirmos o autor Sebastião Menezes da Silva como intelectual amazônico, buscamos fortalecer a literatura quilombola. Nosso propósito é contribuir para valorização e divulgação desses escritos produzidos pelas minorias que, embora não se encaixem nos padrões estabelecidos pela colonialidade, essas obras desempenham um papel fundamental na diversificação da literatura e na resistência contra narrativas hegemônicas, contribuindo para uma cultura mais inclusiva e representativa. As obras do autor Sebastião Menezes da Silva possuem grande valor sociocultural e relevância para o conhecimento e propagação das tradições, história, cultura e saberes da comunidade quilombola do Curiaú. Seus etnotextos imortalizam e contribuem para salvaguarda das heranças culturais daquela comunidade quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da produção e divulgação de seus etnotextos, o autor Sebastião Menezes da Silva desempenha um papel crucial de resistência e de afirmação de identidade. Por meio de suas obras, o autor institui outro instrumento de preservação da memória coletiva, das práticas culturais, dos costumes e dos conhecimentos da comunidade tradicional do Curiaú.

Os textos do autor refletem a cultura e a resistência, trazendo à tona histórias que foram silenciadas ou distorcidas pelos padrões de poder. Suas contribuições para a literatura quilombola não apenas denunciam os entraves enfrentados pelo povo Curiauíense, mas situam esse povo historicamente, propondo novas formas de ver o mundo e contribuir para uma reflexão crítica sobre colonialidade, racismo e desigualdade, desafiando as narrativas dominantes e difundindo, assim, saberes populares provindos de uma comunidade tradicional que sofreu pela marginalização em decorrência da colonialidade.

Sebastião Menezes da Silva é tido como referência na comunidade, tanto por seu trabalho engajado no movimento social quanto por sua particular dedicação, através da elaboração e publicação de seus escritos, em resguardar a cultura e os saberes da comunidade quilombola do Curiaú, bem como a sua luta por direitos que garantam a tranquilidade e a continuidade da vida curiauíense.

Em vista disso, o autor se encaixa na definição de intelectual amazônico, de acordo com o conceito de Nery (2018) por todas as contribuições que deixa e que tem construído para a comunidade, tanto por seu engajamento com as questões sociais, políticas, ambientais e culturais do Curiaú, quanto pela sua própria produção escrita. Assim, Sebastião Menezes da Silva é um intelectual amazônico por toda a sua trajetória e pelo espaço que ocupa na comunidade quilombola do Curiaú e por sua voz ativa em defesa do direito à existência, respeito e continuidade do povo de Curiaú.

As obras do autor são fundamentais para a valorização da cultura da comunidade quilombola do Curiaú, pois atuam como veículo de resistência e afirmação identitária, contribuindo para que as gerações atuais se conectem às suas raízes e que as futuras gerações tenham acesso aos saberes de suas

tradições e heranças culturais garantindo que possam vivenciar e postergar a riqueza de sua ancestralidade.

Desenvolver estudo sobre comunidades tradicionais afrodescendentes e quilombolas é de significativo valor científico e cultural, pois essas comunidades são depositárias de saberes tradicionais transmitidos e preservados através dos seus etnotextos. É indispensável que continuemos a apoiar iniciativas que promovam essa cultura e que valorizem os povos minorizados socialmente contribuindo, assim, para uma cultura mais inclusiva e representativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elane Carneiro de. **Vejo um museu de grandes novidade, o tempo não para... Sociopoetizando o museu e musealizando a vida.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 25 de set. 2024.

BOUVIER, Jean Claude. Enotextos. **Textos de História: Revista do Programa de Pós Graduação em História**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 69-71, 1997.

BOUVIER, Jean Claude. La notion d'ethnotexte. In: PELEN, Jean-Noël; MARTEL, Claude (Org). **Les voies de la parole.** Ethnotexte et littérature orale. Saint Estève: Alpes Lumière, 1992.

BOUVIER, Jean Claude. The notion of ethnotext. In: PELEN, Jean-Noël; MARTEL, Claude (Org). **Ways of speech.** Ethnotext and oral literature. Saint Estève: Alpes Lumière, 1992.

BOUVIER, Jean-Claude. A noção de etnotexto. In: PELEN, Jean-Noël; MARTEL, Claude (Org.). **Formas de falar.** Enotexto e literatura oral. Saint Estève: Alpes Lumière, 1992.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

NERY, Vitor Sousa Cunha. Mestre Oscar Santos e o Território Federal do Amapá: um projeto intelectual dedicado ao ensino de música em Macapá no século XX. **Fronteiras e Debates**, Macapá, v. 5, n. 1, p.89-117, Jan./Jun., 2018.

NETTO, Waldemar Ferreira. **Tradição Oral e Produção de Narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2009. 104 p.

PELEN, Jean-Noël. **Memória da Literatura Oral** – a dinâmica discursiva da Literatura Oral: reflexões sobre a noção de Enotextos. Trad. De Maria Thereza Sampaio. São Paulo: Proj. História. 22 de jun. 2001.

Sobre as autoras

Ana Caroline Silva Pacheco

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: carol123oppa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3959-9764>

Edna dos Santos Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo - USP

Professora da Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: edna.oliveira@ueap.edu.br



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-303X>

Artigo recebido em: 15 de outubro de 2024.

Artigo aceito em: 16 de dezembro de 2024.

O CUIDAR E O CURAR: AS PRÁTICAS DE BENZIMENTO DE SEU ROQUE E A PRIMEIRA INFÂNCIA NA ILHA DE SANTANA/AP

THE CARE AND THE HEALING: THE HEALING PRACTICES OF SEU ROQUE AND EARLY CHILDHOOD ON THE ISLAND OF SANTANA/AP

Juliana de Lima Melo 
Vitor Sousa Cunha Nery 

RESUMO

O estudo sobre Pedro Cardoso, conhecido como "Seu Roque", revela a importância das práticas tradicionais de cura na saúde comunitária da Ilha de Santana, Amapá. Como benzedeiro, Seu Roque não só complementa os serviços de saúde convencionais, mas também desempenha um papel vital na promoção do bem-estar e na construção de confiança entre os moradores, particularmente no cuidado das crianças na primeira infância, uma fase crítica de desenvolvimento (Thompson, 1992). Utilizando a metodologia da História Oral, que valoriza experiências frequentemente marginalizadas, a pesquisa proporciona uma narrativa mais inclusiva e rica (Thompson, 1992). Fundamentada em abordagens decoloniais e estudos subalternos, a pesquisa destaca como saberes locais, historicamente subalternizados, oferecem uma perspectiva crítica sobre a colonialidade (Dussel, 1993).

PALAVRAS-CHAVE: Benzedeiro. Cuidado Infantil. Ilha de Santana. Primeira Infância.

ABSTRACT

The study on Pedro Cardoso, known as "Seu Roque," reveals the significance of traditional healing practices in the community health of Ilha de Santana, Amapá. As a healer, Seu Roque not only complements conventional health services but also plays a vital role in promoting well-being and building trust among residents, particularly in the care of children in early childhood, a critical developmental stage (Thompson, 1992). Utilizing Oral History methodology, which values frequently marginalized experiences, the research provides a more inclusive and rich narrative (Thompson, 1992). Grounded in decolonial approaches and subaltern studies, the research highlights how local knowledge, historically marginalized, offers a critical perspective on coloniality (Dussel, 1993).

KEYWORDS: Healer. Childcare. Ilha de Santana. Early Childhood.

INTRODUÇÃO

Este estudo destaca a importância de Pedro Cardoso, ou "Seu Roque", como uma figura central na promoção da saúde na Ilha de Santana. Suas práticas de benzedura não apenas refletem uma rica herança cultural, mas também evidenciam a interconexão de saberes de diferentes origens, que se fundem para atender às necessidades da comunidade.

O cenário amazônico, com sua diversidade cultural e ambiental, serve como um pano de fundo ideal para a atuação de Seu Roque. Ele representa não apenas a medicina tradicional, mas também um elo entre o conhecimento ancestral e as práticas contemporâneas de cuidado, criando um espaço onde as tradições são valorizadas e respeitadas.

As práticas de cura de Pedro Cardoso, ou "Seu Roque", realmente refletem um retrato intrigante da `pluriversidade` religiosa e cultural do Brasil. A fluidez espiritual que ele incorpora, ao unir elementos católicos com influências afro-indígenas, exemplifica o sincretismo religioso, um fenômeno que tem sido fundamental na formação das tradições religiosas brasileiras ao longo da história.

Esse sincretismo não apenas enriquece as práticas de cura, mas também destaca a resiliência das comunidades que, ao longo do tempo, adaptaram e integraram diversas crenças e práticas em resposta às suas necessidades e contextos. A fusão de diferentes tradições religiosas cria um espaço onde a espiritualidade é vivida de maneira dinâmica e multifacetada, permitindo que indivíduos como Seu Roque desempenhem papéis significativos na saúde e no bem-estar das comunidades.

A trajetória do benzedeiro originário do distrito de Rio Macaco, no Pará, ilustra perfeitamente o papel vital que essas figuras desempenham na Ilha de Santana no Amapá, especialmente no que diz respeito à saúde infantil. Seu reconhecimento pela comunidade é resultado de suas habilidades notáveis, que vão além das práticas tradicionais e se entrelaçam com a cultura local e as necessidades da população.

As contribuições desse benzedeiro são particularmente significativas em contextos em que o acesso à assistência médica é limitado. Em regiões carentes de serviços de saúde, ele se torna uma referência de cuidado e apoio, oferecendo tratamentos que, embora enraizados em tradições locais, têm um impacto real e

positivo na vida das crianças e de suas famílias. Essa atuação não só preenche lacunas deixadas pelo sistema de saúde público, mas também legitima saberes e práticas que muitas vezes são desconsiderados ou desvalorizados. O benzedeiro, em sua prática e compromisso com a comunidade, frequentemente expressa um profundo senso de responsabilidade e conexão com as pessoas ao seu redor. Ele pode afirmar algo como:

Minha maior satisfação, ao longo dos anos como morador desta ilha, é testemunhar muitas daquelas crianças que, em algum momento, chegaram a mim chorando ou à beira da doença grave, agora brincando e felizes com a graça de Deus. Os adultos que vieram até mim, muitas vezes doentes e em busca de sustento, também melhoram, a vida na Ilha não é fácil (Cardoso, Pedro, 2023)

A citação de Pedro Cardoso, ou "Seu Roque", encapsula a essência de sua missão como benzedeiro e o impacto profundo que ele tem na vida da comunidade. Suas palavras refletem não apenas a alegria de ver a recuperação das crianças e adultos, mas também ressaltam a força da esperança e da fé em momentos de dificuldades.

Ao mencionar as crianças que chegaram até ele em momentos de desespero, ele evidencia a vulnerabilidade e os desafios que muitas famílias enfrentam na Ilha de Santana. A transformação dessas crianças, de estado de dor e sofrimento para momentos de brincadeira e felicidade, é um testemunho poderoso da eficácia de suas práticas de cura e do papel que ele desempenha como figura de apoio e conforto.

Em suma, as palavras de Pedro Cardoso refletem uma profunda compreensão da condição humana e a importância do amor e da compaixão na busca pela saúde e felicidade, reafirmando o papel essencial que ele desempenha na vida da Ilha de Santana.

A frase "Eu levo meu filho ao Seu Roque pra benzer" ressoa profundamente na comunidade, evidenciando a confiança que os pais depositam em suas habilidades e o papel fundamental que ele desempenha na promoção da saúde infantil. Essa prática, comum na região ribeirinha, vai além de um simples ato de cura; é uma expressão de fé e de um modo de vida que valoriza os saberes tradicionais e a espiritualidade.

O interesse em investigar a vida e os saberes desse benzedeiro surge naturalmente da necessidade de valorizar e documentar essa riqueza cultural. O conhecimento que ele possui, que integra práticas de cura, tradições orais e uma profunda conexão espiritual, é um patrimônio que merece ser reconhecido e respeitado. Essa investigação não apenas ilumina a importância do sincretismo e das práticas de cura tradicionais, mas também contribui para a preservação da identidade cultural da região.

Ao identificar a presença e o impacto do benzedeiro na comunidade ribeirinha, a pesquisa tomou um caminho que buscava entender sua visão do mundo e contribuições para a saúde e a cultura local. Essa abordagem, inserida em um contexto mais amplo de exploração das dinâmicas educacionais e culturais na região amazônica, ofereceu uma oportunidade única de compreender e valorizar as conexões entre tradição, educação e bem-estar na vida dos habitantes da Ilha de Santana.

O benzimento, como prática cultural profundamente enraizada nas comunidades ribeirinhas, reflete a rica tapeçaria de saberes ancestrais dos povos indígenas da região amazônica. Essa tradição, que envolve pajés, benzedeiros, raizeiros e rezadores, é um testemunho da conexão íntima entre a cultura local, a natureza e a espiritualidade.

Esses praticantes são reconhecidos como guardiões de conhecimentos que foram transmitidos ao longo de gerações, e sua sabedoria abrange não apenas técnicas de cura, mas também uma compreensão profunda das interações entre os seres vivos e o meio ambiente. Os rituais de benzimento, que incluem cantos e danças, são momentos de celebração e de invocação de forças espirituais, proporcionando um espaço sagrado onde a cura pode ocorrer.

A valorização do benzimento e de suas práticas culturais não só preserva essas tradições, mas também reforça a identidade cultural das comunidades ribeirinhas. Em um mundo onde os saberes ancestrais muitas vezes são desconsiderados, reconhecer e respeitar essas práticas é essencial para a promoção de um modelo de saúde que integra conhecimento tradicional e contemporâneo, contribuindo para o fortalecimento da cultura local e para o bem-estar da população.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A escolha por uma abordagem qualitativa para investigar os saberes do benzedeiro é fundamental, pois permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais, sociais e espirituais que cercam essa figura de cura. Como destacam Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa busca captar os significados e as perspectivas dos indivíduos dentro de seus contextos naturais, o que é especialmente relevante em um estudo que envolve práticas tradicionais e saberes ancestrais.

A complexidade da experiência humana não pode ser totalmente capturada por métodos quantitativos, pois as nuances das relações interpessoais, as crenças e as tradições muitas vezes são melhor compreendidas através de narrativas e relatos. A abordagem qualitativa permite que os pesquisadores mergulhem nas vivências e nas histórias dos membros da comunidade, compreendendo como eles percebem e atribuem significado ao papel do benzedeiro em suas vidas.

Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita uma análise reflexiva e interpretativa das práticas de benzimento, considerando aspectos como a espiritualidade, a identidade cultural e a interconexão entre os saberes tradicionais e as necessidades contemporâneas da comunidade. Essa abordagem é essencial para compreender não apenas o ato do benzimento em si, mas também o contexto social e cultural que o sustenta.

O foco na figura de Pedro Cardoso, ou Seu Roque, em seu estudo, é uma escolha significativa que ressalta a importância do saber popular e das práticas tradicionais na vida da comunidade da Ilha de Santana, no Amapá. Sua longa trajetória de 79 anos, marcada por uma rica experiência em benzimento, não apenas destaca sua relevância como curador, mas também enfatiza a sabedoria acumulada ao longo de décadas em um contexto cultural único.

Como um dos primeiros moradores da ilha de Santana, Seu Roque não é apenas um praticante de benzimento; ele é um elo entre o passado e o presente, preservando e transmitindo saberes ancestrais que, de outra forma, poderiam se perder. Sua presença representa uma continuidade das tradições indígenas e ribeirinhas, que são fundamentais para a identidade cultural da região. A relação

de carinho e respeito que a comunidade nutre por ele é um reflexo da importância de suas contribuições para a saúde e o bem-estar coletivo.

A análise de sua trajetória permite explorar como um sujeito subalterno, frequentemente marginalizado em narrativas históricas mais amplas, se ergue como um pilar de resistência e cura em sua comunidade. O saber popular de Seu Roque, que integra conhecimento sobre plantas medicinais, rituais e práticas espirituais, se torna uma forma de resistência cultural em um mundo que muitas vezes valoriza apenas os saberes acadêmicos e científicos.

Este estudo não só ilumina a vida de Seu Roque, mas também contribui para uma maior valorização das práticas tradicionais e dos conhecimentos locais. Ao reconhecer sua importância, a pesquisa promove um diálogo necessário sobre a saúde, a cultura e a espiritualidade, evidenciando como esses elementos estão entrelaçados na vida das comunidades ribeirinhas.

Colocar Seu Roque no centro da análise abre um espaço crucial para refletir sobre a importância de respeitar e integrar saberes tradicionais nas abordagens contemporâneas da Educação. Isso é especialmente relevante em contextos onde as práticas culturais e de cura, como o benzimento, são parte integrante da vida cotidiana das comunidades ribeirinhas.

A educação, em sua essência, deve ser um espaço de diálogo e troca de saberes. Ao incorporar a sabedoria de figuras como Seu Roque, as instituições educacionais podem enriquecer o currículo, promovendo uma aprendizagem significativa que valorize a cultura local e os conhecimentos ancestrais. Essa abordagem não apenas respeita a história e as tradições das comunidades, mas também ajuda os estudantes a desenvolverem um senso de identidade e pertencimento.

A escolha da "História Oral" como metodologia para a pesquisa é, de fato, bastante pertinente, especialmente ao abordar a figura do benzedeiro e suas práticas culturais. Essa abordagem permite que se explorem as experiências e saberes de indivíduos que desempenham papéis significativos dentro de suas comunidades, oferecendo uma perspectiva rica e multifacetada sobre a cultura local.

A História Oral se destaca por sua capacidade de captar não apenas os eventos e práticas, mas também as emoções, percepções e significados que os

sujeitos atribuem a essas experiências (Thompson, 1992). Ao ouvir as narrativas do benzedeiro, a pesquisa consegue desvendar as relações sociais, as crenças e os valores que permeiam o ato do benzimento, bem como suas implicações para a saúde e o bem-estar da comunidade. Essas narrativas são fontes valiosas de conhecimento que trazem à tona as tradições e as práticas que, muitas vezes, estão à margem das histórias contadas nas fontes acadêmicas e oficiais.

Além disso, ao centrar a pesquisa na voz do benzedeiro, a metodologia da História Oral valoriza a subjetividade e a individualidade, permitindo que o saber popular seja reconhecido e respeitado. Isso é fundamental para construir uma compreensão mais inclusiva das práticas culturais, que muitas vezes são invisibilizadas em narrativas dominantes.

Por meio da coleta e análise dessas histórias de vida, a pesquisa não apenas documenta saberes e experiências, mas também contribui para a preservação da memória coletiva da comunidade. A História Oral se torna um meio de resgatar e valorizar identidades culturais, promovendo um senso de pertencimento e continuidade entre as gerações.

A valorização das memórias e das práticas ancestrais, conforme defendido por Hampaté Bá (2010), é essencial para construir sociedades que reconheçam a importância de suas histórias e culturas. Essa integração é um passo fundamental para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e que prepare as novas gerações para enfrentar os desafios contemporâneos, mantendo-se conectadas com suas raízes e identidades.

Os estudos sobre benzimento e as práticas de cura de Seu Roque, fundamentados em abordagens subalternas e decoloniais, oferecem uma perspectiva crítica e enriquecedora para compreender a complexidade dessas tradições. Essas correntes teóricas desafiam as narrativas hegemônicas e promovem a valorização dos saberes e práticas que emergem de comunidades marginalizadas.

A teoria subalterna, de maneira particular, dirige seu enfoque à voz e à experiência de grupos que, ao longo da história, foram sistematicamente silenciados ou marginalizados das narrativas hegemônicas (Spivak, 2014; Guha, 2002; Chakrabarty, 1992). Ao aplicar essa perspectiva ao estudo do benzimento,

a pesquisa não apenas reconhece o papel central de Seu Roque como agente cultural, mas também busca entender as dinâmicas sociais, culturais e históricas que moldam sua prática. Isso implica uma desconstrução das visões ocidentais sobre a saúde e a medicina, valorizando abordagens tradicionais que muitas vezes são desconsideradas ou deslegitimadas.

Por outro lado, as perspectivas decoloniais vão além da crítica ao colonialismo; elas propõem uma reavaliação dos sistemas de conhecimento e das hierarquias que os sustentam (Dussel, 2003), (Mignollo, 2014), (Quijano, 2010). Nesse contexto, o benzimento é visto não apenas como uma prática de cura, mas como um sistema de conhecimento que possui sua própria lógica e validade. Ao integrar esses saberes na discussão sobre saúde e bem-estar, a pesquisa contribui para uma visão mais plural e inclusiva, que reconhece a diversidade das práticas de cura e suas interconexões com a identidade cultural.

Essas abordagens teóricas também abrem espaço para um diálogo mais amplo entre diferentes saberes, permitindo a construção de um entendimento mais rico sobre a relação entre educação, saúde, cultura e comunidade. Ao fundamentar o estudo em teorias subalternas e decoloniais, a pesquisa sobre o benzimento de Seu Roque não apenas valoriza as práticas tradicionais, mas também desafia as narrativas hegemônicas que muitas vezes tentam deslegitimar esses saberes.

Respeitando às normas éticas em pesquisas que envolvem participantes humanos é fundamental, especialmente quando se trata de indivíduos como o benzedeiro, cuja idade avançada e limitações visuais podem demandar cuidados adicionais. A solicitação de autorização ao benzedeiro e a atuação de sua filha, Maristela Nunes Cardoso, como intermediária, são passos cruciais para garantir que o participante esteja plenamente informado sobre a pesquisa e que sua dignidade seja respeitada.

A aprovação da família para a continuidade da pesquisa e o uso dos relatos reforçam a importância de um processo ético que considera não apenas o bem-estar do participante, mas também a sua representação e voz dentro do estudo. Isso é especialmente relevante em contextos em que saberes tradicionais e práticas culturais podem ser frequentemente marginalizados ou mal interpretados.

A comunicação clara sobre a natureza do estudo, realizada pela intermediária, é essencial para assegurar que a família compreenda os objetivos da pesquisa, bem como o contexto em que os relatos serão utilizados. Essa abordagem não apenas fortalece a transparência, mas também promove a confiança entre os pesquisadores e a comunidade, criando um ambiente que valoriza o consentimento informado.

Além disso, a ênfase no respeito à dignidade do participante é um princípio ético central que deve pautar toda a pesquisa. Isso inclui não apenas a consideração das condições pessoais e limitações do benzedeiro, mas também a valorização de sua experiência e saberes, reconhecendo-o como um agente ativo na construção do conhecimento.

1 PRÁTICAS DE BENZIMENTO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: UM RETRATO DE SEU ROQUE NA ILHA DE SANTANA - AP

A Amazônia, como a maior floresta tropical do mundo, é de fato um vasto repositório de biodiversidade e um espaço rico em história cultural, especialmente entre os povos ribeirinhos que habitam suas margens. Esses grupos, que desenvolvem práticas de subsistência sustentáveis, possuem um conhecimento profundo sobre o ambiente natural, que é frequentemente ignorado ou subestimado em favor de uma perspectiva eurocêntrica que historicamente dominou as narrativas sobre a região.

No contexto do Amapá, a Ilha de Santana se destaca como um exemplo notável dessa rica herança cultural. Com cerca de 2.689 habitantes, a ilha não apenas abriga uma diversidade de espécies naturais, mas também é um espaço onde práticas tradicionais de pesca e agricultura são mantidas e valorizadas. Essas práticas não são apenas formas de sustento; elas carregam significados culturais profundos e são transmitidas através de gerações, refletindo a relação íntima entre os ribeirinhos e o ambiente em que vivem.

Figura 1: Mapa da Ilha de Santana/AP



Fonte: Google Maps (2023)

Ao trazer à tona as histórias e experiências dos povos ribeirinhos, como os da Ilha de Santana, é possível desafiar a narrativa colonial que frequentemente marginaliza esses saberes e práticas. Isso não apenas enriquece o entendimento da biodiversidade amazônica, mas também ressalta a importância da cultura local na preservação e no manejo sustentável dos recursos naturais da região.

O acesso à Ilha de Santana, com seu cenário bucólico e sereno, proporciona uma imersão na simplicidade da vida de seus habitantes, que se caracteriza por uma harmonia com o ambiente natural. As interações de campo com os catraieiros, que são os pescadores e agricultores locais, revelam não apenas suas histórias pessoais, mas também a riqueza cultural que compõe a identidade da comunidade.

Assim, a Ilha de Santana se revela não apenas como um espaço físico, mas como um repositório vivo de cultura e saberes, onde a simplicidade da vida cotidiana é entrelaçada com uma rica herança cultural. A presença do benzedeiro e as interações com os catraieiros ilustram a vitalidade desses conhecimentos ancestrais, essenciais para a identidade da comunidade e para a preservação da biodiversidade local. Essa conexão entre passado e presente, entre natureza e cultura, é o que torna a Ilha de Santana um lugar único e significativo.

A figura do benzedeiro local, como guardião dos saberes ancestrais, emerge como um símbolo poderoso dessa conexão com a natureza e a cultura. O benzedeiro não é apenas um praticante de rituais de cura; ele representa a continuidade de práticas espirituais e de cura que têm profundas raízes na

história da ilha. Seu papel é fundamental para a preservação das tradições, pois ele transmite conhecimentos que vão além das práticas de benzimento, incorporando elementos de espiritualidade, medicina tradicional e sabedoria sobre o ambiente.

Figura 2: Pedro Roque: Benzedeiro da Ilha de Santana/AP



Fonte: Arquivos de pesquisa registrado pelos autores (2022).

A trajetória de Seu Roque e das comunidades ribeirinhas é um poderoso testemunho da resiliência humana frente às adversidades históricas. Essas comunidades, frequentemente marginalizadas e subestimadas, têm enfrentado desafios significativos ao longo do tempo, incluindo a exploração de seus recursos naturais, a imposição de culturas externas e a luta pela preservação de suas tradições. A resistência e a adaptação que caracterizam a vida de Seu Roque e de seus semelhantes são reflexos de uma força coletiva que busca não apenas sobreviver, mas também prosperar em meio a essas dificuldades.

Nesse contexto, a relevância da descolonização se torna ainda mais evidente. A descolonização, entendida como um processo de libertação das estruturas de poder e conhecimento impostas por narrativas coloniais, é essencial para que as comunidades ribeirinhas reivindiquem e valorizem suas

próprias histórias, práticas e saberes. Ao recuperar e reafirmar sua identidade cultural, essas comunidades não apenas desafiam as visões eurocêntricas que historicamente as silenciaram, mas também promovem um diálogo mais equitativo e respeitoso com o mundo contemporâneo.

O papel de Seu Roque, como benzedeiro e guardião dos saberes ancestrais, exemplifica essa luta pela valorização do conhecimento tradicional. Sua prática não é apenas uma forma de cura, mas também um ato de resistência cultural, que se fundamenta na sabedoria acumulada ao longo de gerações. Por meio de suas ações, ele contribui para a preservação da identidade ribeirinha e para a construção de um sentido de pertencimento e comunidade.

A educação, ao se alinhar a outras formas de produzir e adquirir conhecimento, deve realmente desafiar os paradigmas históricos e sociais que foram impostos ao longo do tempo. Essa abordagem crítica é essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e representativo, que valorize a diversidade de saberes e experiências. A citação de Oliveira (2021, p. 27), que destaca a importância de "libertar posturas e libertar pensamentos," reflete a necessidade de um movimento de descolonização no campo educacional.

Descolonizar a educação implica reconhecer e respeitar a alteridade — a diversidade de perspectivas e experiências que existem além das narrativas dominantes. Isso significa integrar conhecimentos tradicionais, como os dos povos ribeirinhos e de outras comunidades marginalizadas, no currículo educacional. Ao fazer isso, a educação se torna um espaço onde diferentes vozes são ouvidas e valorizadas, promovendo um diálogo mais rico e multifacetado.

Incorporar esses saberes de benzedeiros locais na educação ribeirinha é uma estratégia poderosa para fortalecer a identidade cultural das comunidades. Ao integrar práticas e conhecimentos locais no currículo escolar, os educadores ajudam a valorizar a sabedoria tradicional, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho nas novas gerações. Essa valorização não apenas resgata a história e a cultura local, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde diferentes formas de conhecimento são respeitadas e reconhecidas.

Além disso, essa abordagem educacional pode incentivar o diálogo intercultural, permitindo que os estudantes compreendam e apreciem a diversidade de saberes existentes. A educação que respeita e incorpora a cosmovisão ribeirinha promove uma formação mais crítica e consciente, preparando os jovens para serem agentes de mudança em suas comunidades.

O benzimento praticado por Seu Roque é, de fato, uma expressão rica e multifacetada das tradições ribeirinhas, que entrelaça rituais, conhecimentos culturais, espirituais e terapêuticos. Essa prática não se restringe a um simples ato de cura; é uma manifestação profunda de uma cosmovisão que reconhece a interdependência entre o ser humano, a natureza e o universo espiritual.

A conexão de Seu Roque com a comunidade também é um aspecto importante de sua prática. O benzimento muitas vezes ocorre em um contexto comunitário, onde o ato de curar se torna um momento de união e suporte mútuo. Essa dimensão social do benzimento reforça laços comunitários e promove um ambiente onde o cuidado e a solidariedade são valorizados.

A combinação de elementos tradicionais e espiritualidade nas práticas de benzimento, como exemplificado por Seu Roque, desempenha um papel crucial na preservação cultural e na promoção da cura nas comunidades ribeirinhas. Conforme apontado por Brandão (2006), essas práticas não são apenas formas de tratamento, mas também rituais que carregam significados profundos, refletindo a identidade e as crenças coletivas de um povo.

A imortalidade do saber humano, de fato, é preservada por meio da transmissão oral e da prática cotidiana, como ilustrado pela trajetória de vida de Seu Roque. Seu papel como benzedeiro não apenas exemplifica a educação informal, mas também destaca uma forma dinâmica e interativa de aprendizado que vai além das paredes da sala de aula. Essa educação se fundamenta na experiência direta e nas relações interpessoais, onde o conhecimento é repassado de forma orgânica e contextualizada.

Cada palavra e gesto de Seu Roque durante os rituais de benzimento carrega significados profundos, imbuídos de emoção e espiritualidade. Esses elementos não apenas refletem a sabedoria acumulada ao longo de gerações, mas também estabelecem uma conexão vital com o conhecimento ancestral que molda a identidade cultural da comunidade. A prática cotidiana do benzimento

torna-se, assim, um meio de reafirmar valores, tradições e cosmovisões que são essenciais para a vida comunitária.

A transmissão oral, como um método de ensino, é fundamental nesse contexto, pois permite que histórias, ensinamentos e práticas sejam compartilhados de forma viva e envolvente. Isso cria um ambiente em que a aprendizagem se dá de maneira contínua e adaptativa, respondendo às necessidades e desafios do presente enquanto honra o passado. A interação entre os membros da comunidade, especialmente entre as gerações mais velhas e mais jovens, é crucial para manter essa sabedoria viva e relevante.

Além disso, a valorização do conhecimento tradicional e das práticas informais de aprendizado, como as que Seu Roque representa, é essencial para a resistência cultural e a promoção da identidade local. Em um mundo que frequentemente busca padronizar e homogeneizar saberes, a preservação dessas práticas se torna um ato de afirmação e resistência, promovendo a diversidade cultural e a riqueza das experiências humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou explorar o saber popular do benzedeiro na Ilha de Santana sob uma perspectiva decolonial, destacando a importância de valorizar os conhecimentos muitas vezes marginalizados na região amazônica. A figura de Pedro Cardoso, conhecido como "Seu Roque", emerge como central para a saúde e o bem-estar da comunidade, oferecendo uma visão singular da infância que transcende concepções superficiais. Suas práticas de benzimento não se limitam à cura física; elas fortalecem laços culturais, proporcionando suporte emocional e espiritual, refletindo a rica diversidade da cultura amazônica.

As práticas de Seu Roque ilustram a relevância dos saberes populares na promoção da saúde e da identidade cultural, ressaltando a necessidade de reconhecer e celebrar essa diversidade. O estudo enfatiza que valorizar o conhecimento popular e promover pedagogias inclusivas são passos essenciais para construir uma sociedade justa e igualitária, onde vozes e perspectivas respeitadas possam coexistir. Os saberes que Seu Roque representa são cruciais

para a preservação da identidade cultural, oferecendo uma visão de mundo que valoriza a conexão com a natureza, a espiritualidade e a história comunitária.

Além disso, a trajetória de Seu Roque destaca a prática do benzimento como um ato de resistência e afirmação cultural, especialmente em um contexto onde culturas tradicionais enfrentam ameaças de desvalorização. É vital que as futuras gerações reconheçam esses saberes não apenas como parte de sua herança cultural, mas também como recursos valiosos para enfrentar os desafios contemporâneos. A promoção da educação sobre saberes populares, aliada à sua inclusão em políticas de saúde e educação, é essencial para assegurar que esses legados sejam respeitados e transmitidos.

A passagem de Seu Roque em janeiro de 2024, após seu 79º aniversário, não representa apenas a perda de um indivíduo, mas a continuidade de um legado que reverbera nas memórias e no impacto que ele deixou na comunidade. Seu entusiasmo em compartilhar conhecimentos e sua interação calorosa são testemunhos do valor de seu trabalho e do papel significativo que desempenhou na vida dos ribeirinhos. Sua influência continua a inspirar a valorização e a preservação dos tesouros culturais da região.

Finalmente, a ênfase na promoção de pedagogias inclusivas e respeitadas é crucial para garantir que esses saberes não apenas sejam preservados, mas também integrados à educação formal. A criação de espaços onde as vozes dos benzedeiros e das comunidades ribeirinhas sejam ouvidas enriquecerá o aprendizado, promovendo uma compreensão mais ampla e diversificada do conhecimento. Assim, fortalecer a identidade cultural e a resiliência das comunidades torna-se um imperativo que beneficia não apenas as populações locais, mas também a sociedade como um todo, ao fomentar um diálogo intercultural onde diferentes formas de conhecimento podem coexistir e se complementar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CHAKRABARTY, Dipesh. Postcoloniality and the artifice of history: who speaks for 'Indian' pasts? *Representations*, n. 37, p. 1-26. **Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories**. University of California Press, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Sérgio Baetta. **As cirurgias espirituais no contexto espírita paulista e a edificação hospitalar do Instituto Medicina do Além**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13281>.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUHA, Ranajit. **History at the limit of World-History**. New York: Columbia University Press, 2002.

GUIMARAES, Ananias Facundes et al. Acesso a serviços de saúde por ribeirinhos de um município no interior do estado do Amazonas, Brasil. **Rev Pan-Amaz Saúde**, [S.l.], v. 11, 2020. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232020000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2023. Epub 21-Maio-2020.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

Sobre os autores

Juliana de Lima Melo

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: julianallnsmelo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6180-3935>

Vitor Sousa Cunha Nery

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA

Professor da Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Contato: vitor.nery@ueap.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1309-6094>

Artigo recebido em: 23 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 10 de dezembro de 2024.

A ORTOGRAFIA NOS PROGRAMAS E MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

SPELLING IN PORTUGUESE LANGUAGE PROGRAMS AND TEXTBOOKS FOR THE FIRST CYCLE OF SECONDARY EDUCATION

Gilberto Sonhi 

RESUMO

A ortografia da língua resulta de uma convenção da comunidade que a pratica, por isso, para o conhecimento das normas ortográfica é necessário passar pelo processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Sendo a ortografia da língua portuguesa um sistema complexo, reflectir e problematizar o seu ensino é uma tarefa desafiadora e necessária, pois nos permite identificar as insuficiências do seu ensino e apontar os caminhos possíveis para a melhoria da sua prática. É por isso que a presente investigação, intitulada: a ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário tem como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas, procurando compreender o lugar cedido à ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Regularidade Ortográfica. Irregularidade Ortográfica. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The spelling of the language is the result of a convention of the community that practices it, so in order to know the spelling orthographic norms, it is necessary to go through the teaching-learning process. Since the orthography of the Portuguese language is a complex system, reflecting on and problematize its teaching is a challenging and necessary task, as it allows us to identify the problems in its teaching and point out possible ways of improving its practice. This is why this research, entitled: Spelling in Portuguese language programs and textbooks of the first cycle of secondary education has as its object of teaching-learning process of spelling regularities and irregularities, seeking to understand the place given to spelling in the Portuguese language programs and textbooks for the first cycle of secondary education.

KEYWORDS: Orthography. Orthographic Regularity. Orthographic Irregularity. Teaching and Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar e aprender são actividades complexas que requerem, da parte de quem ensina, a mobilização de um conjunto de saberes e de estratégias metodológicas que facilitem o ensino e, de quem aprende, a mobilização de estratégias de aprendizagem que garantam o sucesso na aprendizagem. Para que a escola ensine as regularidades e irregularidades ortográficas do português será necessário o professor ter domínio do sistema alfabético português, na sua dimensão ortográfica e fonológica.

Face aos desafios actuais da educação e aos argumentos de que os jovens e adultos da actual geração que frequentam e que saem dos diferentes subsistemas de educação e ensino escrevem mal e a intenção de se encontrarem soluções alternativas dos problemas de ensino-aprendizagem daquele que ensina e daquele que aprende, a presente investigação que tem como título a ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, tem como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas, procurando compreender o lugar cedido à ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário geral.

Para o cumprimento dos objectivos desta investigação, foi necessário, fazer uma descrição teórica sobre as regularidades e irregularidades ortográficas, tendo em atenção as abordagens já feitas por diferentes autores; analisar a estrutura dos manuais, a natureza das actividades, a frequência de actividades em cada tipologia textual e, finalmente, a frequência de actividades que têm como objectivo assegurar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Pretende-se, com esta investigação, contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da ortografia da língua portuguesa.

Estruturalmente, o presente trabalho está constituído por três secções: a primeira voltada aos aspectos teóricos da ortografia da língua portuguesa, a segunda voltada à metodologia do trabalho utilizada e a terceira voltada aos resultados obtidos através da análise dos três manuais seleccionados e, ainda, uma proposta de caminhos possíveis para a didactização das regularidades e irregularidades ortográficas.

1 ASPECTOS TEÓRICOS

Diante disso, elegemos como temas básicos para análise conceitos como o de “tradição escrita”, definido por Ferreira Netto (2009) sendo diferente da fala, que passa por um processo natural de aquisição, a leitura e a escrita passam por processos diferentes, isto é, pelo ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos aprendentes, o trabalho com a língua, nos anos iniciais de escolaridade, deve começar, precisamente, com o estudo do sistema alfabético, olhando para os aspectos fonemáticos e grafemáticos, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica¹ e a competência ortográfica² dos aprendentes.

De acordo com Freitas, Alves & Costa (2007, p. 7), “ao introduzirmos os aprendentes nos aspectos iniciais à leitura e à escrita é fundamental que se promova uma reflexão sobre a oralidade e sobre o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala” (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). Ainda, os mesmos autores dizem:

Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Ensinar a língua, partindo do som para se chegar ao nome da letra é fundamental, pois se começa naquilo que a criança já adquiriu antes de entrar na escola para se chegar àquilo que a escola reservou para ela. Apesar de o som ser o ponto de partida, sugere-se, fruto das relações mútuas e intercambiáveis entre o som e o grafema, que o ensino dos sons e dos grafemas seja feito em simultâneo, sem prejuízo de uma das duas dimensões. Diferente disso, no

¹ Por consciência fonológica, entenda-se nas palavras de Freitas, Gonçalves, & Duarte (2010, p. 13) como a capacidade de identificar e manipular sílabas, constituintes da sílaba e segmentos independentemente do significado. A consciência fonológica é subdividida em consciência silábica (identificação das sílabas); consciência intrassilábica (identificação dos constituintes da sílaba) e consciência fonémica ou segmental (isolar os sons da fala).

² É a capacidade de decodificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita.

contexto angolano, as nossas experiências nos mostram que se ensina a língua partindo do nome da letra para a sílaba e da sílaba à palavra.

A nossa experiência enquanto professor de língua portuguesa no I e II ciclos do ensino secundário mostrou-nos que muitos aprendentes e, também, muitos professores de língua portuguesa pouco ou nada sabem sobre o conhecimento explícito dos aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa. Ao longo das aulas, os aprendentes mostram desconhecer, por exemplo, o alfabeto fonético e o professor, ao classificar os sons da língua, classifica-os em sons vocálicos e consonânticos, mas, ao apresentar os sons consonânticos, por exemplo, apresenta o nome do grafema e não o som do grafema. Este facto deve-se, primeiramente, nos primeiros anos de escolaridade, a um trabalho pouco reflexivo e mais mecânico sobre a ortografia da língua portuguesa e, seguidamente, para os professores de língua, à uma formação mais reprodutora e menos reflexiva sobre o ensino da língua portuguesa e, o da ortografia em particular.

Tal como a escrita é uma tentativa de representação da fala, os grafemas, na linguagem escrita, também são uma tentativa de representação dos fonemas, assim como os fonemas, na linguagem oral, são uma tentativa de representação dos grafemas. Apesar de não existir uma fórmula única para o ensino da ortografia e tendo em conta a complexidade do sistema alfabético, pois um único grafema pode ser representado por vários sons, pensamos ser pertinente o ensino sistematizado do sistema alfabético, partindo dos sons para se chegar à unidade máxima de análise linguística, o texto.

Apesar de defendermos o ensino da ortografia partindo dos sons da língua para o texto, não pressupõe que este seja o algoritmo para a resolução de todos os problemas de ortografia, pois não é o método ou a estratégia de ensino que determina o contexto de leccionação, mas, sim, é o contexto de leccionação que determina as opções metodológicas e estratégicas a serem seguidas pelo professor. Logo, o que aqui se apresenta é mais um dos caminhos possíveis de como trabalhar a ortografia.

Para aquisição dos mecanismos de leitura e de escrita, nos anos iniciais de escolaridade, o ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve ancorar-se numa perspectiva de se trabalhar a língua, partindo do som para se chegar à

sílaba, da sílaba à palavra e da palavra à frase, apoiando-se, nomeadamente, nos métodos sintéticos.

O ensino-aprendizagem com base nos métodos sintéticos desenvolve-se de três formas diferentes. Ao adquirir os mecanismos de leitura e da escrita por meio dos métodos fónicos, levam-se os alunos a conhecerem os sons vocálicos e, posteriormente, os sons consonânticos. Na materialização do método alfabético, numa primeira instância, faz-se uma abordagem sobre os sons vocálicos, seguindo-se os sons consonânticos, levando os aprendentes a dominarem o alfabeto português no seu todo para desenvolverem a capacidade de formar sílabas, combinando as consoantes com as vogais ou vice-versa. No recurso aos métodos silábicos, a apropriação dos mecanismos de leitura e de escrita passa, primeiramente, no ensino-aprendizagem das sílabas para, posteriormente, formar as palavras, desenvolvendo, desta forma, o domínio da comunicação oral e escrita.

De acordo com Baptista, Viana, & Barbeiro (2011, p. 53-54), a complexidade das relações “**som-grafema** tem como efeito que a aprendizagem da ortografia implique saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica”. Para os mesmos autores, esse domínio pode ser adquirido por duas vias:

A via **fonológica** (ou **indirecta** ou **sublexical**) recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta; por exemplo, a aprendizagem da regra ortográfica de que antes de <p> ou a letra que acompanha a vogal, para a nasalizar, é <m>;

A via **lexical** (ou **directa**, ou **visual**) recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental; em resultado do contacto com a forma escrita e de outro tipo de conhecimento que temos de uma palavra (significado, modo como se pronuncia, construções em que entra, etc.) retemos informação acerca da maneira como ela se escreve; ao escrevê-la, podemos activar essa informação ortográfica guardada na memória, sem recurso à análise dos fonemas que a constituem e à conversão de cada um deles em grafemas, com activação das regras correspondentes. Nos casos em que não existe uma regra subjacente a cada representação, esta via está necessariamente implicada, ou seja, o aluno deverá fixar como se escreve a palavra. Por exemplo, para a palavra *casa*, quem escreve deverá ter fixado que se escreve com *-s-* e *não com -z-*; para as palavras *paço* e *passo*, que são homófonas, deverá fixar, recorrendo a esta

via, a ortografia de cada uma, ligando a forma ortográfica aos respectivos significados, que tem guardados na sua memória ou léxico mental, associando a forma *paço* ao significado de «palácio», enquanto para *passo* poderá activar a relação com o significado de «caminhar» (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p. 53-54).

A ortografia sempre esteve presente na aula de língua portuguesa, embora, em alguns níveis de ensino, não constituir objecto de ensino sistematizado. Apesar de os programas de língua portuguesa, da escola angolana, previrem, nos anos iniciais, o ensino dos sons vocálicos e consonânticos do alfabeto da língua portuguesa, assim como as suas representações gráficas, ao longo do primeiro ciclo do ensino secundário é notório, ainda, uma série de debilidades ortográficas por parte dos aprendentes. Esse facto deve-se, primeiramente, à descontinuidade do trabalho com a ortografia que começa no pré-escolar, à complexidade do sistema alfabético da língua portuguesa e a um trabalho menos profundo, pouco sistematizado e pouco consistente com as regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa, não obstante, nos ciclos mais elevados, o ensino da língua portuguesa centrar-se na função instrumental da gramática³.

Se perguntássemos a um aprendente as razões que estão na base da transformação que o morfema derivacional prefixal **-in** sofre nas palavras **ilegal** e **irregular**, certamente, teria dificuldades de explicar a alomorfia que o afixo prefixal em referência sofre devido ao contexto de ocorrência, ou seja, a consoante nasal /n/, em português, não ocorre antes da consoante líquida /l/ e antes da consoante vibrante uvular /R/.

Diferente da fala que não apresenta uma reforma, um acordo ou uma convenção entre os falantes, a escrita alfabética, por sua vez, é resultante de uma convenção social da comunidade linguística que a pratica. Por essa razão, o sistema ortográfico do português não representa fielmente o sistema fonológico da mesma língua. Com isso, podemos afirmar que a ortografia deve constituir-se

³ Na função instrumental da gramática, o conhecimento gramatical não é visto apenas como um saber estanque, mas como condição para o desenvolvimento das competências verbais (de leitura e de escrita; de expressão e compreensão orais) e para um maior domínio dos usos da língua nos seus contextos mais diversos, sobretudo ao nível das suas formas de uso padronizadas (Silva, 2008).

num objecto de ensino-aprendizagem e é responsabilidade da escola levar, ao longo do processo de escolarização, os aprendentes a dominarem os aspectos regulares e irregulares da ortografia da língua portuguesa. De acordo com Morais,

Para se alfabetizar os aprendentes, precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são os segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou as características físicas dos objectos que elas nomeiam) e que, para registar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisar, também, compreender quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... além dos valores sonoros que podem assumir (Morais, 2005, p. 16-17).

Sendo a norma ortográfica uma convenção social, cuja aplicação requer o conhecimento do sistema alfabético, é missão da escola, ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ensinar de forma sistemática e consistente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica para que se desenvolvam as competências ortográficas dos aprendentes.

Como não se ensina aquilo que não se sabe, ao longo do processo de formação dos futuros professores e do professor de língua portuguesa em particular, é fundamental que os mesmos sejam envolvidos em reflexões contínuas, consistentes e sistemáticas sobre os aspectos da norma ortográfica do português e as suas implicações do desenvolvimento da capacidade de escrever dos aprendentes e escreventes. A escrita é um sistema complexo. Sendo a escrita um sistema complexo, a sua aprendizagem querer à aplicação de actividades programadas, sistematizadas e contínuas que assegurem a sua aprendizagem. Para Ferraz,

O domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela escrita, aprendem-se estratégias e técnicas para escrever legivelmente em papel ou no computador, para gerir o espaço da escrita e estratégias para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer uma descrição. Toma-se conhecimento da correspondência som-letra,

do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e coesão textual. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita (Ferraz, 2007, p. 35).

Ao falarmos de escreventes competentes, precisamente, estamos a falar de escreventes que dominam as várias competências que asseguram a competência de escrita. Dentre essas consta a competência ortográfica, a textual e a sintáctica. Sendo a competência ortográfica parte integrante da competência de escrever, ela também deve ser encarada como um aspecto complexo, cuja aprendizagem requer actividades programadas, sistematizadas e contínuas. Com isso, podemos dizer que, para o contexto angolano, onde, ao longo do ensino primário, por meio dos métodos silábicos, levam-se os aprendentes a dominarem a escrita alfabética, nos níveis subsequentes, para o desenvolvimento das competências ortográficas, deve-se dar continuidade do trabalho com a ortografia, levando os alunos a compreender os aspectos regulares e irregulares da norma ortográfica da língua portuguesa.

Tal como se espera que as práticas de ensino da língua nos diferentes ciclos de ensino dialoguem, é, também, fundamental que os conteúdos apresentados nos currículos dos diferentes níveis de ensino e ressignificados nos diferentes manuais de ensino estejam em permanente diálogo. Ou seja, os conteúdos a serem trabalhados num dado nível de ensino devem ser consequência dos conteúdos trabalhados no nível anterior.

Da relação entre letra e sons resulta os aspectos regulares e irregulares da ortografia da língua portuguesa. Por regularidade entenda-se o conjunto de regras ortográficas que podem ser aprendidas e explicadas dentro da própria língua. Já as irregularidades são o conjunto de regras ortográficas que não são aprendidas, mas, sim, memorizadas. De acordo com Morais (2005, p. 19-23), as correspondências regulares, regidas por regras, podem ser de três tipos, a saber: directas, contextuais e morfológicas. “As regularidades directas são aquelas em que o grafema apresenta sempre o mesmo som, independentemente da posição em que apareça nas palavras”. Por exemplo, os grafemas f, v, t, d, p, b são regulares são assim nomeados porque existe, nesses casos, uma relação directa entre letra e som, ou seja, em nenhum contexto de ocorrência os sons dos respectivos grafemas alteram: cada letra possui apenas um som e cada som

só pode ser notado com uma letra. Já “as regularidades contextuais são aquelas em que a letra ou dígrafo a ser usado dependerá do contexto de aparecimento do grafema na palavra, ou de questões de tonicidade”. Por exemplo, o grafema c pode ter os sons /k/ ou /s/ e o dígrafo qu também tem o som /k/.

Para o uso correcto do grafema c e do dígrafo qu, é necessário saber os contextos de ocorrência dos mesmos e, sobretudo, do grafema c que, quando se lhe segue os grafemas a, o, u, ganha o som /k⁴/ . Não se usa o grafema c para escrever o vocábulo quero, pois, antes dos grafemas e, i, o grafema c ganha o valor sonoro de /s/. “As regularidades morfológicas são aquelas que envolvem morfemas ligados à formação de palavras tanto por derivação lexical quanto por flexão”. Por exemplo, para escrevermos correctamente as palavras que terminam com os morfemas derivacionais sufixais **-eza** e **-esa**, correspondentes ao som [eza], devemos saber em que contextos a cada um desses morfemas derivacionais sufixais devem ocorrer. Ou seja, devemos saber a forma base a que os referidos sufixos se devem juntar. O morfema derivacional sufixal **-eza** é usado na escrita das palavras que designam qualidades, estados, modos de ser que, normalmente, são nomes abstractos formados a partir dos adjectivos. Exemplos: beleza, certeza, fraqueza, grandeza, lindeza. O morfema derivacional sufixal **-esa** é usado na escrita de certos adjectivos relacionais⁵, no feminino. Por exemplo: francesa, camponesa, burguesa.

Para além das regularidades ortográficas, existem também na língua portuguesa, as irregularidades ortográficas. Para Morais (2005, p. 24), as irregularidades ortográficas “não apresentam um princípio gerativo, e, conseqüentemente, a escrita dos grafemas depende da memorização, da consulta ao dicionário, do uso ou de outra forma que ajude o aprendente no uso de determinado grafema”. Ou, ainda, deve-se ter em conta os aspectos etimológicos das palavras.

O grafema **s** pode ser representado pelos sons /s/ /z/ ou o som /s/ pode ser representado por vários grafemas. Se procurássemos saber as razões que

⁴ Quando o grafema c ocorre no interior da palavra e o mesmo estiver cedilhado, seguido dos grafemas a, u, o grafema c tem sempre o som /s/.

⁵ Os adjectivos relacionais são aqueles que, por derivação, se relacionam semântica e morfológicamente com o nome (Raposo, Nascimento e Mota, 2013, p. 1377).

estão na base da diferença das grafias dos vocábulos acento (sinal gráfico) e assento (objecto em que alguém se senta), certamente, na língua portuguesa não existe uma regra que explique essa diferença. Ora, para compreendermos as razões, devemos recorrer às etimologias das duas palavras.

Quadro 1: Regularidades ortográficas

Regularidades	Exemplos
Directas	A notação dos sons /m/ e /n/ em início de sílaba. Isto é, para escrever o início de palavras como martelo e navio, também não dispomos de outros grafemas em nossa língua, além do m e do n .
Contextuais	O emprego de z do início de palavras começadas com o som /z/, como zinco, zebra, zelo. Todas as palavras cujas primeiras letras possuem o som /z/, esse som deve ser representado sempre pelo grafema z . O emprego de s em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso). O grafema s nunca ganha o som /z/ sempre que estiver no início da palavra. O emprego de j em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra é seguida pelos sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em jaca, Jó, juízo e caju). Os empregos de r e rr em palavras como rei, porta, carro, honra, prato e careca.
Morfossintáticas	O emprego de u nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo (cantou, comeu e dormiu). O emprego de ão nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (cantarão, comerão e dormirão). O emprego de am nas flexões verbais do pretérito perfeito e imperfeito, do presente ou do futuro do pretérito pronunciadas /ãw/ átono (sejam, cantam, contaram, cantavam, cantariam). O emprego de ss nas flexões no imperfeito do conjuntivo (cantasse, comesse, dormisse).

Fonte: Adaptado de Morais (2005).

Quadro 2: Irregularidades ortográficas

Irregularidades	Representação do som /s/ com s, c, z, ss, x, ç, xc, sc, sç e s : por exemplo, em seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, excepto, piscina, cresça, exsudar. Representação do som /z/ com z, s e x (gozado, casa, exame). Representação do som /S/ com x, ch ou z (xadrez, chacal, paz). Representação do som /g/ com j ou g (gente, gindungo). Representação do som /λ / com l ou lh em palavras como família e toalha. Representação do som /i/ com i ou e em posição átona não-final (cigarro, seguro). Representação do som /u/ com u ou o em posição átona não-final (buraco, bonito). O emprego do h em início de palavra (harpa, hoje, humano)
------------------------	--

Fonte: Adaptado de Morais (2005).

2 DOS PROGRAMAS AOS MANUAIS ESCOLARES

Um programa de uma unidade curricular/disciplina é um documento com uma organização sequencial e lógica onde se definem os conteúdos a serem trabalhados numa dada classe, num dado nível de ensino e num dado período lectivo, assim como os objectivos que se desejam alcançar, os procedimentos metodológicos e as estratégias de avaliação a serem utilizadas para a prossecução dos objectivos pré-definidos. Ou como diz Pais,

As unidades didácticas como unidades de programação e modo de organização da prática docente são constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino-aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objectivos didácticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular – o que ensinar (objectivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de actividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino-aprendizagem, organização do espaço e do tempo, matérias e recursos didácticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos) (Pais, 2013, p. 69).

Já os manuais de ensino, desde a sua génese, constituem o material didáctico por excelência, funcionando como elemento de configuração que determina aquilo que deve ser o funcionamento dos programas. São reconfiguradores dos programas e reconfiguradores dos modos como os professores trabalham na sala de aulas. De acordo com Silva (2008, p. 150), o manual escolar, sobretudo naquelas disciplinas que fazem da linguagem o seu instrumento fundamental de interacção e que elegem os textos como suportes fundamentais da comunicação pedagógica, “constitui o recurso didáctico por excelência”. Em particular na disciplina de língua portuguesa, o livro de texto e a gramática escolar são, de facto, “o elemento fundamental do ensino (para o professor), da aprendizagem (para o aluno), e da avaliação (para ambos), (...), servindo como mola de equilíbrio na relação professor-aluno” (Silva, 2008, p. 150).

Como elemento reconfigurador dos programas de ensino e dos modos de ensinar dos professores, o manual escolar, dentro do conjunto de recursos de ensino, detém um estatuto especial, que, de acordo com Choppin (1992), citado por Silva (2008, p. 147), deve ser entendido em quatro dimensões

fundamentais: como um produto de consumo; como um suporte de conhecimentos escolares (ou um espelho que reflecte a imagem que a sociedade quer dar a si mesma); como um veículo de um sistema de valores, duma ideologia, duma cultura; e como um instrumento pedagógico.

A par do estatuto, o manual de ensino possui também um conjunto de funções, que, dentre às quais, destacamos a função pedagógica, a função reguladora do ensino e a função recontextualizadora. Para Morgado *apud* Silva (2008, p. 48), “o manual escolar desempenha uma função difusora do conhecimento, é portador de determinadas orientações ideológicas sobre a vida e consubstancia uma determinada visão da sociedade, da história e da cultura”.

É pelo facto de o manual ser o elemento reconfigurador dos programas de ensino que a nossa investigação procura, primeiramente, analisar o lugar da ortografia nos programas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, para, posteriormente, compreender a reconfiguração da ortografia nos manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário. Ou seja, se o manual nos apresenta ou não actividades sistematizadas que tenham como objectivo primário desenvolver a competência ortográfica dos aprendentes.

3 METODOLOGIA DO TRABALHO

Feita a abordagem teórica sobre a ortografia, o programa e o manual de ensino, apresentam-se, já a seguir, os procedimentos metodológicos que orientaram a realização da presente investigação. Esta investigação tem como objecto de estudo a ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário. Possui como amostra três programas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário e três manuais de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino secundário, designados aqui por: Manual A, de (Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7.^a Classe); Manual B de (Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 8.^a Classe) e Manual C, de (Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 9.^a Classe).

É uma investigação do tipo qualitativa e descritiva, apoiada pela técnica de análise do conteúdo, pois a descrição nos permitiu, primeiramente,

compreender a organização estrutural dos programas e manuais e a presença do domínio da ortografia nos conteúdos programáticos reservados para à sétima, oitava e nona classes e, posteriormente, compreender o lugar da ortografia nos manuais de língua portuguesa em análise, olhando para frequência deste domínio e as actividades propostas para o estudo da ortografia da língua portuguesa. A análise do conteúdo nos permitiu analisar, explorar e interpretar os três programas e os três manuais que constituem a amostra da presente investigação. Na análise dos conteúdos programáticos e das actividades do manual considerámos como conteúdo de ortografia e actividades de ortografia somente aqueles que visam desenvolver a competência ortográfica dos aprendentes.

Do ponto de vista estrutural, os programas em análise apresentam: (i) introdução da disciplina no 1.º ciclo do ensino secundário; (ii) objectivos gerais da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino secundário que visa fornecer aos aprendentes instrumentos de comunicação e expressão oral e escrita que permitam a integração social e a participação consciente destes no processo político-cultural e socioeconómico do país; (iii) objectivos gerais da língua portuguesa na 7.ª, 8.ª e 9.ª classes; (iv) conteúdos programáticos; (v) estratégias gerais de organização e de gestão de processos de ensino e de aprendizagem; (vi) avaliação ao serviço da aprendizagem e (vii) bibliografia.

Para a prossecução dos objectivos definidos, os conteúdos programáticos são trabalhados a partir dos seguintes textos: o narrativo, o descritivo, o apelativo (injuntivo), o informativo, o poético, o explicativo e o argumentativo. Dentro de cada tipologia textual são apresentados os conteúdos programáticos a serem trabalhados na sétima, oitava e nona classe. Numa primeira instância, o trabalho com as tipologias textuais propostas recai sobre a caracterização da tipologia textual e dos seus elementos constitutivos, finalidades e funções, para, posteriormente, serem trabalhados os diferentes domínios da linguística.

Os manuais apresentam, para além das sete unidades temáticas, um texto dirigido ao aluno, um texto dirigido ao professor e um apêndice/bloco gramatical no qual são apresentados todos os conteúdos de funcionamento da língua a serem trabalhados. Não obstante os manuais não apresentarem nenhum objectivo explícito, mas, a partir da leitura dos textos dedicados aos

alunos, pode-se perceber que o estudo dos textos seleccionados visa, essencialmente, desenvolver nos alunos uma maior fluência no falar, um maior domínio no escrever, um melhor entendimento no ler e uma melhor compreensão da gramática.

As unidades temáticas que compõem o manual recebem a designação da tipologia textual que a introduz, e os textos estão organizados segundo a tipologia textual a que pertencem, sendo o estudo dos mesmos ser antecedido de uma abordagem teórica sobre a tipologia textual: conceitos, características, classificação e finalidades.

No que concerne à organização das actividades propostas no manual, as mesmas estão organizadas em blocos, sendo o primeiro bloco da compreensão do texto e o segundo do funcionamento da língua. As actividades que compõem o bloco da compreensão são todas que estão voltadas para o texto. Já as actividades que compõem o bloco do funcionamento da língua estão todas voltadas somente para a gramática da língua.

Tendo em conta a interdependência existente entre os diferentes domínios da didáctica da língua e o princípio da não fragmentação do ensino, as actividades propostas no estudo de um dado texto devem ser trabalhadas de forma recursiva e não de forma cíclica, pois, a partir do texto, pode-se criar um conjunto de actividades que tenham como objectivo trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita ou a gramática. Por outra, para que o aluno produza um texto escrito, por exemplo, não basta que este saiba identificar as características do texto e os seus elementos constitutivos. É também necessário que domine os aspectos ortográficos da língua portuguesa, as estratégias de produção textual e os diferentes mecanismos que podem ser utilizados para produzir diferentes textos autênticos ou produzir novos textos a partir dos textos já produzidos.

4 RESULTADOS

Após à apresentação dos aspectos teóricos que norteiam a presente investigação e a apresentação da metodologia de investigação, é objectivo desta secção descrever os resultados obtidos a partir da análise, descrição e interpretação do corpus que constitui a amostra desta investigação. O programa de língua portuguesa é um conjunto de actividades didácticas, procedimentos

metodológicos e avaliativos, recursos pedagógicos e outros meios utilizados pelo professor de língua portuguesa para o alcance dos objectivos educacionais. Os manuais de ensino devem ser elaborados em consonância com os conteúdos programáticos da classe correspondente.

Da análise feita nos três programas de língua portuguesa do primeiro ciclo do ensino geral, pudemos notar que os três programas em análise não apresentam nenhum conteúdo ligado à ortografia da língua portuguesa. Os conteúdos que os programas apresentam estão voltados ao estudo das tipologias textuais e do funcionamento da língua (morfologia, sintaxe e semântica). A título exemplificativo, vejamos os conteúdos que se espera que sejam trabalhados no estudo do texto narrativo:

Quadro 3: Conteúdos didácticos

7ª classe	8ª classe	9ª classe
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> > Vocabulário; > Leitura de textos narrativos; > Interpretação de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a perguntas orais e escritas de interpretação global do texto; - Divisão do texto em partes lógicas (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); - Resumo textual pelos títulos atribuídos às partes lógicas. <p>> Características da narrativa.</p> <p>> Produção de textos narrativos.</p> <p>> Alguns factores de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Código, mensagem, emissor e receptor; </p> <p>> Classes morfológicas: substantivos e sua flexão; o verbo, tempo e modo; o adjectivo sua flexão; as conjunções coordenativas e adversativas.</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> > Vocabulário; > Leitura de textos narrativos; > Interpretação de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a perguntas orais e escritas de interpretação global do texto; - Divisão do texto em partes lógicas (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); - Resumo textual pelos títulos atribuídos às partes lógicas. <p>> Características da narrativa.</p> <p>> Produção de textos narrativos.</p> <p>> Alguns factores de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Código, mensagem, emissor e receptor; </p> <p>> Classes morfológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Substantivos e sua flexão; o verbo, tempo e modo; o adjectivo sua flexão; as conjunções coordenativas e adversativas. </p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> > Vocabulário; > Leitura de textos narrativos; > Interpretação de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a perguntas orais e escritas de interpretação global do texto; - Divisão do texto em partes lógicas (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão); - Resumo textual pelos títulos atribuídos às partes lógicas. <p>> Características da narrativa.</p> <p>> Produção de textos narrativos.</p> <p>> Alguns factores de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Código, mensagem, emissor e receptor; </p> <p>> Classes morfológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Substantivos e sua flexão; o verbo, tempo e modo; o adjectivo sua flexão; as conjunções coordenativas e adversativas. </p>

Fonte: INIDE/MED (2019)

A partir do quadro acima, observa-se que os conteúdos programáticos trabalhados nas três classes são os mesmos, o que significa que há uma repetição permanente dos conteúdos, dependendo da capacidade reflexiva do professor para inovar os tais conteúdos. É bem verdade que os conteúdos a serem trabalhados numa dada classe devem dialogar com os conteúdos trabalhados na classe anterior e com os conteúdos a serem trabalhados na classe subsequente. Para as classes subsequentes, espera-se aprofundar os conteúdos trabalhados nas classes anteriores para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendentes.

A repetição dos conteúdos nas diferentes classes associada à falta de reflexão, inovação e motivação tem causado um certo desinteresse nas aulas de

língua portuguesa por parte dos aprendentes. Por isso, urge a necessidade de se diversificarem os conteúdos linguísticos a serem trabalhados nas diferentes classes, sendo os conteúdos trabalhados numa dada classe consequência do conteúdo trabalhado na classe anterior.

Quanto aos manuais de ensino, primeiramente, faremos referência à frequência de actividades por cada tipologia textual e por manual e, seguidamente, apresentaremos a frequência de actividades do domínio em estudo.

Quadro 4: Frequência de actividades por cada tipologia textual e por manual

Tipologia textual	Actividades por Manual			Total por texto
	Manual A	Manual B	Manual C	
Narrativo	9	9	9	27
Descritivo	9	10	5	24
Poético	9	5	8	22
Informativo	10	10	8	28
Injuntivo	4	5	5	14
Explicativo	-	5	2	7
Argumentativo	-	-	6	6
Total por manual	41	44	43	128

Fonte: elaboração do autor

O número de actividades propostas para o trabalho com os textos varia de tipologia textual para tipologia textual e de manual para manual. Sendo o texto informativo aquele que apresenta maior número de actividades (28), seguido do texto narrativo com (27) actividades e o texto descritivo com (24) actividades. Com menor frequência aparece o texto argumentativo com (6) actividades, o texto explicativo com (7) e o injuntivo com (14) actividades. O valor cumulativo das actividades dos três manuais é de (128) actividades, facto que resulta do somatório das actividades do manual A (41), manual B (44) e manual C (43).

Quadro 5: Frequência de actividades de ortografia

Manual A	%	Manual B	%	Manual C	%
0	0	1	0,44	0	0

Fonte: elaboração do autor

Tal como afirmámos acima, são consideradas, nesta investigação, actividades ortográficas aquelas que visam desenvolver a competência ortográfica dos aprendentes. Da análise feita dos três manuais, constatámos a

ocorrência de uma única actividade ortográfica voltada às regularidades morfológicas, tal como se pode observar na actividade abaixo extraída do Manual B (cf. p. 101). No conjunto de actividades que o manual B apresenta, a única actividade voltada às regularidades ortográficas corresponde a 0,44% de representatividade. Os três manuais em análise nos apresentam cerca de (128) actividades de natureza diversa. Das (128) actividades, a única actividade de regularidade ortográfica representa 1,28%.

Figura 1: Actividade ortográfica

4. Completa as palavras abaixo com es(a) ou ez(a):

- | | | |
|----------------|---------------|--------------|
| → pequen_____ | → limp_____ | → viuv_____ |
| → invalid_____ | → honrad_____ | → bonit_____ |
| → largu_____ | → fraqu_____ | → nud_____ |
| → altiv_____ | → miud_____ | → grand_____ |

Fonte: Manual A, de Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe (2014)

Com essa actividade de preenchimento/completamento, espera-se que os aprendentes completem correctamente com os sufixos nominais -esa e -eza os espaços vazios à direita de cada radical. Mais do que pedir que os aprendentes completem as palavras com os sufixos nominais, por exemplo, num estilo de aula mecânica, é fundamental que se levem os aprendentes a reflectir sobre os contextos de uso dos mesmos afixos, optando por uma pedagogia da problematização.

No manual A (cf. p. 47 e p. 113), encontramos duas notas explicativas de regras ortográficas voltadas às regularidades e irregularidades ortográficas. As mesmas podem ser observadas abaixo.

Figura 2: Regra ortográfica

REGRA ORTOGRÁFICA	
Lê	Regra Ortográfica
Distância Consciência Inteligência	As palavras terminadas em ância e ência escrevem-se, geralmente, com um c .
Honra - Desonra Hável - Inável	Não se escrevem com h as palavras que derivam de outras que se escrevem com um h , desde que ele fique no meio.
Portuense (do Porto) Kongolense (do Kongo) Macaense (de Macau)	Muitas das palavras que indicam naturalidade terminam em ense .
Compreensão Comissão Confissão Agressão Discussão Concessão	As palavras terminadas em pressão , fissão , cussão , missão , gressão e cessão escrevem-se, geralmente, com dois ss .

REGRA ORTOGRÁFICA	
Lê:	
Fertilizar – fértil + izar	Pisar – piso + ar
Actualizar – actual + izar	Avisar – aviso + ar

1. Os verbos formados com o sufixo izar escrevem-se com um **z**.
2. Se o verbo deriva de uma palavra que se escreve com um **s**, a que se junta o sufixo **ar**, escreve-se com um **s**.

Fonte: Manual A, de Mesquita & Pedro, Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe (2014)

Para o tipo de currículo que temos (um currículo pensado) e os tipos de professores que temos (o professor funcionário , o técnico e, em menor percentagem, o profissional), descrever algumas regras ortográficas sem se propor actividades ou tarefas que objectivem o trabalho com as regularidades ou irregularidades ortográficas, é um trabalho infrutífero, pois, o professor, na verdade, trabalhará somente os conteúdos que estão previstos nos programas, reconfigurados, depois, pelos manuais de ensino e que façam parte da dosificação de um dado período lectivo. E se abrir um espaço de explicação, serão somente explicações sem consistência e sem sistematização.

Não basta que as regularidades e irregularidades ortográficas estejam presentes, por meio das notas explicativas, nos programas e manuais de língua

portuguesa. Enquanto objecto ensinável, é necessário e fundamental que os programas e manuais de língua portuguesa dos diferentes níveis de ensino apresentem objectivos e conteúdos voltados à ortografia da língua portuguesa e que se criem espaços de reflexão que garantam o desenvolvimento da competência ortográfica dos aprendentes. Isto é, ao invés de os manuais apresentarem notas explicativas sobre determinados aspectos ortográficos, devem apresentar actividades consistentes e sistematizadas que levem os professores e alunos a reflectirem sobre a ortografia da língua portuguesa.

5 ENSINO DA ORTOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

O processo de ensino-aprendizagem da língua, o da ortografia em partícula, pode ser materializado de diversas formas, recorrendo às estratégias metodológicas que melhor facilitam ao professor ensinar os saberes e aos alunos aprenderem os saberes a serem ensinados. Optar por uma das estratégias é escolher a alternativa que melhor facilita o trabalho do professor e do aluno. A realidade situacional e contextual também determina a estratégia metodológica a ser seleccionada pelo professor que dará resposta às necessidades reais dos alunos.

Tal como se pode observar nos resultados da presente investigação, a ortografia, embora esteja sempre presente na aula de língua portuguesa, não constitui objecto de ensino no primeiro ciclo do ensino secundário angolano. Para se inverter o quadro, tendo em conta a complexidade do sistema alfabético da língua portuguesa que requer um trabalho sistemático, consistente e contínuo, acreditamos que o ensino da ortografia deve apoiar-se nas bases da pedagogia da problematização, da aprendizagem colaborativa e significativa e nas bases de um ensino mais indutivo, reflexivo e que passe por:

i. Trabalhar a partir das hipóteses e das inferências feitas pelos alunos e, posteriormente, confrontar as hipóteses e as inferências com aquilo que a norma ortográfica da língua portuguesa defende. Ao se confirmar as hipóteses, os erros identificados devem ser compreendidos como erros de progressão, ou seja, erros indicadores de como devemos actuar para a superação dos problemas ortográficos identificados. Deve-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Tendo em conta a heterogeneidade das nossas salas de aulas, é

fundamental também que as actividades ortográficas sejam diversificadas e desafiadoras, trabalhando das actividades mais simples para às actividades mais complexas.

ii. Pensar em problemas reais e, a partir dos mesmos, promovermos um ensino centrado na problematização. Ao invés de apresentarmos todas as regras ortográficas da língua portuguesa, o professor, na aula, deve criar uma situação-problema e, a partir da situação problema, os aprendentes têm de reflectir e chegar a determinadas conclusões. Ou seja, deve-se promover um ensino da ortografia com base em conflitos ortográficos, pensando e repensando nas possíveis soluções.

iii. Promover o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com base na interacção, metacognição e a motivação. Optar por um ensino-aprendizagem da ortografia com base nos elementos atrás mencionados é criar situações de aprendizagem que leve os aprendentes a reflectirem e a partilharem o que pensam sobre o que está sendo ensinado, ou seja, é optar por um ensino reflexivo, com ênfase na partilha de saberes com os demais membros do grupo. O professor deve adoptar o papel de mediador e activador do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a ortografia uma dimensão da língua que se diga complexa e a apropriação dos seus mecanismos requer o ensino-aprendizagem e tendo em conta as insuficiências ortográficas que os aprendentes e os professores dos diferentes ciclos de ensino apresentam, investigar e propor alternativas de ensino-aprendizagem da mesma constitui uma actividade bastante desafiadora. Por essas e outras razões, foi nosso interesse, nesta investigação, compreender o lugar da ortografia nos programas e manuais de língua portuguesa do I ciclo do ensino secundário e sugerir algumas vias para a didactização das regularidades e irregularidades ortográficas.

Com esta investigação, pudemos perceber que a ortografia não ocupa um lugar de destaque nos programas de língua portuguesa do I ciclo do ensino secundário. Já nos manuais de língua portuguesa, a ortografia é-lhe reservado um espaço ínfimo, sendo que, nos três manuais analisados, ocorre somente uma

actividade de ortografia que corresponde a 1, 28%. Isso demonstra que é dada pouca importância a este domínio e urge a necessidade de se incluir nos programas e nos manuais de ensino do primeiro ciclo do ensino secundário geral conteúdos e actividades que propiciem o trabalho com a ortografia.

Como a ortografia constitui um objecto complexo para aqueles que aprendem e para aqueles que ensinam, é fundamental que a escola propicie situações de reflexão da ortografia enquanto objecto de ensino-aprendizagem para que os futuros professores possam adquirir estratégias metodológicas que os possibilitará, no exercício da função de professor, desenvolverem as competências ortográficas dos aprendentes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda Leopoldina; Barbeiro, Luís Filipe. **O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica**. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

BARDIN, Laurence. **L'Analyse de Contenu**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4ª. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

CARVALHO, José António Brandão. "A Escrita nos Manuais de Língua Portuguesa: Objecto de Ensino-Aprendizagem ou Veículo de Comunicação". In: CARVALHO, José António Brandão. **Escrita: Percursos de Investigação**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003. 93-103.

DUARTE, Isabel Margarida. "Como se Ensinam os Futuros Professores a Ensinar a Escrever? Algumas Incomodidades". In: CARVALHO, José António Brandão, et al. **A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. 49-54.

FERRAZ, Maria José. **Ensino da Língua Materna**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

FREITAS, Maria João; GONÇALVES, Anabela; DUARTE, Inês. **Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintácticos do Português**. Lisboa: Edições Calibri, 2010.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

INIDE/MED. **Programa de Língua Portuguesa - 7ª, 8ª e 9ª Classes**. Luanda: Editora Moderna, 2019.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual do Aluno - Língua Portuguesa 8ª Classe.** Luanda: Editora das Letras, S.A., 2014.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual do Aluno - Língua Portuguesa 9ª Classe.** Luanda: Editora das Letras, S.A., 2014.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. **Manual do Aluno - Língua Portuguesa 7ª Classe.** Luanda: Editora das Letras, S.A., 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; KÁTIA, Leal Reis de Melo (Org.). **Ortografia na Sala de Aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 11-28.

NGULUVE, Alberto Kapitango. Avanços e Recuos no Ensino Superior Angolano. NGULUVE, Alberto; PAXE, Isaac; FERNANDO, Mbiavanga. **A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino: Debates e Proposições.** Luanda: Literacia, 2020. 67-95.

PAIS, António. "A Unidade Didáctica como Instrumento e Elemento Integrador de Desenvolvimento da Competência Leitora. Crítica da Razão Didáctica." AZEVEDO, Fernando; SARDINHA, Maria da Graça. **Didáctica e Prática: A língua e a Educação Literária.** Braga: Opera Omnia, 2013. 65-86.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria António Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália; ANDRADE, Amália (org.). **Gramática do Português.** Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães. **Fundamentos e Métodos para o Ensino de Língua Portuguesa.** Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2020.

SILVA, António Carvalho da. **Configuração do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, Organização, Conteúdos, Pedagogias.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2008.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOUSA, Maria Cabral de. A Escrita no Ensino Superior: Contributo para uma Reflexão. SEQUEIRA, Fátima; CARVALHO, José António ; GOMES, Álvaro. **Ensinar a Escrever: Teoria e Prática.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001. 113-122.

Sobre o autor

Gilberto Sonhi

Mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda - ISCED (Angola)

Professor da Escola Superior Pedagógica do Bengo - ESPB (Angola)

Contato: sonhigilberto@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1216-2400>

Artigo recebido em: 17 de junho de 2024.

Artigo aceito em: 22 de novembro de 2024.

**REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA/LITERATURA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE COMO EXPLORAR A
INFERÊNCIA NO GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS EM
QUADRINHOS**

**RETHINKING THE TEACHING OF PORTUGUESE
LANGUAGE/LITERATURE: A DIDACTIC-PEDAGOGICAL
PROPOSAL ON HOW TO EXPLORE INFERENCE IN THE
TEXTUAL GENRE OF COMIC STRIPS**

Rafael Curty Ribeiro 
José Ignacio Ribeiro Marinho 

RESUMO

Alicerçado teórico-metodologicamente em revisão de literatura, considerando-se o Ensino de Língua Portuguesa, a presente pesquisa, dividida em três seções, tem por objetivo geral apresentar uma proposta didático-pedagógica de como trabalhar o gênero textual tirinhas em quadrinhos com vistas à ampliação do repertório literário, baseando-se especificamente na ideia de inferência. Especificamente, o estudo objetiva-se, a princípio, refletir sobre o direito à leitura literária e à ampliação desta, sobremaneira na ambiência escolar; delinear questões (conceito, história e linguagem) vinculadas ao gênero textual tirinhas em quadrinhos; pontuar a inferência e a importância do trabalho desta em relação aos alunos (com base no documento parametrizador da BNCC), para, por fim, propor recomendações de trabalho com o gênero tirinhas em quadrinhos – para tanto, utilizamo-nos de uma tirinha, *Armandinho*, de Alexandre Beck.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à leitura literária. Inferência. Tirinhas em quadrinhos.

ABSTRACT

Based on a theoretical-methodological review of the literature, considering Portuguese language teaching, this research, divided into three sections, has the general objective of presenting a didactic-pedagogical proposal on how to work with the textual genre comic strips with a view to expanding the literary repertoire, based specifically on the idea of inference. Specifically, the study aims, at first, to reflect on the right to literary reading and its expansion, especially in the school environment; to outline issues (concept, history and language) linked to the textual genre comic strips; to point out inferencing and the importance of working with it in relation to students (based on the BNCC's parameterising document), and, finally, to propose recommendations for working with the comic strip genre - to this end, we used a comic strip, *Armandinho*, by Alexandre Beck.

KEYWORDS: Right to literary reading. Inference. Comic strips.

INTRODUÇÃO

Teórico-metodologicamente, considerando-se a *práxis* didático-pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa, assinala-se que este ensino ficou durante um considerável tempo relegado apenas à abordagem da Gramática Normativa sob uma ótica descontextualizada. Acreditamos que isso tenha alguma relação intrínseca com uma série de fatores, a saber: as abordagens linguístico-conservadoras de alguns livros didáticos; a defasagem das matrizes curriculares das licenciaturas em Letras; o espelhamento de novos professores de Língua Portuguesa em *práxis* pedagógicas de seus ex-professores, posto que estes ensinaram àqueles Gramática Normativa de um modo didático-pedagógico descontextualizado, dentre outros fatores.

Nesse contexto, é elementar delinear-mos que não desprestigiamos a abordagem da Gramática Normativa, dado que esta é imprescindível à vida escolar (e para além desta) do aluno. No entanto, circunscritos na posição de professores de Língua Portuguesa, devemos refletir e reavaliar sobre como este ensino é abordado nas aulas e se de fato ele tem importância.

Muitas vezes, por parte de uma série de professores, a abordagem dos gêneros textuais (sejam da esfera literária ou não) fica relegada a um segundo plano (quando sequer são explorados ou trabalhados de modo correto). Dessa forma, impossibilitando o direito à leitura literária e à ampliação do repertório desta.

Também, devemos considerar que, na ambiência escolar, é muito comum a dificuldade de inferenciação (operação de natureza intelectual em que ocorre uma proposição vinculada a outras operações) por parte dos alunos, ressaltando que esta é uma das maiores habilidades a serem trabalhadas com estes no contexto escolar.

Em se tratando disso, alguns desses gêneros textuais, como as tirinhas em quadrinhos, exigem do público-leitor uma alta capacidade de inferenciação. Trata-se de textos de ordem multissemiótica, posto que envolvem uma série de recursos, como a verbovisualidade (a associação entre palavras e recursos imagéticos), além de necessitarem de conhecimentos sobre o momento social contemporâneo por parte dos alunos, a fim de que consigam preencher as possíveis lacunas de sentido promovidas por meio da inferenciação.

Partindo de todos os pressupostos delineados até o presente momento, este trabalho, dividido em três seções, destina-se, a princípio, a tecer algumas considerações sobre a literatura como um direito e a ampliação desta na ambiência escolar; a salientar alguns aspectos (conceito, história e linguagem) vinculados ao gênero tirinhas em quadrinhos; e, por fim, a apresentar o conceito de inferência (assim como a importância desta no Ensino de Língua Portuguesa) e, com base em uma tirinha *Armandinho*, do cartunista e ilustrador catarinense Alexandre Beck, conceber uma proposta didático-pedagógica, com vistas à ampliação do repertório literário dos alunos.

Será recorrido a uma tirinha em quadrinhos da personagem *Armandinho* por essa dialogar instantaneamente com o contexto político, social e cultural contemporâneo. Portanto, é extremamente importante que haja uma apresentação prévia de outros gêneros textuais que se relacionam com a mensagem da tirinha em quadrinhos, para que os estudantes possam ser capazes de realizar as inferências, compreendendo, assim, os explícitos e implícitos do texto multissemiótico.

Para que alcançássemos êxito em nossos apontamentos e reflexões, em uma perspectiva metodológica qualitativa, baseamo-nos nas pesquisas empreendidas por Candido (2006 e 2011), Iser (1996 e 1999), Ramos (2016 e 2017), Koch e Elias (2015), Marcuschi (2008), dentre outros.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA COMO UM DIREITO E A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LITERÁRIO

A princípio, é importante refletirmos sobre o fato de que o Ensino de Língua Portuguesa, com o decorrer do tempo, passou por um rol de mudanças curriculares e de questões didático-metodológicas. Durante um tempo, priorizou-se uma abordagem teórico-metodológica com vistas ao ensino da Gramática Normativa, mas de forma descontextualizada, gerando, de certo modo, uma apatia dos alunos em relação à disciplina.

Atualmente, a posição de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, no que se refere à práxis didático-pedagógica, tem-se voltado especialmente à questão do letramento literário, assim como à ampliação deste. O letramento literário é, consoante Paulino e Cosson (2009, p. 67), uma

“apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos”. Esse letramento vai muito além de ler textos literários, porque solicita do leitor uma atualização permanente em relação à literatura. Entretanto, ele não é somente um conhecimento que se aprende sobre literatura e seus textos, sendo compreendido especialmente como “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza; Cosson, 2011, p. 103). Barthes (2004, p. 16-17) vai ao encontro disso ao salientar que a literatura é uma escrita de um trabalho realizado com o “jogo das palavras”. Por sua vez, Silva e Silveira (2013, p. 96) definem o letramento literário como um:

[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Embora não mencione exatamente a expressão “letramento literário”, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, pelo Ministério da Educação, ao estabelecer as competências gerais e específicas, assim como as habilidades e as aprendizagens essenciais sobre as quais os discentes devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica, veio fornecer subsídios para os professores colocarem em prática em suas aulas o letramento literário.

O ensino de Literatura é encaixado, dentro da BNCC, na área de Linguagens e suas Tecnologias, nos quatro campos de atuação em que se divide a disciplina de Língua Portuguesa (mais especificamente nos gêneros textuais que fazem parte do campo artístico-literário; contudo, assinala-se que alguns gêneros textuais, como as tirinhas em quadrinhos, situam-se entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático).

No que tange ao documento parametrizador supracitado, a Literatura, por meio de seus múltiplos gêneros textuais, ocupa mormente o campo artístico-literário, sendo compreendida como uma arte, entre tantas outras, que deve e precisa ser estudada em um diálogo com as práticas de linguagem. Esse documento destaca que a Literatura atinge seu potencial de humanização e transformação quando proporciona:

[...] a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 156).

O Brasil somente teve políticas públicas com o olhar voltado para formar um público-leitor nas escolas a partir da década de 1980, mas sempre com projetos que não obtinham resultados satisfatórios. Em 1997, o Governo Federal criou o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que almejava distribuir obras literárias para as escolas públicas brasileiras, a fim de facilitar o acesso à cultura e ao conhecimento, e principalmente incentivar o hábito de leitura.

Nos anos seguintes, foram criadas outras políticas públicas voltadas para a leitura e a Literatura nas escolas, sendo uma das mais recentes o PNLD Literário, de 2018. Também no ano de 2018, foi instituída pela sanção da Lei nº 13.696/2018, em 12 de julho, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), que assegura em seu artigo 2º o direito universal de “acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas” públicas do Brasil (Brasil, 2018).

Para Candido (2011), a Literatura vai muito além de uma mera disciplina da grade curricular de ensino, configura-se, pois, como um direito fundamental à humanidade e, devido às múltiplas desigualdades sociais que afetam o nosso país, muitas camadas não têm acesso a uma das perspectivas emanadas do texto literário: a construção estética promovida por este. Candido (2006, p. 84) enfatiza que a Literatura é um “sistema vivo de obras” que agem uma sobre as outras e sobre quem as leem. Ainda segundo Candido (2011, p. 176), a literatura é compreendida como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as forças mais complexas e difíceis da produção escrita das civilizações [...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que não possa viver sem ela [...].

Partindo dessas ideias, um dos papéis da escola, especialmente por meio de seus professores de Língua Portuguesa e Literatura, é o acesso dos alunos à construção que caracteriza a criação ficcional e literária, presente em gêneros

textuais como “anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (Candido, 2011, p. 177).

Zappone (2008, p. 31), ao conceber o conceito de letramento literário, abarca outros gêneros textuais com traços ficcionais, como categoria de maior importância, como “audiência de novelas, séries, filmes televisionados, o próprio cinema, em alguns casos, a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.”. Desse modo, para formar leitores de obras literárias, os professores devem buscar levar diferentes gêneros textuais para a sala de aula, a fim de mostrarem as diversas possibilidades do contato com a Literatura e a sua leitura.

A escola e seu corpo docente têm a missão de formar a competência leitora de seus estudantes e o ensino de Literatura apresenta papel essencial ao colocar o aluno em contato com o texto literário. Porém, não apenas isso, o professor deve buscar levar os discentes a perceberem o quanto a leitura de uma obra literária pode ser significativa e ampliar seus conhecimentos textuais, linguísticos e culturais. Cosson (2014, p. 36) defende a ideia de que as escolas funcionam como espaços físicos onde os estudantes partilham, compartilham e processam a leitura.

Para que o letramento literário de fato aconteça é fundamental que a escola possibilite ao estudante um contato diário com a diversidade literária, buscando atraí-lo para a biblioteca, além de apresentar-lhe a Literatura em sala de aula como forma de prazer. Souza e Cosson (2011, p. 103) ressaltam que o ensino de Literatura deve ser conduzido de forma que o estudante, na condição de leitor, indague ao texto “quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto [...]”.

Portanto, é imprescindível a ampliação do repertório literário dos jovens leitores no âmbito escolar, para que a construção estética, proposta por Candido (2004), não seja um obstáculo no que tange à compreensão e à fruição das obras literárias. A construção e ampliação do repertório literário é de extrema importância no processo de letramento literário do aluno, porque amadurece o leitor e possibilita a criação de estratégias estéticas variadas para a leitura de obras da Literatura.

Cosson (2016, p. 27) enfatiza que o ato da leitura acarreta uma troca de sentidos do leitor e escritor com a sociedade que está à sua volta. O leitor, ao longo de sua vida, acumula um certo repertório de leitura que é influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Esse repertório literário o possibilita a estabelecer diálogos entre os textos literários e lhe dá mecanismos estéticos que o auxiliam em próximas leituras literárias.

De acordo com Iser (1996), um dos maiores expoentes da Teoria da Recepção, para que o leitor compreenda o texto é preciso que haja uma interação desse leitor com o texto em uma situação contextualizada. O autor (1999, p. 97) destaca que “a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”.

Para Iser (1996 e 1999), a interação que ocorre entre leitor e o texto é recíproca, havendo uma troca de sentidos entre os dois. O texto pode ter um significado e intenção, mas é o leitor, em contato com o texto em si, que dará um significado singular para o texto a partir de suas compreensões, reflexões e experiências adquiridas como leitor ao longo da vida.

Quando temos a figura do aluno como foco, segundo Calvino (2007, p. 13), “A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o ‘seu’ livro”. Assim, a escola deve ser o ponto inicial para formar leitores, mas ela deve buscar a formação de leitores para além do ambiente escolar, assim, quando o aluno sai da escola, deve continuar a buscar a Literatura.

A escola, circunscrita na posição de um organismo social, por meios de seus profissionais do Magistério, deve ampliar os horizontes do aluno-leitor por meio da apresentação da obra literária, fazendo-o pensar sobre sua própria vida e sua realidade. Segundo Yunes (2010, p. 55), a leitura:

[...] especialmente a interativa, desenvolvida sobre expressões artísticas que convocam o leitor e facilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, encaminha a construção do próprio juízo e da própria opinião, favorece o aparecimento do desejo mobilizado pela co/moção, pela sensibilização da inteligência.

É importante destacar a importância de o Governo Federal (e dos demais órgãos) elaborar e colocar em prática políticas-públicas que forneçam aos membros da escola a capacitação didático-pedagógica necessária para formar leitores em sala de aula, cumprindo-se o segundo objetivo do Artigo 3º. do PNLE, que almeja “fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais” (Brasil, 2018).

Urge que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Literatura, percebam o quanto é importante trabalhar o letramento literário e reconheçam as potencialidades da Literatura e da leitura em sala de aula, para que sejam formados cidadãos leitores que conheçam a importância da Literatura como instrumento de reflexão e transformação da sociedade e deles mesmos. O gênero textual tirinhas em quadrinhos: conceito, história e linguagem.

Seguindo os pressupostos de Thierry Groensteen (2004), os quadrinhos (ao lado de seus gêneros textuais, como as caricaturas, as charges, os cartuns, as histórias em quadrinhos, as tirinhas etc.) constituem um sistema com linguagens e semioses específicas, que constituem sentido. Ramos (2016, p. 40) vai ao encontro desses pressupostos ao afirmar que:

As tiras e as demais formas de histórias em quadrinhos (charges, cartuns, quadrinhos de terror, de super-heróis, infantis, de faroeste etc.) compartilham a tendência de serem textos com sequências narrativas, que mesclam elementos verbais escritos e visuais e que se valem de uma linguagem com códigos próprios, a dos quadrinhos.

Quanto às tirinhas em quadrinhos em si, elas surgem no final do século XIX, com as publicações de *The Yellow kid* (“O Menino Amarelo”), do norte-americano Richard Felton Outcaul. Segundo Patati e Braga (2006, p. 23), o formato clássico das tirinhas, com geralmente três quadrinhos, surgiu devido à falta de espaço nos jornais e pela popularidade de suas personagens entre o público-leitor.

De acordo com Nicolau (2013, p. 30), as primeiras tirinhas em quadrinhos produzidas no Brasil, que foram veiculadas em jornais, são de autoria de

Maurício de Sousa, sendo a primeira do cãozinho chamado *Bidu*, publicada na *Folha de São Paulo*, em 18 de julho de 1959.

Figura 1: Primeira tirinha de *Bidu*, 18 de junho de 1959



Fonte: Efemérides do éfemello (2014). Disponível em: <https://efemeridesdoefemello.com/2014/07/18/nasce-bidu-primeiro-personagem-da-turma-da-monica/>. Acesso em: 7 de set. 2024.

A tirinha (figura 1), de Maurício de Sousa, creditada como a primeira tirinha brasileira, narra uma cena em que um maltrapilho discursa em gestos sobre um caixote de madeira. Algumas pessoas aglomeram-se para entender o discurso do homem, mas logo se dispersam por não o compreenderem. Por fim, sobra somente um menino de franjinha, demonstrando não entender nada do que o maltrapilho queria comunicar. Este desiste de ser compreendido e sai correndo, enquanto aquele levanta o caixote e debaixo dele sai o pequeno cachorrinho, *Bidu*. Ambos, na última cena, saem caminhando para a mesma direção, com o menino à frente e o cãozinho atrás. Nessa tirinha, não há a presença de linguagem verbal, sendo utilizada somente a linguagem visual – isto é, a ilustração em preto e branco.

Na disposição gráfico-narrativa, ela se difere da maioria das tirinhas produzidas na atualidade, que são apresentadas na forma horizontal – por ser criada na vertical, sua leitura é realizada de cima para baixo, não havendo sarjetas (divisão de quadinhos entre uma imagem e outra), sendo a narrativa realizada dentro de uma única tira, dividida em nove cenas. Inicialmente, as tirinhas de Bidu eram publicadas em preto e branco, foi somente no ano de 1963 que saiu a primeira tirinha colorida, levando o público-leitor a descobrir que o cãozinho era azul.

Nos anos seguintes, as tirinhas ganharam propulsão com Ziraldo, em pleno regime civil-militar. Segundo Nicolau (2013, p. 36), a partir dos anos 1970, os cartunistas utilizam do espaço das tirinhas para tecerem críticas político-governamentais, além de retratar os problemas cotidianos. Na década de 1980, o gênero textual ganha força de publicação e é nessa época que Ziraldo cria a Agência Funarte. Consoante Nicolau (2020, p 16-17),

[...] a Agência Funarte [...] em seu auge contava com 15 desenhistas, chegando a publicar tirinhas, no caso de Chiclete com Banana, de Angeli e O Condomínio, de Laerte, em 18 jornais diários no Brasil. A Agência foi fechada por Collor de Melo no início dos anos 1990. Mesmo assim ela passou a existir como empreendimento livre com nome de Pacatatu, pelas mãos de Ricky Goodwin.

As tirinhas em quadinhos diferem-se das histórias em quadinhos, no dizer de Nicolau (2013, p. 17), por serem narrativas isoladas, sendo contextualizadas com a vida diária e apresentadas por três ou quatro quadros,

enquanto as histórias em quadrinhos são “roteirizadas, narradas e diagramadas em páginas ou revistas”.

Segundo Magalhães (2022, p. 15), os quadrinhos e as tirinhas apresentam suas narrativas desenroladas através de desenhos, balões de fala e pensamento, legendas e diálogos. O autor ainda acrescenta que as tiras “contam uma história completa, trazendo o clímax no último quadrinho” (2022, p. 13-15). Nicolau (2020, p. 28) ressalta que a característica básica das tirinhas reside no fato:

[...] de ser uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, de países diferentes ou ainda de animais, representam o que há de universal na condição humana. A estereotipia dos personagens facilita sua identificação por parte de leitores das mais diversas culturas. [...] [A tirinha se configura em] sequência narrativa em quadrinhos, humorística e satírica, que utiliza a linguagem verbal e não-verbal transmitindo, em sua grande maioria, uma mensagem de caráter opinativo. Através da utilização de metáforas, [a tirinha] se aproxima da representação do cotidiano, sendo capaz de burlar censuras e se afirmar dentro dos jornais impressos como um gênero jornalístico que apresenta as mesmas propriedades de uma crônica, artigo, editorial ou charge.

Consoante às citações supramencionadas, as narrativas das tirinhas em quadrinhos, por serem curtas e com personagens carismáticos, que trazem à baila questões pertinentes do dia a dia das pessoas, despertam a atenção dos leitores. Assim, o amálgama da linguagem verbal e não-verbal, resultando em uma linguagem mista, acaba por tornar a tirinha um texto atraente para a maioria dos leitores, que preferem textos curtos e imagéticos. Ademais, ambos autores apresentam as tirinhas como um texto com veia humorística. Nicolau (2020, p. 27) ainda acrescenta que a tirinha:

[...] faz humor, trata com ironia, satiriza e provoca reflexões, tanto as trivialidades do dia a dia quanto as questões mais sérias do país e do mundo. Sua intenção de entreter traz implícito o questionamento, a denúncia e mesmo a autocrítica.

Quanto à forma das tirinhas, Magalhães (2022, p. 15) ressalta que elas podem ser compostas por três ou quatro quadros na horizontal, como é o caso da tirinha *Garfield* (figura 2), do estadunidense Jim Davis, que apresenta três quadrinhos na horizontal. Eventualmente elas podem ser criadas na vertical,

como é o caso da primeira tirinha, do cãozinho *Bidu*, de Maurício de Sousa (figura 1). Elas ainda podem aparecer em outras formas, como “próxima ao quadrado com quatro quadros, sendo dois sobrepostos. Os quadros se apresentam, ainda, em formas regulares ou irregulares, alguns podendo ser divididos ao meio no sentido horizontal” (Magalhães, 2022, p. 15).

Figura 2: Tirinha do *Garfield*, de Jim Davis, 8 de outubro de 2015



Fonte: Eduardo Junior Weblog (2015). Disponível em: <https://eduardojunior.wordpress.com/2015/11/01/garfield-melhores-tirinhas-de-outubro/>. Acesso em: 8 de set. 2024.

O gênero textual tirinhas em quadrinhos, inicialmente, era encontrado somente em jornais e revistas. Nicolau (2020, p. 27) salienta que dentre os gêneros textuais surgidos nos jornais, as tirinhas proporcionam a população diariamente uma leitura divertida na forma de uma metáfora da realidade cotidiana.

Com o tempo e o avanço das tecnologias, no século XXI, as tirinhas ganharam o espaço digital, aparecendo em blogs, sites e redes sociais digitais, como o *WhatsApp*, o *Facebook*, o *Instagram*, o *X* (antigo *Twitter*), dentre outras. Segundo Nicolau (2013, p. 78),

[...] o termo mais adequado para as tirinhas publicadas na web e que receberiam uma ou mais características da hipermídia, como animação, *hiperlink* ou som, seria de tirinhas digitais. Aquelas produções que não incorporarem nenhuma destas características seriam apenas tirinhas *online*.

Ainda de acordo com o autor, as tirinhas em quadrinhos em meios digitais não apresentam um formato preestabelecido, adequando-se ao meio digital onde são publicadas e principalmente pela criatividade e capacidade inventiva de seus autores, que buscam sempre trazer novidades em suas criações. Devido à presença das tirinhas em quadrinhos em vários veículos de comunicação e

informação, em meio aos quais as pessoas têm contato diário, elas passaram a serem utilizadas com mais frequência como uma ferramenta didático-pedagógica em vários campos educacionais.

As tirinhas são encontradas em livros didáticos de diversas disciplinas, livros paradidáticos, livros literários, apostilas, atividades elaboradas pelos docentes, exames como ENEM e ENADE, provas de diferentes disciplinas, em questões de concursos públicos e vestibulares, como objeto de análise de produções científicas, dentre outros. Ramos (2017, p. 169) destaca a importância das tirinhas em quadrinhos no ensino, ao afirmar que:

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e compreensão, e a densidade do conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro.

Conforme afirma Ramos (2017), as tirinhas em quadrinhos apresentam muitas informações, requerendo do leitor a realização de uma leitura dos elementos verbais e não-verbais, decifrando os sentidos explícitos e implícitos do texto para conseguir produzir sentido. Destarte, a leitura de tirinhas extrapola os limites dos seus quadrinhos e da folha de papel, necessitando dos conhecimentos de mundo do leitor para que possam fazer e produzir sentidos.

Vergueiro (2007, p. 21-25) destaca que a junção de palavras e imagens em textos das esferas dos quadrinhos, no ambiente escolar, tem a capacidade de tornar o ensino mais eficiente. Ainda segundo o autor, textos com quadrinhos apresentam muitas informações, a sua linguagem mista auxilia no desenvolvimento da leitura, possibilitando o enriquecimento do vocabulário dos discentes e os induzindo a pensar e a imaginar.

As tirinhas, ao combinarem elementos visuais e textuais de maneira concisa e humorística, oferecem um acesso facilitado ao universo da leitura literária e à fruição estética, promovendo o desenvolvimento da interpretação crítica e da apreciação artística. Por meio de suas narrativas resumidas e frequentemente satíricas, as tirinhas podem funcionar como uma porta de entrada para obras literárias mais complexas, despertando a curiosidade do estudante em relação a diferentes gêneros e estilos literários. Elas não apenas

estimulam o gosto pela leitura, mas também incentivam reflexões sobre temas sociais, culturais e emocionais, que são recorrentes na literatura.

Assim, ao integrar tirinhas nas aulas, os educadores podem cultivar o interesse e a habilidade de leitura, preparando o terreno para a imersão em textos literários mais complexos. Dessa forma, as tirinhas podem não só servir como um degrau de acesso ao mundo literário, mas também como um meio de promover a fruição, tornando a experiência de leitura mais prazerosa e relevante para os alunos.

2 CONCEITO DE INFERÊNCIA E SUA ABORDAGEM EM UMA TIRINHA EM QUADRINHOS *ARMANDINHO*, DE ALEXANDRE BECK

A compreensão de um texto, segundo Marcuschi (2008, p. 89), vai muito além de uma ação linguística ou cognitiva, sendo uma forma de o leitor se inserir no mundo e agir sobre ele em uma relação com o outro dentro da sociedade e do meio cultural. Um texto não traz todas as suas informações verbalizadas ou em imagens, há muitas informações que não estão “à flor textual”. Marcuschi (2008, p. 248) ressalta que o sentido não está no texto em si, nem no leitor e nem no seu autor, mas sim em uma relação interativa complexa desses três elementos.

O texto traz margens a múltiplas interpretações por seus diferentes leitores e muitas de suas informações não estão explicitadas, ficando nas entrelinhas. Maior parte do sentido do texto fica implícito, devendo a lacuna interpretativa ser preenchida por esses leitores. Assim, deve ser analisado o contexto do texto e o leitor é obrigado muitas vezes a buscar outras fontes de informação para compreender os sentidos.

Segundo Koch e Elias (2014, p. 10-11), “[...] há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. Marcuschi (2008, p. 239) destaca que os leitores desenvolvem atividades inferenciais no processo de compreensão de um texto.

Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir

das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

Uma das habilidades que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) almeja que os alunos desenvolvam no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no eixo da leitura, é a capacidade de inferir. Dentre as estratégias e procedimentos de leituras do referido documento estão:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

Inferir ou deduzir informações implícitas.

Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

Reconhecer/inferir o tema (Brasil, 2018, p. 74).

Sendo assim, é extremamente importante que os docentes de Língua Portuguesa desenvolvam com seus alunos atividades que fomentem a habilidade de inferir. A título de exemplo, um dos gêneros textuais que têm a capacidade de estimular o desenvolvimento da inferência são as tirinhas em quadrinhos.

Para a inteira e propícia compreensão do sentido das tirinhas em quadrinhos é necessário que o leitor seja capaz de perceber o que está além da interação entre o verbovisual (da imagem e do escrito). Consoante Lins e Oliveira (2009, p. 147), na análise de tiras o processo de inferenciar se dá quando “o leitor é responsável pelo preenchimento do que não foi dito, pela recuperação dos implícitos e pela percepção dos efeitos de sentido desejados pelo autor”.

A BNCC, dentro do campo jornalístico-midiático, para promover a leitura e seus efeitos de sentidos, apresenta uma habilidade que abarca o gênero tirinhas e suas características básicas. Essa habilidade é:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc (Brasil, 2018, p. 141).

As tirinhas *Armandinho*, de Alexandre Beck (cartunista e ilustrador catarinense), que são veiculadas desde a sua criação, nos idos de 2010, são excelentes ferramentas didático-pedagógicas para o trabalho de professores de Língua Portuguesa, ampliando o repertório artístico-literário e jornalístico-midiático (posto que tal gênero se situa no limiar entre as duas esferas) dos discentes.

Em muitas das tirinhas de *Armandinho*, assim como as da personagem *Mafalda*, são consideradas contextuais, dado que costumam reagir instantaneamente a situações específicas no que tangem, por exemplo, a questões político-governamentais. Em outras palavras, a produção e veiculação dessas tirinhas, por parte de seus cartunistas e ilustradores, estão intimamente conectadas a questões cotidianas de temáticas diversas.

Considerando-se a ambiência escolar e especificamente as aulas de Língua Portuguesa, é produtor que o professor da disciplina, ao manejar o gênero tirinha em quadrinhos, apresente outros gêneros textuais da esfera jornalístico-midiática (artigo de opinião, entrevista, live, notícia, reportagem etc.), que abordem a mesma temática presente nas tirinhas, a fim de que os alunos consigam inferir adequadamente uma série de semioses presentes entre um gênero textual e outro.

Diante disso, é interessante que o professor os leve à reflexão de que, ainda que a temática seja a mesma, os gêneros do domínio jornalístico-midiático têm linguagens e templates específicos, com propósitos bem determinados, e que as tirinhas em quadrinhos, por se tratarem por excelência de textos da esfera artístico-literária (portanto textos ficcionais), apresentam também linguagem e template específicos.

O professor de Língua Portuguesa, ao percorrer o caminho de apresentar primeiro um texto do domínio jornalístico-midiático e depois a tirinha, tendem a ter experiências mais frutíferas com os alunos, no quesito da inferenciação. Considerando-se que estes, neste caso, já terão um repertório pré-estabelecido quanto à temática em questão, tendendo a preencher os vazios de sentido (lacunas a serem interpretadas) presentes nas tirinhas e ampliando, dessa forma, o repertório, quanto à compreensão dos mecanismos verbovisuais inerentes ao gênero.

Ancorando-nos nas próprias recomendações da BNCC (2018), o professor de Língua Portuguesa, ao propor o estudo das tirinhas em quadrinhos (sejam elas contextuais ou não), além da abordagem da temática em si, pode e deve explorar uma série de questões, como, por exemplo: a presença de recursos onomatopaicos, a relação tão intrínseca entre o verbovisual, as questões de natureza estilística, linguística e semântica, os explícitos, os recursos de pontuação, de sintaxe de concordância e/ou regência etc.

A fim de trabalhar o desenvolvimento da habilidade inferencial dos discentes, toma-se como recurso didático-pedagógico uma tirinha com a personagem *Armandinho* (figura 3), publicada em 28 de novembro de 2023, na rede social digital *Instagram*, monitorada pelo cartunista Alexandre Beck.

Figura 3: Tirinha *Armandinho*, 28 de novembro de 2023



Fonte: Instagram Albeck31. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/C0NCYspRdbU/?igsh=MWlyeTJ4YjR4bHEzMg==>. Acesso em: 8 de set. 2024

Quanto à tirinha acima, ela pertence a um contexto específico, dialogando com um acontecimento do ramo político-governamental. Caso ela (e muitas outras tirinhas contextuais) seja apresentada aos estudantes, sem que haja uma precedente amostra pelo docente de gêneros do domínio jornalístico-midiático, pode ocorrer com que os alunos se sintam incapacitados de realizar a devida inferência e, portanto, incapazes de compreenderem a mensagem. Diante disso, é essencial, por exemplo, a apresentação de notícias e reportagens (gêneros do domínio jornalístico-midiático) para que o alunado tenha um certo entendimento do tema, para que assim possa compreender os diferentes efeitos de sentido emanados da tirinha em quadrinhos e preencher as possíveis lacunas interpretativas.

No dia em que a tirinha foi divulgada por Beck, ocorreu no Congresso uma votação em que foram flexibilizadas as regras para aprovar, registrar e comercializar agrotóxicos no Brasil. Nessa data e na seguinte, diversos sites e jornais publicaram notícias relatando esse fato, como a *Folha de S. Paulo*, *G1*, *Carta Capital*, *UOL*, *Correio Brasiliense*, *Congresso em Foco*, *Poder 360*, *InfoMoney*, dentre outros.

Como já supramencionado nos parágrafos anteriores, antes de propor a análise temático-estrutural da tirinha em si, o professor deve apresentar uma notícia (ou outro gênero do domínio jornalístico-midiático) que circulou à época de sua publicação, como, a título de exemplo, a notícia publicada pelo portal *UOL*, intitulada "Senado aprova projeto que acelera registro de agrotóxicos no país". Tal notícia, sendo apresentada anteriormente à tirinha, fornece ao aluno o suporte necessário para que possa interpretar e inferir adequadamente. Ademais, a notícia desse portal é curta e apresentada em tópicos, o que facilita e possibilita a melhor compreensão do tema.

Após o docente apresentar a notícia e debater com os estudantes a aprovação do projeto de registro de agrotóxicos pelo Senado, ele pode solicitar a leitura e a análise da tirinha aos alunos. Os discentes devem inferir que essa tirinha está relacionada a um acontecimento contextualizado no cenário político brasileiro e que estabelece um diálogo com a notícia trabalhada, identificando a crítica tecida ao governo pelo cartunista e ilustrador.

O cartunista, aproveitando de um acontecimento da esfera político-governamental, utiliza sua tirinha para criticar e denunciar a aprovação pelo Congresso do que ele chama de “pacote de venenos”. Destarte, como as tirinhas são da esfera artístico-literária, possibilitam ao seu criador lançar mão da linguagem conotativa e de figuras de linguagem, enquanto a notícia (por ser de domínio jornalístico) deve fazer uso da linguagem formal e denotativa – é importante, neste contexto, que o professor instigue os alunos a perceberem essa diferença na linguagem entre o gênero tirinhas e notícias.

Os estudantes, ao lerem e analisarem a tirinha, devem notar que o cartunista, ao colocar entre aspas a palavra “pacote”, na fala do amigo de *Armandinho*, que no seu sentido denotativo geralmente está relacionado a um embrulho ou um conjunto de medidas e serviços, está-se empregando uma palavra com múltiplos sentidos. A expressão “pacote de venenos”, referida na tirinha, pode ser interpretada como as embalagens de agrotóxicos, assim como também os alimentos consumidos que são embalados em pacotes e muitos deles são produzidos com a utilização de agrotóxicos, além de a palavra se referir a um conjunto de medidas que o governo está tomando para liberar o uso de agrotóxicos mais rapidamente.

Ainda ao lerem a tirinha e relacioná-la com a notícia, os alunos devem ser capazes de compreender os sentidos produzidos pelos seus recursos verbais e visuais, concluindo que a aprovação de uma flexibilização para registrar e comercializar agrotóxicos irá causar inúmeros prejuízos ao meio-ambiente, à população e aos animais.

Analisando a linguagem não verbal do texto, os estudantes devem associar o “pacote de venenos” ao seu uso na agricultura, o que é exemplificado na tirinha pela presença de uma abóbora, posicionada atrás de um dos personagens, sendo um dos alimentos consumidos no Brasil, em cuja produção são utilizados diversos fertilizantes. Assim sendo, tudo que está na tirinha tem significados, nada é colocado por acaso e o conjunto do que está explícito (falas e imagens) com os implícitos do texto, que requerem a complementação do leitor, contribuem para produção de efeitos de sentidos.

É importante que na interpretação desse gênero textual seja analisada a expressão facial e corporal das personagens. A personagem que introduz as falas

com os aspectos negativos da aprovação dos “pacotes de venenos” gesticula com uma das mãos e a sua boca está bem aberta, como se estivesse falando alto, o que demonstra que está indignada com o Congresso Brasileiro. Enquanto a personagem-protagonista, *Armandinho*, não diz nada, permanecendo calada, ficando sem ter o que falar com inúmeros males que seu amigo cita, como a contaminação da água, do ar e do solo, envenenamento dos animais e aumento de doenças nos seres humanos.

Outro ponto a ser observado é a expressão do sapo, companheiro de *Armandinho* em quase todas as tirinhas. No primeiro quadrinho, o animal apresenta uma expressão sorridente e com olhar direcionado ao menino que fala. A partir do segundo quadrinho, com os malefícios elencados pelo menino de boné, o anfíbio perde seu sorriso e ganha um ar de espanto e tristeza. Já no último quadrinho, o sapo retira o foco do seu olhar do menino e olha para fora do quadrinho, como se estivesse enxergando o leitor da tirinha. Curiosamente, o pequeno anfíbio, com seu olhar pessimista diante da situação, parece querer transmitir esse sentimento para o público-leitor.

Desse modo, é de grande relevância que os professores de Língua Portuguesa e Literatura percebam que trabalhar com o gênero tirinhas em quadrinhos requer muitas vezes, principalmente com tirinhas contextuais, uma apresentação prévia de um outro gênero do campo jornalístico-midiático, que englobe aspectos e temas que são criticados e denunciados nesses textos verbovisuais. Assim, os alunos terão um repertório adequado para preencher os vazios textuais que o gênero tirinhas apresenta, sendo capazes de realizar a adequada inferência e poder, portanto, captar os múltiplos sentidos emanados desses textos multissemióticos.

CONCLUSÃO

Em síntese, em se tratando especificamente de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, muito há o que ser avaliado e discutido em todo o território nacional por especialistas da área – incluindo-se, nesse caso, uma profunda discussão acerca de documentos parametrizadores, como a própria Base Nacional Comum Curricular.

Conforme vimos no início do artigo, considerando-se as práxis didático-pedagógicas, as propostas vinculadas apenas à Gramática Normativa não dão conta de um ensino eficaz e eficiente de Língua Portuguesa. Desse modo, circunscritos na condição de professores da disciplina, é elementar o entendimento de que ministrar Língua Portuguesa vai muito além de ensinar Gramática Normativa (sobretudo descontextualizada) – deixando-se claro que consideramos a sua importância no contexto escolar e fora deste.

Ministrar aula de Língua Portuguesa e Literatura engloba (além de muitos aspectos) o ato de ensinar os gêneros textuais e os textos literários, com vistas a uma formação ético-cidadã dos alunos e à ampliação do repertório destes. Ademais, uma das habilidades a serem adquiridas pelos alunos é a inferência – e é justamente (muitas das vezes ocasionada pela falta de um pré-repertório) nela que eles têm dificuldades.

Considerando-se metaforicamente o texto como uma cebola repleta de camadas, naturalmente, o aluno tende a considerar as informações apenas à “flor textual”, não lidando de modo adequado com pressupostos e subtendidos. Em se tratando de textos multissemióticos (como as próprias tirinhas em quadrinhos), os alunos tendem a apresentar dificuldades de inferir temático-estruturalmente determinados textos – não fazendo, portanto, o correto preenchimento de vazios.

Para um trabalho adequado e frutífero com tirinhas contextuais, como o exemplo da empregada neste artigo, o professor de Língua Portuguesa e Literatura, neste caso, deve recorrer, inicialmente, a outros textos do domínio jornalístico-midiático, pois assim os alunos tendem a fazer as devidas associações. Por fim, a presente pesquisa não pretende esgotar a temática, mas tem por missão propor reflexões e remodelagens do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, quanto ao manejo adequado com as tirinhas em quadrinhos e os textos do domínio jornalístico-midiático.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.696/2018**: Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Gov.br. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 14 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2018.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 2007.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 9. ed., 2006.

CANDIDO, A. **Vários escritos**: o direito à literatura. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 5. ed., 2011, p. 171-193.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GROENSTEEN, T. **História em quadrinhos**: essa desconhecida arte popular. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JUNIOR, E. Garfield, melhores tirinhas de outubro. Weblog. 1 nov. 2015. **Eduardo Junior Weblog**. Disponível em: <https://eduardojunior.wordpress.com/2015/11/01/garfield-melhores-tirinhas-de-outubro/>. Acesso: 20 de fev. 2024.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

LINS, M. P. P.; OLIVEIRA, M. L. S. A busca do sentido pelo inferencial nas tiras de Malfada. **Revista CON(TEXTOS) Linguísticos**, Vitória, n. 3. 2009, p. 143-152.

MAGALHÃES, H. **Humor em pílulas**: a força criativa das tiras brasileiras. 3. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, F. F. Nasce Bidu, primeiro personagem da Turma da Mônica: Há 55 anos... dia 18 de julho de 1959. **Efemérides do Éfemello**. 18 de jul. 2014. Disponível em: <https://efemeridesdoefemello.com/2014/07/18/nasce-bidu-primeiro-personagem-da-turma-da-monica/>. Acesso: 17 de fev. 2024.

NICOLAU, M. **Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico**. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020.

NICOLAU, V. **Tirinhas e mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PAULINO, G.; COSSON, R. "Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola". In: ZILBERMAN, Regina; Rösing (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RAMOS, P. E. **Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos**. 2. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2016.

RAMOS, P. E. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SILVA, A. M. O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 1, n. 1, 2013, p. 92-101.

SOUZA, R. J; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP. 2011, p. 101-107.

TIRINHA ARMANDINHO. Armandinho. 28 nov. 2023. **Instagram: Albeck31**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C0NCYspRdbU/?igsh=MWlYeTJ4YjR4bHEzMg==>. Acesso: 29 de fev. 2024.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-29.

VINHAL. G. Senado aprova projeto que acelera registro de agrotóxicos no país. **UOL**. Brasília, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/11/28/senado-aprova-projeto-que-acelera-registro-de-agrotoxicos.htm>. Acesso: 29 de fev. 2024.

YUNES, E. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e Leitura: redes de sentido**. Brasília, Liber Livro, 2010.

ZAPPONE, M. H. Y. Formas ficcionais contemporâneas e educação literária. In: **Anais do Congresso Internacional ABRALIC**, 11, 2008, São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2008.

Sobre os autores

Rafael Curty Ribeiro

Especialista em Literatura Africana, Indígena e Latina pela União Brasileira de Faculdades - UniBF

Contato: rafaেলcurty049@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2980-2187>

José Ignacio Ribeiro Marinho

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Professor de Português na Prefeitura Municipal de Cambuci/RJ e de Itaperuna/RJ

Contato: josebrenatti@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7136-8537>


Artigo recebido em: 17 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 8 de outubro de 2024.

THE USE OF LEARNING OBJECTS AS A TEACHING TOOL FOR TEACHING LIBRAS IN BACHELOR'S DEGREE

O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS

Lidia da Silva 

Marcelo Porto 

Laila Cecelia Oliveira Ribeiro dos Santos 

Polyana Mayara Fonseca da Cruz 

ABSTRACT

The Libras discipline is mandatory in undergraduate courses in Brazil, and the methodological issues related to the pedagogical practice in this context are still little explored. Seeking to fill this gap, this paper aims to discuss the use of learning objects (LOs) as a didactic tool in teaching Libras to undergraduate students. Through empirical research, we observed the application of Libras classes in which LOs were used as a didactic tool. The results indicate that the use of LOs was effective in leading undergraduate students to understand simple words and expressions, to produce vocabulary and phrases in Libras, as well as to develop short dialogues. We conclude that LOs are an effective didactic tool for teaching Libras to undergraduate students.

KEYWORDS: Teaching of Libras. Learning Objects (LO). Teacher Training.

RESUMO

A disciplina de Libras é obrigatória nos cursos de licenciatura no Brasil e as questões metodológicas relacionadas à prática pedagógica deste contexto são ainda pouco exploradas. Buscando preencher essa lacuna, este trabalho pretende discutir o uso de objetos de aprendizagem (OA) como ferramenta didática no ensino da Libras para licenciandos. Por meio de uma pesquisa empírica, observamos a aplicação de aulas de Libras nas quais os OA foram utilizados como ferramenta didática. Os resultados indicam que o uso dos OA foi eficaz para levar os licenciandos à compreensão de palavras e expressões simples, à produção de vocabulários e frases em Libras, ao desenvolvimento de pequenos diálogos e a elaboração de perguntas e respostas simples sobre temas conhecidos ou de necessidade imediata. Concluímos que os OA mostram-se como ferramenta didática eficaz para o ensino da Libras aos licenciandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Libras. Objetos de aprendizagem. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Brazilian Sign Language (Libras) is recognized as the official language of the deaf community in Brazil and is also a mandatory curricular subject in undergraduate courses in the country (Brasil, 2005). The effectiveness of teaching Libras depends on innovative pedagogical methods that meet the specific needs of learners. In this context, Roncarelli (2012) argues that Learning Objects (LOs) are important resources to enrich the educational process. Therefore, it is necessary to consider to what extent these teaching resources, which include videos, simulations and other interactive materials, become tools for teaching Libras to undergraduate students who take the subject in their undergraduate courses.

In undergraduate courses, the expected communicative competence is that of the descriptor of level A1 of the Libras Reference Framework as a second language (L2) by Sousa *et. al* (2020). This document organizes communicative competence into six levels, ranging from A1 (elementary user of the language) to C2 (proficient speaker of the language), and presents descriptors for the five linguistic activities that can be achieved by learners: comprehension, reading, interaction, production, and writing.

To make these considerations, we observed 11 Libras classes that were taught to a group of 20 undergraduate students in Philosophy at XX University. In these classes, the teachers were Libras students from the institution's Letters program, who used videos from the OBALIBRAS Channel as a guide for tasks, methodologies, and assessments, therefore, as LOs.

Thus, the main objective of this research is to discuss the use of learning objects (LOs) as a teaching tool in teaching Libras to undergraduate students. Specifically, the research aims to identify the main contributions of using this teaching tool to teaching Libras in undergraduate programs.

The choice of the OBALIBRAS Channel as a source of LO is justified by its relevance and accessibility in the educational context of Libras. The materials offered by this channel are designed to meet the needs of learners and address topics relevant to the daily lives of undergraduates, providing a meaningful and directly applicable learning context.

To this end, through observational research, we will provide an answer to the following research question: What are the main contributions of the use of learning objects as a teaching tool during Libras classes?

This study is justified by the growing recognition of LOs as a pedagogical tool in parallel with the significant gap in the specialized literature on Libras teaching. When discussing the qualification of Libras teaching for future teachers, the research is based on the contribution to the social and educational inclusion of deaf people.

That said, in the next section we present the theoretical foundation that explores the concepts of Learning Objects and their impact on language teaching, with a specific focus on Libras.

1 LIBRAS LEARNING AND TEACHING OBJECTS IN UNDERGRADUATE COURSES

Portela (2006) explains that language learning is distinct from other types of learning due to its social and communicative nature, since this task presupposes interaction with other people. Because of this, in the communicative approach the student is centered to the detriment of the content and for this reason, group work is promoted to facilitate the exchange of knowledge.

In the communicative approach, teachers seek different methods to expose students to different linguistic inputs because they understand that such practice may favor interaction. In this way, classes are based on intentional interaction and the use of language is based on the students' real interest (Portella, 2016).

In this context, the author explains that classes are taught in the target language using authentic texts, offering opportunities for students to actively participate in the learning process and seeking to value students' personal experiences. In these classes, teachers can use different educational resources such as videos, texts, images, documents, simulations, audios, multimedia, and others, which are teaching tools to support teaching and are called Learning Objects, hereinafter Los (Oliveira; Nadin, 2024).

According to Souza, Araújo and Mattes (2013), LOs, which are fundamental in the language teaching process, have essential characteristics

such as reusability, adaptability, granularity, accessibility, durability and interoperability. Uehara (2022) asserts that there is a lack of public investment and incentives for the widespread dissemination and use of LOs in Brazil and that its definition is not consensual, varying in nomenclature and conceptualizations. For the author, however, an LOs is characterized by being:

1) Dynamic digital resources; 2) Developed for educational purposes; 3) Interactive; 4) Reusable; 5) Durable; 6) Modular; 7) Portable; 8) Self-contained; 9) Self-consistent; 10) Small; and 11) Easy to manipulate. These properties seem appropriate to characterize learning objects. [...] (Uehara, 2022, p. 64, *our translation*).

Libras classes that are taught in undergraduate courses for undergraduate students must be taught in the target language and through the use of visual texts produced in this language (Author, 2024). Because they are in Libras, these authentic texts are materialized in videos and through them pedagogical practice can occur in an interactive way, as advocated by the communicative approach. Lebedeff and Santos (2014), discussing the use of videos as LOs in teaching Libras, state that they facilitate students' immersion in social language practices, providing real interactions in Libras within socio-historical-cultural contexts. In Brazil, there are some important educational resources that, because they support the Libras teaching and learning processes, can be considered LOs. One of these LOs is SAELL, a website from XX University, which is configured as a Support System for Libras Studies as a L2, aimed at teachers and learners that offers a vast amount of linguistic and theoretical content and presents granularity, reusability, interoperability, recoverability, interactivity and autonomy (Souza, Araújo And Mattes, 2013). Likewise, OBALIBRAS, a YouTube channel that offers a LO that can be used to develop the communicative competence of undergraduate students, is a powerful teaching tool for teaching Libras.

We understand that in this context of teaching Libras, the communicative competence to be achieved by the undergraduate student is level A1, which is cited in the Second Language Reference Framework prepared by Sousa et al (2020):

Table 1: Level A1 Descriptors

A1 – Basic User	
LINGUISTIC ACTIVITY	DESCRIPTORS
COMPREHENSION	Is able to recognize simple words and expressions of common use related to the signer, such as, for example, about family and contexts in which he/she is inserted, as long as the interlocutor signs clearly and slowly.
READING	Can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices, posters or leaflets.
INTERACTION	Can communicate in a simple way, as long as the interlocutor is willing to repeat or sign the same message using other signs, at a slower pace, and help the signer to formulate what he or she would like to say. Can also ask and answer simple questions on familiar subjects or on topics of immediate need.
PRODUCTION	Is able to use simple expressions and phrases to describe where the signer lives and the people he or she knows.
WRITING	Can write a short, simple postcard to describe a holiday, for example. Can fill out a form with personal details, for example, in a hotel, stating name, address and nationality.

Source: reproduced from Sousa *et. al* (2020)

We believe that these are expected skills from a student who takes the Libras course in their undergraduate course, since, due to the fact that most of them have a low workload, the student will be able to obtain level A1 of communicative competence. We also believe that the use of LOs can favor such achievement and that is why we will discuss its use during the Libras classes offered to undergraduate students.

Uehara (2022) states that among the various resources available, LOs stand out for being digital and light, and work on any device with internet access and a functional browser. In the experiment she conducted with six classes of 1st and 2nd graders in Elementary School, she found the effectiveness of using LOs to learn content in a clear and understandable way. The author also states that this use made classes more attractive and promoted greater student participation.

In the context of Libras, Abade (2023) demonstrates how a thematic unit (TU) that is based on a video reference in its structuring was effective in the learning of Libras by B1 level students.

Finally, Uehara (2022) highlights that the use of Los

(...) must be articulated with an appropriate methodological proposal and aligned with teaching planning. We consider that to understand the potential and limits of a tool we must analyze it within its context of application (UEHARA, 2022, p. 84, *our translation*).

To verify these points, we conducted the research which is explained in the next section.

2 METHODOLOGY

This study is characterized by being an observational research that collected data during the 11 Libras classes that were offered to a Philosophy undergraduate class at XX University composed of 20 students. The classes were taught by Letters Libras academics, under the guidance of one of the authors of this text and which took place in May 2023 in the evening. Each class lasted one hour, was conducted in Libras and guided by an LO. The philosophy class was selected because one of the authors of this text is the professor responsible for the Libras discipline and also works as a supervisor for Letters Libras internships.

The Libras students developed lesson plans that were anchored in the communicative approach, since Portela (2016) already emphasizes that learning a language should be social and interactive, with the student at the center of the process. Therefore, in each class they proposed as a general objective to lead the learners to communicate in Libras about the presented topic. The classes had the specific objectives of I) leading the learners to understand and produce vocabulary, phrases and dialogues related to the topic and II) leading the learners to understand and produce the grammatical aspects necessary for communication about the topic. The methodological approach included presenting the video slowly, with pauses and at low speed, the use of images to help associate the meaning of the words, conversations about the signed text in order to guide, dynamics and interaction.

The chosen LOs were videos from the OBALIBRAS Channel, which are the product of a research project already analyzed in Lebedeff and Santos (2014) and are therefore scientifically validated. These videos are short and portray real social practices. Most of them are signed by deaf speakers of Libras as L1 (first

language) and are aimed at hearing learners of L2 (second language), at various levels, including A1.

Throughout the classes, it was ensured that all participants were informed about the objectives of the research and they gave their consent to participate. Confidentiality of information was maintained and data were used exclusively for research purposes.

To achieve the research objective, which is to discuss the use of LOs as a teaching tool in Libras classes, we used reports prepared by the students of Letters Libras and also an observation logbook. The reports were organized with the initial of the name of the person who prepared them, and in our observation logbooks we included transcriptions of the students' productions in Libras. We also worked with a questionnaire that was answered by the undergraduate students at the end of the classes. The materials were identified by the letter L (undergraduate student) and a number (L1 to L20).

The qualitative analysis sought to provide an understanding of the main contributions of using LOs as a teaching tool, based on the perceptions and experiences of students, teachers and researchers.

2.1 LEARNING OBJECTS (LOs)

The details of the classes and LOs used are listed in Table 2 and the videos can be accessed by clicking on the available links:

Table 2: LOs used throughout the 11 classes

CLAS S	DATE	VIDEO	TEACHER	CLASS REPORT AND ANALYSIS
1	03 may 18:30 to 20:10	<u>Where is the classroom</u>	RAF COS	ELA
2	03 may 20:30 to 22:00	<u>Library II</u>	ELA	DAN
3	10 may 18:30 to 20:10	<u>Enrollment</u>	EMA	JAM
4	10 may 20:30 to 22:00	<u>Snack at the bar</u>	JAM	JAN

5	17 may 18:30 to 20:10	<u>Hitchhike</u>	JAN	LUC
6	17 may 20:30 to 22:00	<u>Where is the restroom</u>	JOS	RAF COS
7	17 may 18:30 to 20:10	<u>Where do you live</u>	LUC	JOS
8	24 may 20:30 to 22:00	<u>Where is the bus</u>	NAY	RAF FAR
9	31 may 18:30 to 19:30	<u>Library</u>	DAN	EMA
10	31 may 19:30 to 20:30	<u>Weather</u>	RAF F	THI
11	31 may 20:30 to 21:30	<u>Dogs</u>	THI	NAY

Source: research data

3 DATA PRESENTATION AND DISCUSSION

We understand that the undergraduate student is a basic user of level A1 and is the interlocutor who can lead him to understand simple words and expressions in Libras. In a language class in which the approach is communicative, learning will be centered on the student and the teacher will play the role of guide so that "group work is strongly encouraged so that there is a greater exchange of knowledge among students without the direct participation of the teacher" (Portela, 2006). Considering then that both the teacher and colleagues are interlocutors of the basic user of level A1, they are the ones who need to sign clearly and slowly. The reports produced by Libras students show us that, on the part of most teachers, the signage was as follows:

N uses voiceless oralization, which helps students understand what she asks and interact better. She calls the attention of some students who are not paying attention in class, encourages them and asks the student to copy the sign she signs. The students had a great interaction with teacher N. She calms down and signs slowly, following the students' pace (Raf Far's Report).

Likewise, the reports indicate that there was signaling that led to mutual understanding that favored the execution of the task:

J explains the dynamic in which students will be divided into two groups and will form two lines. At the end of each line, there will be a student pretending to be a snack bar attendant, while the first in line will be the buyer. The buyer must say what product they want, ask the price and, upon receiving the answer, make the payment with the money they have. After placing the order, the buyer will take the place of the attendant, ensuring that everyone actively participates in both roles. The students got together, one explaining to the other, and this interaction helped with understanding, as one copied the other's signs (Jan's Report).

It is also important to note that the A1 level descriptor points to a relationship of dependence between the content of the interlocutor's speech and the ability of the Libras learner to understand it. In other words, the learner must talk about everyday issues related to themselves. In class 11, for example, the lecturer talked about himself and his domestic routine, which includes his relationship with animals. At the same time that he asked the undergraduates questions, he also shared information about his dog. In class 2, the university context in which we are inserted was discussed, since the lecturer talked about the rules for borrowing books from the library, and in class 8, the issue of university transportation was addressed. These speech acts were made possible using LOs that presented "simple words and expressions" regarding these respective topics.

The LO in class 10, for example, encouraged the exploration of words related to the weather, actions, objects, short answers, places and/or occasions, and people. It also allowed work with simple expressions: "Hello, how are you?", "Are you on vacation?", "The weather is changing", etc.

Furthermore, most undergraduates stated that the use of videos was effective in helping them understand simple signs and expressions. L1, for example, said that "A familiar sign helps to interpret another". This response shows that the learner was able to associate different signs, which is an important step towards understanding simple words and expressions. L2 highlighted "The need to observe the set of signs used in the videos helped to develop my understanding", which reflects the ability to understand expressions in Libras, as described in the table by Sousa *et. al* (2020). The reference to everyday topics made by L3 also reinforces the idea that he was able to recognize simple expressions related to their context: "Yes, because the topics

discussed are from our everyday lives.” The process of linguistic recognition, as proposed for level A1, is being achieved through the viewing of videos, according to L6, “[...] they are very didactic.” and are “objective, short and clear,” according to L7. And “[...], it contextualizes and holds attention,” as L11 points out. L8, although indicating that understanding was possible albeit limited by the speed of the signs, points out that “[...] but they could have subtitles, because sometimes the hand movements are fast.”

We can also observe the contribution of the use of LOs as a teaching tool for undergraduate classes by the answers that the undergraduates were able to give to the questions proposed by the instructors, such as in class 1, in which it was requested: “Individually, record a simple video, indicating the route and actions to move from room 113 (1st floor) and get to room 1207 (12th floor)”. One of the students produced the following answer in Libras:

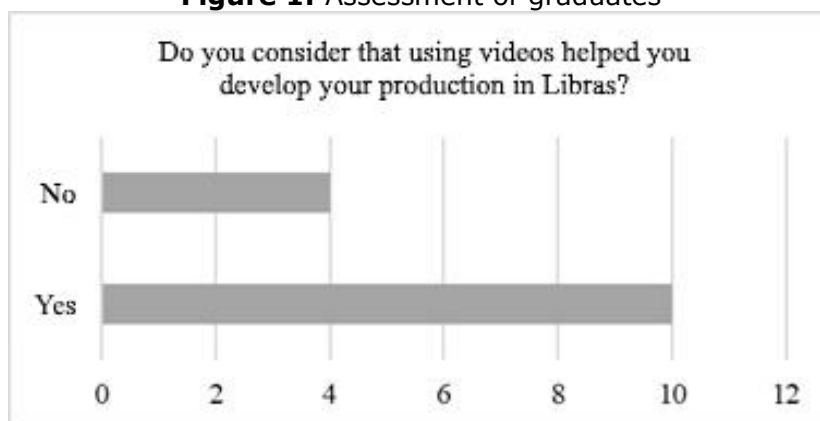
GO ELEVATOR 12 FLOOR GO 1207 (L4’S SIGNAGE).

Evidently, the data shows the difficulty in the organization and logical sequence of the instructions, however, because the task was proposed in the first class, we consider it significant in terms of understanding the words related to direction and movement since the learner, in her own way, reproduces “Go, Elevator, Floor and Turn” that were shown in the LO.

We noticed that the use of LOs as a teaching tool contributed to the development of understanding in Libras by learners due to the fact that they are materials that have the characteristic of accessibility and durability (Souza, Araújo And Mattes, 2013). This means that, although the videos do not have subtitles in Portuguese, the A1 level learner can access the information in a simple and autonomous way since the topics and the format provide them with these conditions.

Furthermore, we saw that the use of LOs during Libras classes contributed to the production at level A1 in undergraduate students and the undergraduate students themselves consider the impact of this teaching tool:

Figure 1: Assessment of graduates



Source: research data

The 73% of students who positively evaluate the use of LOs point out that understanding indirectly helps to develop production (L2), that everyday themes help in production in Libras (L3), the videos are didactic, which contributes to production (L6), the videos contextualize the themes well and capture attention, which favors production (L11), the explanation and visualization of spaces and scenes in the videos greatly facilitate enunciation (L12).

To discuss what the learners are producing, we need to remember that the descriptor for Level A1 suggests “using simple expressions and phrases to describe the place where the signer lives and the people he or she knows.” (SOUSA et al, 2000, our translation). In class 7, for example, the teacher used the LO “Where do you live” and after exploring it, she asked the students to record a short video describing what was near their home. From this task, we transcribed the signing of a sentence by student L9:

I HOUSE BOQUEIRÃO NEIGHBORHOOD CORNER STREET
PHARMACY BREAD MARKET FRONT TREE (L9 SIGNAGE).

As the data shows, the student was able to sign “I live in the Boqueirão neighborhood. There is a pharmacy on the corner of the street, there is a market nearby and in front, there are trees”.

In the tenth class, the teacher worked with the video Climate, which allowed the students to use simple expressions and phrases to describe themselves. At the end of the class, the teacher asked them to make a video explaining what climate they like and why. In one of the responses, we found the following production by student L12:

I LIKE COLD BECAUSE I EAT SLEEP (L12 SIGNAGE).

We assessed that the production meets the descriptor, because when the student says that "I like the cold because I eat and sleep" he can use simple expressions and phrases to describe himself since he knows his preferences. And the description of objects was explored in class 5 where the LO "hitchhike" was the reference video. The report for this class presents:

In the embedding activity, she {the teacher} asked students to describe characteristics of different cars, such as old, fast, and so on. Some students did the activity sitting down, while others were more at ease. Then, she showed a video of a deaf person describing each type of car differently. She showed signs related to ride-sharing apps and then asked students to do a video activity, putting together a dialogue about a trip, including the departure city, the arrival city, and the departure and arrival times. Students could ask the interns for help (Luc's Report).

We emphasize that these production results, in this context, were achieved because LOs are reusable and adaptable (Souza, Araújo; Mattes, 2013). For example, the reference video for class 3 deals with a conversation between a student and a secretary in which, after greetings, the speaker expresses that he wants to enroll in the Letters course. The secretary, in turn, asks him for his personal information, which is promptly answered. After that, she gives him his registration number and gives him information about the start of classes. Due to its plural content, this video was used to work on documents (RG, CPF and CNH). However, this same material can be reused in other classes to address numbers or the manual alphabet.

And the adaptability of LOs can be illustrated by the possibility of controlling the speed at which videos are displayed or even displaying them in parts:

[...] She showed how to make the sign for "hitchhike" and showed the video related to the topic. She paused. [...] With each video clip, she explained the sign shown and asked the students to repeat it. Most of the students interacted (Luc's Report).

We noticed that LO used in class 7 triggered conversations about their housing such as the transcript below:

L10: HI
L15: HI
L10: WHERE YOU HOME?
L15: I HOME CAJURU NEIGHBORHOOD.
L10: I SAME
(L10 and L15's VIDEO TRANSCRIPTION)

In these results, we can see that two students are establishing communication in the language they are learning. They did not know that they lived in the same neighborhood and, through mutual understanding of the messages, the pair created an interesting connection. Thus, they demonstrate that they are capable of asking and answering simple questions, as recommended by the A1 level descriptor (Sousa *et. al*, 2020). And that was not all, in the reports we also found positive observations regarding the interaction:

I had the opportunity to closely monitor one of the groups and I noticed that the students knew little vocabulary but interacted a lot during the dynamic (Dan's Report).

Contextualizing and interacting with students, he created groups of four students to answer a game on the Kahoot app, forming four teams: fire team, ocean team, sunbeam team and sunset team, in addition to visual resources and interactive activities to engage students during the class, he used video clippings and practical examples to illustrate different perspectives on the topic, stimulating reflections in Libras. This approach allowed students to explore the topic in a more comprehensive way, promoting participation and interaction (Jos' Report).

From these excerpts we can see the importance of practical activities, guided conversation, and games to promote interaction.

Despite this, some students questioned the effectiveness of the videos in promoting interaction. For example, L1 commented that "[...] the dialogues in the videos were very fast" and others mentioned that the contribution to interaction was only perceived when there was mediation by the instructors: "Yes, but only if the interns referred to them and passed on the signs" (L3). There were also those who pointed out that, although the videos were useful for expanding vocabulary, they were not effective in promoting direct interaction in the classroom (L6).

Thus, we realized that if the use of LOs in Libras classes is combined with teacher mediation, it can be a teaching tool that contributes to the development of interaction skills. In fact, we observed how, throughout the classes, students

learned to establish eye contact. Eye contact is the main marker that establishes the beginning and end of a conversation in Libras and, therefore, it was a language action observed during interactions held in the classroom. However, several teachers had difficulty helping students to formulate questions or extract answers from them:

The teacher only asks them questions and does not use a way for them to practice and understand, she must also push the students to be able to answer (Ema's Report).

We found that in classes 10 and 11 there were more answers provided and that classes 6, 8 and 9 had lower participation. Students asked more questions in class 4, but in the vast majority of classes there were less than 2 questions asked. Therefore, it seems that classes 4, 10 and 11 were more conducive to student engagement and that classes 9, 6 and 8 had a less interactive characteristic.

However, we attribute these results more to the inexperience of the instructors than to the videos on the OBALIBRAS channel, since these videos, by reproducing everyday situations, favor the development of interaction and are frequently used. This is the case, for example, of the LO used in class 6 – Where is the bathroom? – which shows a boy and a girl looking for bathrooms and asking for directions from a third person who promptly gives them directions to the men's and women's bathrooms. These videos also present granularity, which is discussed by Souza, Araújo and Mattes (2013), since they can be divided into smaller parts; the video for class 5, for example, was made in two environments at the University, which can be used independently.

Criticism of the methodological limitations of the lecturers was present in the reports, as the excerpt below demonstrates:

The teacher only asked students who have or do not have animals, but it would be important to also include other students and ask if they have close family members, friends or other people with whom they have a relationship involving animals (Nay's Report).

The teacher explained about buoys, but very briefly, which made the explanation unclear. Although she demonstrated good command of the content and used beautiful images in the slides, this specific part was confusing due to the lack of depth (Raf Far's Report).

The only issue is that there was a lack of interaction with the class. It was clear that there was an "I teach, you learn" approach, and there were few opportunities for the students to produce their own signs. I thought that, given the structure she set up, they could have produced much more (Dan's Report).

In addition to these, other difficulties were observed, such as: signing too quickly, not establishing eye contact, not noticing students' expressions of doubt, offering few opportunities for students to sign, snapping fingers to get students' attention, creating activities that are not appropriate for the students' level, calling students to the front and touching them to better position their bodies, and using several variations to refer to the same lexicon. The criticisms point to the need to review pedagogical practices so that they further favor interaction.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Throughout this study, we were able to discuss the use of LOs as a didactic tool for teaching Libras to undergraduate students. We observed that its use brought important contributions to the skills of comprehension, production and interaction. We also found that the LOs from the OBALIBRAS channel are an important support for teaching Libras and therefore indicated as didactic tools for undergraduate classes.

Furthermore, our observation points out that the use of LOs as a teaching tool helps undergraduates to recognize simple words and expressions related to their daily lives and immediate context, such as topics about family and the university environment, and to make more effective connections with the language since they present accessible and understandable content.

Furthermore, it helps undergraduates to use simple expressions and phrases to describe their environment and everyday situations, encourages repetition and practice of vocabulary and expressions and promotes interaction between students, allowing them to practice simple questions and answers.

Continuous mediation and support from instructors were crucial to ensuring that LOs were used effectively and, therefore, we suggest that this tool be incorporated into continuing education. To deepen the discussion that has

just begun, it would be valuable to carry out additional research, such as observing the long-term impacts of classes.

REFERÊNCIAS

ABADE, Danielle Cristine Fadel. **Diversidade em foco: análise de uma unidade temática para aprendizes do nível B1 de Libras.** 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2023.

ALVES, Aysha Cristinne dos Reis. **Desafios e perspectivas da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.** Morrinhos, GO: IF Goiano, 2023. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora d UFRGS, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1073-1094, 2014.

OLIVEIRA, Raissa Adorno; NADIN, Odair Luiz. Análise de objetos de aprendizagem nos repositórios ProfeDeEle e DELE Agora para o ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. **Revista EntreLinguas**, p. e024008-e024008, 2024.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista expectativa**, v. 5, n. 1, 2006.

SOUSA, Aline Nunes et al. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, 2020.

SOUZA, Eduardo César Pereira; ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro Santos; GOLÇALVES, Marlene. O uso de objetos digitais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em cursos de secretariado do norte brasileiro. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, Unaí, v. 40, n. 1, p. 32-50, 2013.

UEHARA, Flavia Maria. **Uso de objetos de aprendizagem em duplas: possibilidades e desafios.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unespe), Araraquara, 2022.

Sobre os autores

Lidia da Silva

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Professora do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Contato: lidiaufpr@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1722-1753>

Marcelo Porto

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Professor do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Contato: marcelo.porto@ufpr.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4182-9416>

Laila Cecelia Oliveira Ribeiro dos Santos

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Contato: lailacecilia631@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4244-5174>

Polyana Mayara Fonseca da Cruz

Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Paraná - UFPR

Contato: polyana.mayarafonseca@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1445-0819>

Artigo recebido em: 11 de outubro de 2024.

Artigo aceito em: 16 de dezembro de 2024.

DESVENDANDO A INDISCIPLINA: PERCEPÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

UNVEILING INDISCIPLINE: PERCEPTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT

Arnold Vinicius Prado Souza 

RESUMO

Este estudo investiga a indisciplina no contexto escolar, suas causas e impactos no cotidiano da escola e no desenvolvimento dos alunos, explorando novas abordagens em relação à pesquisa de Mestrado do autor. O objetivo é analisar as percepções da equipe gestora sobre comportamentos indisciplinados. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de questionários online aplicados a seis membros da gestão escolar de uma escola no Paraná. A análise foi conduzida com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e identificou duas categorias: "Indisciplina como descumprimento de regras" e "Indisciplina como influência familiar e social". Os resultados indicam que a indisciplina está ligada à falta de limites no ambiente familiar, refletindo desobediência às normas escolares. A equipe gestora destacou a ausência de participação efetiva da família, delegando essa responsabilidade à escola.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina. Gestão Escolar. Influência familiar.

ABSTRACT

This study investigates indiscipline in the school context, its causes and effects on the daily life of the school and the development of the students, exploring new approaches related to the author's Master's research. The aim is to analyze the perceptions of the management team regarding indiscipline. The qualitative research was conducted through online questionnaires applied to six members of the school management of a school in Paraná. The analysis was based on Bardin's content analysis (2011) and identified two categories: "indiscipline as non-compliance with rules" and "indiscipline as family and social influence". The results indicate that indiscipline is related to a lack of boundaries in the family environment, which reflects disobedience to school norms. The management team emphasized the lack of effective family involvement and delegated this responsibility to the school.

KEYWORDS: Indiscipline. School Management. Family Influence.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o tema "indisciplina" tem sido foco de um dilema no contexto escolar. Entretanto, o que de fato gera a indisciplina no ambiente escolar? Assim,

identificam-se vários fatores presentes nesses espaços, como por exemplo: a não utilização de tecnologias atrativas que muitas vezes não são exploradas nos momentos de intervenções pedagógicas; a indisposição do aluno para raciocinar; questões familiares; a escola com espaços e recursos escassos; as mudanças no comportamento e estrutura social; os processos didático-metodológicos, dentre outros.

Pode-se pensar ainda como fatores: aulas de cunho extremamente expositivo; falta de material de apoio que auxiliem na construção dos conhecimentos; falta de preparo pedagógico e de perspectivas futuras, tanto para os professores quanto para os alunos e o desestímulo profissional entre os docentes em formação inicial e em serviço. Esses constituem-se, assim, como situações que se opõem ao que é convencionado como disciplina na escola (Souza, 2020).

No campo educacional, a questão da indisciplina muitas vezes é relacionada apenas às questões comportamentais. Porém, são diversos os fatores que podem justificar o comportamento que ocasionam esse fenômeno no contexto educacional. Sendo assim, para existir uma reflexão assertiva, de modo a enfrentar o problema é necessário entender o que está acontecendo com a disciplina hoje na escola (Benette; Costa, 2009).

Na opinião de Duarte (2020, p. 3), “a indisciplina escolar vem se tornando um problema constante e preocupante”, e que “é comum ouvir em conversas de professores relatos de conflitos e desavenças dentro da escola e fora dela”. Entretanto, um estudo desenvolvido por Feliciano (2020, p. 4) mostra que “a indisciplina dos alunos é algo tão antigo quanto à própria escola e tem se tornado uma reclamação inevitável entre a maioria dos educadores”.

Embora reconheça a presença da indisciplina no cotidiano escolar, Kringe (2020) observa que muitos professores confundem indisciplina com comportamentos rotineiros, como um aluno que conversa, debate, expõe suas ideias e desejos ou se expressa por meio de gestos e movimentos. Essas ações são frequentemente interpretadas como sinais de indisciplina.

Sendo assim, a presente temática se justificou pela necessidade de se aprofundar a compreensão sobre o tema apesar de ser muito debatida no cenário educacional. Essa inquietação surgiu no período da graduação do autor, o qual

estava em sua formação inicial e faltavam-lhe algumas ferramentas que poderiam auxiliar na solução do problema. Hoje, atuando desde o Ensino Fundamental Anos Finais até o Ensino Médio, percebe-se enraizado na comunidade escolar, um discurso que apenas culpabiliza alguém por atos indisciplinados, seja aluno, família ou mesmo a escola, trazendo, assim, grande inquietação.

Diante dessas preocupações, o objetivo deste artigo é investigar as concepções dos profissionais da equipe de gestão escolar sobre a indisciplina. Para isso, foi realizada a coleta de dados por meio de um questionário online, aplicado a duas diretoras, três pedagogas e uma orientadora pedagógica de uma escola em um município do Paraná. Essa abordagem, buscou compreender como essas profissionais percebem os comportamentos considerados indisciplinados.

Além disso, o estudo visou destacar o papel da família no fenômeno da indisciplina, ressaltando os comportamentos e percepções desse grupo sobre limites e a maneira como devem ser aplicados no contexto social. A partir disso, procurou-se entender de que forma as práticas familiares influenciam o comportamento dos filhos e a dinâmica escolar.

Após analisar as questões familiares, é fundamental refletir sobre as implicações da indisciplina no ambiente escolar, considerando o papel dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e as relações entre os pares. Fatores como metodologias pouco atrativas, dificuldades na compreensão de conteúdos e a ausência de regras claras e objetivas, podem contribuir para o surgimento da indisciplina (Souza, 2020).

Por fim, a análise culmina na identificação dos desafios e na busca de soluções para lidar com a indisciplina no contexto escolar. A equipe gestora deve estar preparada para intervir de maneira equilibrada, articulando ações em conjunto com a comunidade escolar, visando resolver essa problemática de forma eficaz.

1 INDISCIPLINA ESCOLAR E O DESAFIO DE ESTABELEECER LIMITES

A indisciplina se tornou um fenômeno mais frequente, extrapolando o âmbito educacional, tornando-se um dos grandes obstáculos pedagógicos atualmente (Souza, 2020). O significado da palavra indisciplina, segundo o

dicionário Aurélio (2005) refere-se à: “falta de disciplina; desobediência; rebelião” Dentro da literatura, encontramos inúmeros significados, dependendo do contexto ao qual se aplica, trata de problemas de comportamento, mau comportamento ou ainda, problemas de disciplina (Souza, Camargo, 2016). Dessa forma, observa-se que nem toda ação de desordem podem ser consideradas uma indisciplina, assim como nem toda desordem que comprometa a aprendizagem e os relacionamentos pode ser considerada adequada e característica da faixa etária. A indisciplina reflete o incumprimento das regras previamente estabelecidas pelo professor (Amado; Freire, 2002), podendo ser entendida como um “incidente na fluência da aula e na comunicação professor-aluno ou aluno-aluno” (Mendes, 1998, p. 10).

A intervenção precoce da família, escola e comunidade é crucial para estabelecer limites e regras que ajudem os estudantes a conviver em sociedade. No entanto, muitos adultos, temendo errar ou serem rejeitados pelos filhos, acreditam que “o tempo tudo resolverá” (Caria, 2014, p. 26) e, assim, não agem de forma adequada.

Ainda de acordo com a autora, em uma sociedade cada vez mais voltada para o consumo e o prazer imediato, muitos pais desconsideram a importância de definir regras e limites, pensando que isso “dá muito trabalho” e que o mais importante é a felicidade de seus filhos. Observa-se que quando essas diretrizes não são ensinadas, as crianças podem enfrentar dificuldades em suas interações sociais. Contudo, é fundamental reconhecer que uma das funções sociais da escola, assim como da sociedade, é apoiar o desenvolvimento integral da criança, incluindo a construção de valores, limites e regras essenciais para sua formação e convivência social.

Limites são fronteiras subjetivas que devem ser respeitadas em nossas diversas relações, tanto dentro quanto fora da sala de aula. No ambiente escolar, frequentemente observamos crianças que demonstram comportamentos considerados indisciplinados, o que se torna um desafio significativo para gestores e professores. Segundo Alma (2019), os limites devem ser estabelecidos, mas não impostos. Isso sugere que, embora alguns limites sejam inegociáveis devido à sua relação com a saúde e a segurança, é crucial fomentar

um diálogo aberto que permita explicar os motivos que fundamentam essas restrições.

Pinto (2013) reforça essa ideia ao afirmar que "ao estabelecer limites, não estamos sugerindo rigidez ou intransigência", mas sim a necessidade de incentivar os estudantes a compreenderem a importância das regras e perceberem que o verdadeiro valor do bem emerge quando ele é compartilhado por todos. Assim, ao ponderarmos sobre a indisciplina e a necessidade de limites, podemos criar um ambiente educacional que promova o respeito mútuo e o desenvolvimento integral dos alunos.

A questão da indisciplina tem feito parte de diversas pautas em reuniões escolares, rodas de conversas e debates de muitos professores e gestores. A temática indica que as manifestações de indisciplina no ensino, podem ser identificadas por atitudes como: desafios em sala de aula, provocações para com outros colegas, empurrões, perturbações e interrupção das atividades escolares, intolerância com os colegas ou mesmo com o educador (Souza, 2020).

De acordo com Araújo e Sperb (2009), o estabelecimento de limites é uma das questões mais inquietantes discutidas atualmente por profissionais da área da educação e do desenvolvimento infantil. A falta de limite e o excesso de indisciplina, que iniciam em casa e se estendem até os muros da escola, as ações de depredação do espaço físico, como vandalismo e pichações, assim como brigas, *cyberbullying* e bullying, que envolve ameaças, xingamentos, insultos, discriminações, intimidações e agressões físicas, verbais e psicológicas, refletem incivildades e indisciplinas que se manifestam de maneiras extremas. Muitas vezes, essas situações culminam em agressões, tanto físicas quanto verbais, sendo o bullying uma prática cada vez mais presente no ambiente escolar em todas as etapas do ensino (Barbieri *et al.*, 2021).

Nesse contexto, uma possibilidade para sanar essa dificuldade seria a instrução para os alunos e a construção de regras claras que ajudassem a estabelecer os limites. De acordo com Vala (2008), o envolvimento da família na educação dos filhos implica que a escola deve buscar um melhor entendimento dos pais, promovendo um trabalho conjunto que permita a criação de estratégias pedagógicas que favoreçam um bom relacionamento entre todos os membros da

comunidade escolar. Tiba, em seu livro *Disciplina, limite na medida certa*, destaca que os:

[...] outros não se tornam indisciplinados da noite para o dia. Eles são fruto de um longo processo educativo, iniciado antes mesmo de sua vinda ao mundo. Ainda protegida pelo útero materno, a criança já está imersa na dinâmica do casal, simplesmente pelo fato de existir, e pode ser alvo de rejeição ou aceitação (Tiba, 1996, p. 25).

Portanto, o envolvimento da família no processo de aprendizagem, é de máxima importância. A família é o primeiro grupo social de contato do estudante, e é nesse grupo que se estabelecerá as primeiras relações, orientações que auxiliarão no processo de construção da identidade e também o desenvolvimento moral e ético do indivíduo. Ela tem papel e influencia nas posturas assumidas pelos seus filhos no ambiente escolar, visto que inúmeras posturas são reprodução do que vivenciam em seus contextos. Dessa forma estabelecer limites, não deve ser considerado como castigar e sim como possibilitar o crescimento crítico, e com oportunidades.

Refletindo-se, dessa maneira nota-se que a indisciplina se trata de um conceito plural, existe muitas interpretações que podem gerar consequências para a aprendizagem do aluno. Enquanto sociedade somos obrigados a nos adaptar com as regras, para que dessa maneira consigamos conviver nos espaços onde estamos inseridos. Nota-se que em espaços escolares não é diferente. Segundo Souza e Camargo (2016):

[...] no ambiente escolar as regras servem para manter a organização na sala de aula, que cada vez mais está sendo substituída pela indisciplina, tornando-se um dos grandes desafios para o cenário educacional. Lembrando que tal preocupação ultrapassa os muros da escola e atinge toda a sociedade. Sem as regras de normatização social (leis) torna-se muito difícil a convivência em sociedade (Souza; Camargo, 2016, p. 1).

Sendo assim, observa-se que a indisciplina se constitui em queixa e constante preocupação da docência contemporânea (Rosso; Camargo, 2011) e ocasiona intensos debates e discussões nos meios escolares. Notam-se em discursos de muitos professores o sentimento de insegurança diante da situação do fenômeno indisciplinar, de modo que os envolvidos no processo de ensino, nem sempre conseguem convergir nos diagnósticos, visto que há inúmeros

fatores, não conseguindo estabelecer estratégias de ação efetivas (Trevisol; Viecelli; Balestrin, 2011), tornando-se um dos grandes desafios para o cenário educacional.

2 A PRESENÇA DA INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisas referentes à temática “disciplina escolar”¹ tiveram um crescimento exponencial nas últimas décadas. Porém, mesmo com avanços nos estudos nesta direção, muitos professores, gestores e educadores sentem-se confusos e preocupados com essa questão, que vem se agravando cada vez mais no contexto escolar. De tal forma, a escola e a família não conseguem encontrar possíveis soluções para resolver o problema da indisciplina (Trevisol; Viecelli; Balestrin, 2011).

Nesse contexto a indisciplina, torna-se uma complexidade e para seu entendimento amplo, precisa-se considerar e integrar diferentes aspectos, superando a noção arcaica de indisciplina como algo restrito apenas a dimensão comportamental (Garcia, 1999). No que diz respeito ao ambiente escolar, Zechi apresenta que:

[...] a indisciplina no meio escolar representa um assunto complexo. Seu conceito, não é uniforme, nem universal. Ele se relaciona a um conjunto de valores que variam em diferentes contextos socioculturais ao longo da história” (Zechi, 2014, p. 28).

Dessa forma, observa-se que a indisciplina no ambiente escolar é um fenômeno complexo que, influenciado por valores socioculturais variados e em constante evolução, não apenas impacta o comportamento dos alunos, mas também afeta significativamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo uma abordagem colaborativa entre educadores, famílias e a comunidade para promover um ambiente mais respeitoso e produtivo.

De acordo com Silva e Santos (2023), definir indisciplina é uma tarefa complexa, pois nem toda situação registrada em sala de aula deve ser

¹ De acordo com (Chervell, 1990), a disciplina escolar fundamenta-se como sendo elementos informadores e organizadores do processo de ensino, se estabelecendo como conjunto de saberes, de competências, de posturas, de atitudes, valores, de códigos e de práticas que auxiliam na concretização do ensino e da aprendizagem.

classificada como um ato indisciplinar. Por isso, é fundamental que o professor saiba diferenciar essas situações de forma coerente, evitando julgamentos que possam prejudicar o desenvolvimento do aluno no processo educativo.

A indisciplina é um fenômeno polissêmico, com inúmeras interpretações que variam conforme diferentes contextos. Contudo, muitos profissionais ainda tendem a ver a indisciplina como uma característica inerente à personalidade do aluno, responsabilizando-o exclusivamente por seu comportamento (Souza, 2020). Essa visão limitada não leva em consideração que fatores como metodologias pedagógicas inflexíveis, falta de afetividade e processos interativos mal consolidados também podem contribuir para o aumento da indisciplina. Portanto, é essencial uma abordagem mais holística que considere todas as variáveis envolvidas.

Uma crítica comum aos cursos de formação inicial de professores é que muitos deles não abordam de maneira consolidada a temática da indisciplina. O trabalho muitas vezes é superficial, devido à grande quantidade de temas que precisam ser cobertos conforme o currículo. Isso resulta em profissionais que, ao ingressar na prática docente, não sabem como lidar com determinadas situações de indisciplina (Souza, 2020). Conseqüentemente, muitos acabam culpabilizando apenas os alunos ou suas famílias, sem considerar as particularidades de cada estudante. Essa abordagem se limita a repassar conteúdos, ignorando as questões de comportamento que ocorrem em sala de aula. Segundo Naitzel (2019), essa situação pode ser caracterizada como um momento em que o professor está "trabalhando de costas" para seus alunos.

Observa-se, ainda, que muitas práticas pedagógicas em sala de aula permanecem excessivamente tradicionais, o que não motiva os alunos e, com frequência, faz com que percam o interesse e deixem de se engajar nas atividades propostas. A maioria dos estudantes aprende melhor quando o conteúdo tem significado e relevância em seu cotidiano. Segundo Santos (2008, p. 33), "a aprendizagem só ocorre quando quatro condições básicas são atendidas: motivação, interesse, capacidade de compartilhar experiências e habilidade de interagir com diferentes contextos".

Nesse contexto, torna-se necessário que os professores busquem novas estratégias e desenvolvam diferentes habilidades que promovam dinâmicas em

suas ações, que tragam condições de aprendizagem, que considerem a bagagem histórico e cultural trazidas por seus alunos e a partir disso desenvolva os conhecimentos que deveram ser construídos juntamente com seus alunos. Isso de acordo com Mesquita (2003), promoverá nos estudantes a estimulação de suas capacidades, além de promover autoconfiança nos alunos.

Nesse sentido, Feliciano (2020) destaca que, no contexto da educação brasileira, a indisciplina é um problema cotidiano que não conta com soluções eficazes, representando um grande desafio para as instituições de ensino, especialmente para os professores que enfrentam essa realidade em sala de aula.

Sendo assim, a indisciplina é ressaltada como um problema recorrente na educação brasileira, que desafia tanto as instituições de ensino quanto os professores, que lidam com essa realidade diariamente. Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma abordagem proativa e colaborativa por parte do docente, destacando que a indisciplina não deve ser vista apenas como um comportamento negativo dos alunos, mas como uma questão que requer reflexão e estratégias adequadas para sua gestão.

É fundamental que o professor compreenda seu papel como mediador do processo de aprendizagem e promotor do bem-estar no ambiente escolar, estabelecendo regras construídas em conjunto com os alunos. Ao conquistar a confiança dos estudantes e trabalhar colaborativamente na criação de um ambiente disciplinado, o educador pode organizar o espaço escolar de maneira a fomentar uma aprendizagem significativa, onde a disciplina desejada se torna uma construção conjunta, com todos se sentindo responsáveis pelo ambiente e pelo processo educativo. Pereira e Blum destacam:

Na sala de aula a indisciplina tem se tornado um dos principais obstáculos para a realização do trabalho pedagógico, pelo menos é o que relata a maioria dos professores. Para que se tenha uma ideia da dimensão que esse fenômeno vem tomando no espaço escolar, basta observar as pautas das reuniões de pais, os encontros pedagógicos e as conversas em corredores e salas de professores. O que mais se ouvirá, sem sombra de dúvida, serão queixas dos comportamentos indisciplinados dos alunos (Pereira; Blum, 2019, p. 740).

Nesse contexto, revela-se que a indisciplina se tornou um dos principais obstáculos para a realização do trabalho pedagógico. Essa realidade é

evidenciada nas pautas de reuniões de pais, encontros pedagógicos e conversas informais entre educadores, onde as queixas sobre comportamentos indisciplinados são predominantes. Essa situação não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas também afeta o clima escolar, tornando-se um tema recorrente nas discussões sobre a melhoria da qualidade educativa.

A crescente preocupação com a indisciplina destaca a urgência de se repensar as abordagens pedagógicas e as práticas de gestão em sala de aula, enfatizando a importância da formação contínua dos professores para que possam lidar com essa questão de forma eficaz. Fica evidente, que a indisciplina é um fenômeno complexo que requer uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais, e a busca por soluções integradas que envolvam a colaboração entre educadores, alunos e famílias é essencial para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo.

3 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AO FENÔMENO INDISCIPLINA

A gestão é definida como a atividade que mobiliza os meios e procedimentos necessários para alcançar os objetivos de uma organização, abrangendo principalmente aspectos gerenciais e técnico-administrativos (Libâneo, 2018). O processo de gestão escolar, não é algo fácil de ocorrer, necessita da participação assertiva de todos os envolvidos no processo. A equipe muitas vezes composta pela (direção, pedagogas, secretárias, orientadoras e supervisoras pedagógicas), devem estar na linha de frente no ato de educar. Nesse contexto, é fundamental que o gestor reconheça a importância da troca de experiências e conhecimentos no processo educativo, uma vez que a forma de pensar e agir do dirigente é determinante para o sucesso da gestão escolar (Cardoso *et al.*, 2017).

Com base em Aragão (2023), o principal papel do gestor escolar envolve um engajamento ativo nas ações da escola, que vão desde a formação dos professores até a sensibilização e o envolvimento da comunidade nas atividades pedagógicas, todas voltadas para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Essa não é uma tarefa fácil, mas a capacidade de liderança e organização do gestor é crucial para enfrentar esses desafios com

sucesso. Trata-se de uma responsabilidade coletiva que requer a colaboração de toda a comunidade escolar.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) destacam que o princípio da gestão democrática envolve a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar, assegurando uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, além de promover o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o gestor deve facilitar a interação entre os pares, conhecendo seus alunos, os profissionais e o ambiente escolar em que estão inseridos, garantindo uma gestão inclusiva e colaborativa que potencializa o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Nesse contexto, a incorporação da gestão democrática é fundamental para a organização e a superação de problemas nos espaços escolares, garantindo um ambiente mais harmonioso e produtivo.

[...] é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade. (Lima, 2000 *apud* Souza, 2009, p. 135).

Sendo assim, torna-se necessário entender que a equipe gestora deve ser organizada e participativa, deve estar sempre preparada a escutar os envolvidos no processo de ensino, deve mediar de maneira assertiva, ouvir a todos os lados e conhecer. Precisa estar em alerta, devendo motivar seus membros e sendo um elo interativo entre todos os envolvidos, sem culpabilizar ninguém, porém procurando soluções, direcionamentos e estratégias diferenciadas para solucionar ou minimizar alguma dificuldade encontrada no caminho.

No que se refere ao fenômeno da indisciplina e todos os efeitos causados por ele, torna-se importante o gestor entender sua posição nesse debate e estar envolvido com sua equipe, trazendo diferentes soluções que auxiliem na minimização da questão, agindo com sensibilidade e buscando ouvir a todos, visto que não é uma questão que se restringe apenas a um grupo, mas a um contexto social.

Torna-se necessário que a equipe diretiva aprimore suas habilidades de escuta ativa em relação aos pares, pois, muitas vezes, os alunos são rotulados como indisciplinados simplesmente por exibirem comportamentos típicos da infância. Nesse sentido, é crucial reconhecer que pode haver professores que não tratam os alunos com o devido respeito, utilizam metodologias obsoletas e mantêm uma falta de diálogo entre a escola e a família. Essas questões precisam ser cuidadosamente consideradas pela equipe de gestão, uma vez que influenciam diretamente no ambiente escolar e no processo educativo como um todo. Partindo dessa posição que o processo de gestão não é algo simples Atta (2000), traz que:

Para dirigir uma escola, é preciso ter competência técnica, isto é, saber organizar seu trabalho e o da escola, ter domínio dos conteúdos escolares, desenvolver boas relações humanas e ter espírito de justiça para coordenar, com tranquilidade, professores, alunos e funcionários (Atta, 2000, p. 31).

Com isso, compreende-se que a equipe gestora, tem a tarefa de tratar a indisciplina reproduzida de uma maneira crítica e reflexiva. De acordo com Naitzel (2019), fundamentando-se em Vasconcellos (1994), a equipe gestora deve manter uma visão abrangente da disciplina, reconhecendo que sua construção é uma responsabilidade coletiva, e não deve ser atribuída a uma única pessoa. É essencial apoiar e orientar os professores para que sejam protagonistas na ação educativa, incluindo a disciplina, e valorizar o conhecimento que eles desenvolveram a partir de suas experiências.

Além disso, é importante incentivar as iniciativas de mudança dos educadores, proporcionando tempo para implementar e avaliar suas práticas, evitando um rigor excessivo que possa gerar medo do erro. A equipe deve se comprometer a ouvir atentamente as queixas dos professores, sem interrompê-los, e apoiá-los diante da comunidade escolar, enfrentando as pressões indevidas dos pais. Isso não significa conivência ou encobrimento de erros, mas sim um compromisso profissional de tratar as questões de forma adequada e no momento certo.

Com base em Siqueira (2017), a interação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento educacional e comportamental das crianças. Ressalta ainda, que o aprendizado não se limita ao ambiente escolar,

reconhecendo a importância da sociedade nesse processo. Além disso, enfatiza a responsabilidade dos pais em manter um contato regular com os professores, a fim de colaborar de maneira eficaz tanto na aprendizagem quanto nas atitudes e comportamentos promovidos pela escola. Essa parceria é essencial para enfrentar a indisciplina, permitindo compreender suas causas e efeitos, e deve ser realizada de forma assertiva, buscando sempre orientações que melhorem as práticas educativas.

Dessa forma, entende-se que quando ocorre uma gestão participativa onde a equipe gestora considera a opinião dos envolvidos no processo, cria no decorrer desse ciclo uma aprendizagem significativa, os ideais e as propostas se entrelaçam e é possível solucionar questões que não estavam bem consolidadas como o caso do fenômeno da indisciplina.

A gestão escolar tem um papel crucial no enfrentamento do fenômeno da indisciplina, sendo responsável por criar um ambiente que favoreça a aprendizagem e o respeito mútuo. Para lidar com essa questão, é essencial que o gestor escolar adote uma postura proativa, estabelecendo regras claras, justas e compreensíveis para todos, ao mesmo tempo que promove um diálogo aberto entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. A indisciplina também deve ser vista, pensada e combatida pela equipe como um “fenômeno interativo que ocorre em espaços escolares” como destaca (Amado, 2001, p. 17).

A criação de espaços para discussões sobre convivência, respeito e cidadania é fundamental na prevenção da indisciplina, pois fortalece os vínculos entre os estudantes e o ambiente escolar. Além disso, ações pedagógicas, como a implementação de projetos de mediação de conflitos, são essenciais para estabelecer uma cultura escolar baseada no respeito e na colaboração.

Conforme apontado por Brasil (2014), mesmo quando os conflitos tomam rumos indesejáveis, eles podem trazer aspectos positivos e representar oportunidades valiosas para aprendizagem e crescimento, tanto individual quanto coletivo. Quando bem compreendidos e gerenciados, esses conflitos não apenas melhoram a qualidade dos relacionamentos pessoais e sociais, mas também contribuem para o fortalecimento dos laços sociais dentro da comunidade escolar.

Por fim, um ponto essencial para a gestão escolar diante da indisciplina é a capacitação contínua dos docentes e da equipe pedagógica. Profissionais bem preparados estão mais aptos a lidar com comportamentos desafiadores e a implementar estratégias que minimizem as situações de conflito em sala de aula. O suporte ao professor, por meio de formações e orientações sobre práticas de disciplina positiva, contribui diretamente para a melhoria do clima escolar. Segundo Oliveira *et al.* (2020), a formação de docentes e coordenadores pedagógicos é fundamental, pois não apenas ameniza possíveis conflitos, mas também os auxilia na adoção das melhores medidas a serem tomadas, contemplando assim as necessidades educacionais.

De acordo com Silva (2014), o papel do gestor escolar vai além da simples administração do processo de ensino-aprendizagem; ele atua como um fio condutor em todo o processo educacional e disciplinar, sendo responsável pela socialização de todos os envolvidos e pelo bom funcionamento da instituição. Assim, uma gestão comprometida com a disciplina não se limita ao estabelecimento de normas, mas também se preocupa com as relações interpessoais, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo. Essa abordagem integral permite que o gestor desempenhe um papel ativo na construção de um clima escolar positivo, onde todos se sintam valorizados e engajados, contribuindo para a efetividade do processo educativo.

Além disso, a gestão deve atuar de maneira articulada com a família, entendendo que o combate à indisciplina exige uma parceria ativa entre a escola e o contexto familiar, o que pode ser alcançado por meio de ações que incentivem a participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve como objetivo explorar as percepções da equipe gestora sobre a temática da (in)disciplina. A coleta de dados concentrou-se em compreender as visões dos profissionais que atuam na educação ao enfrentarem comportamentos considerados indisciplinados. Para isso, elaborou-se um questionário online contendo nove questões, aplicado em outubro de 2023, a um grupo de seis profissionais em serviço: duas diretoras, três pedagogas e uma orientadora pedagógica, todos de uma escola no estado do Paraná.

As participantes têm idade média entre 25 e 40 anos. Em termos de formação, seis possuem Licenciatura em Pedagogia, três são especialistas em Educação Especial e Inclusão, uma é especialista em Gestão Escolar e duas possuem Mestrado em Educação. A maioria das profissionais atua na área há mais de 10 anos, sendo que uma delas já trabalha na escola analisada há 18 anos; algumas também têm experiência no Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas públicas. Durante a coleta de dados, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para explicar os objetivos do estudo e obter a permissão das participantes.

A presente investigação é de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Os dados foram coletados por meio do questionário, organizado e analisado com base na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, uma descrição dos conteúdos das mensagens, além de indicadores relevantes (Bardin, 2011, p. 42). As fases da Análise de Conteúdo são organizadas em três etapas cronológicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, e inferência e interpretação. A realização dessas etapas permitiu identificar duas categorias, que serão descritas na próxima seção.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias identificadas reúnem as concepções da equipe gestora que participam da presente pesquisa sobre a indisciplina no contexto escolar. A primeira delas reúne os significantes relacionados à "Indisciplina como descumprimento de regras". A segunda categoria está relacionada à "Indisciplina como influência da familiar e social".

5.1 CATEGORIA I - INDISCIPLINA COMO DESCUMPRIMENTO DE REGRAS

Iniciamos nossas análises pela Categoria I - "Indisciplina como descumprimento de regras", que reúne os relatos das profissionais que percebem a indisciplina como uma violação das normas pré-estabelecidas em

determinado contexto. Elas também ressaltam que as crianças, podem adotar comportamentos indisciplinados, os quais surgem frequentemente da ausência de limites. Essa falta de estrutura pode acarretar problemas no convívio social, como evidenciam os discursos a seguir:

Profissional 1 - Concordo que pode ser considerado como indisciplina todo comportamento que demonstre falta de limites e regras e que dessa forma esteja comprometendo o seu convívio com os demais indivíduos em sociedade.

Profissional 2 - Concordo, pois, toda criança precisa de limites e regras bem estabelecidas para se desenvolver em todos os aspectos e aprender a conviver em sociedade.

De acordo com Parrat-Dayán, destaca-se que:

Para analisar os problemas de indisciplina é interessante analisar o discurso dos educadores sobre o tema. Assim, uma representação hoje comum entre os professores é a que supõe, no contexto social atual, a manifestação de uma perda de valores que se reflete na conduta dos alunos, associada a mudanças negativas nos processos de socialização das famílias (Parrat-Dayán, 2011, p. 78)

Com base nas ideias de Parrat-Dyán (2011), as falas expressas pelas profissionais analisadas são bastante comuns no cotidiano escolar. Muitas dessas profissionais acreditam que um contexto familiar que favorece atitudes permissivas, sem que haja uma construção e discussão prévias com as crianças, pode gerar problemas. Na maioria das vezes, isso ocorre por medo de frustrar os sentimentos dos filhos, levando os pais a se tornarem coniventes com comportamentos inadequados. Essa postura pode impactar o ambiente escolar e refletir na maneira como esses alunos se comportam, dificultando tanto o aprendizado quanto a convivência social.

Nos discursos, algumas profissionais também destacaram a importância da escola em ensinar limites aos alunos, visando promover uma convivência harmoniosa em grupo. Essa questão é evidenciada na seguinte fala:

Profissional 3 - É no âmbito escolar que a criança muitas vezes vai ter limites estabelecidos aprendendo a conviver harmoniosamente em grupo.

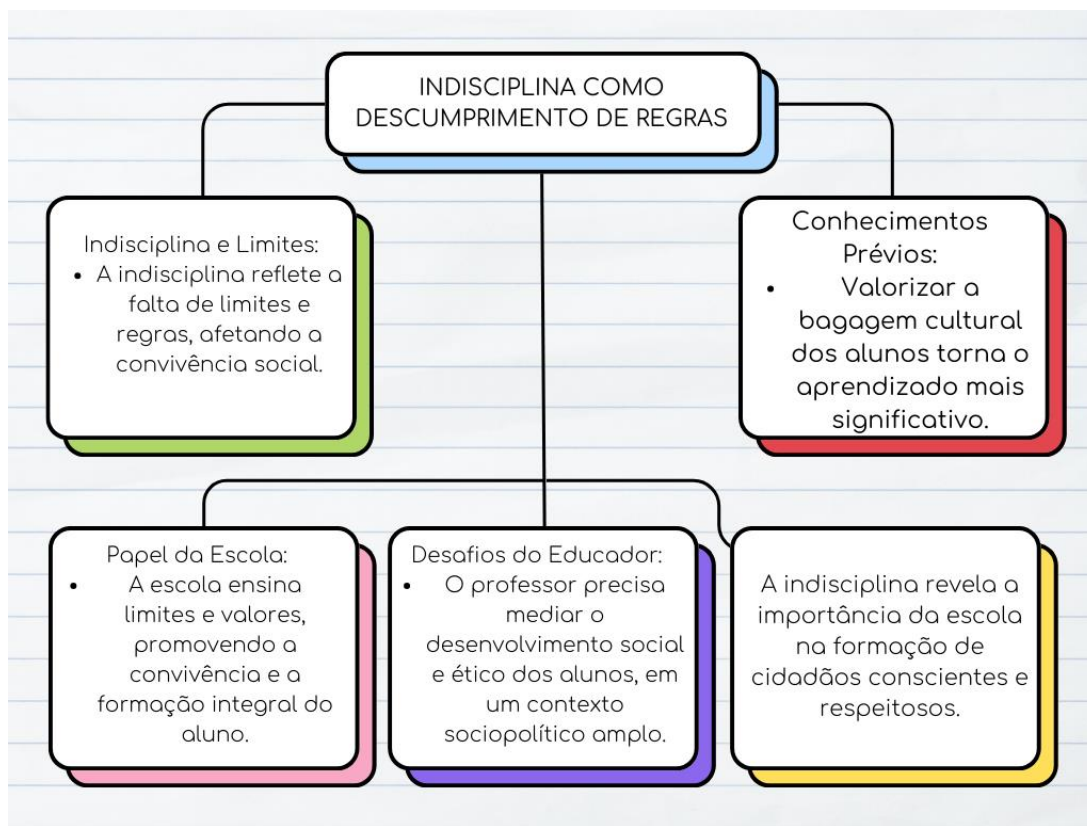
É perceptível que o ambiente escolar desempenha um papel significativo no relacionamento e no estabelecimento de relações entre docentes e discentes.

Esse espaço pode favorecer a compreensão das normas escolares, possibilitando que os momentos vividos no âmbito escolar sejam tranquilos. As relações estabelecidas nesse contexto ampliam a visão de mundo de todos os envolvidos no processo pedagógico. Silva (2011) enfatiza a importância de educar crianças e jovens sem medo de estabelecer limites e regras, pois essas normas são fundamentais para guiar os indivíduos na vida. Ele ressalta que o verdadeiro desafio dos educadores é ensinar com limites e valores, promovendo a compreensão de conceitos como perdão, tolerância, solidariedade, caridade e amor.

A escola, além de possibilitar a construção do conhecimento científico, desempenha um papel crucial na formação da identidade dos alunos e na construção de valores. Ela contribui para o desenvolvimento e a compreensão de regras e limites, sendo, muitas vezes, um dos poucos espaços onde os alunos têm acesso a esses ensinamentos (Souza, 2020). Outro aspecto importante a ser considerado é a valorização dos conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, ao saber ouvi-los, a escola aprende com eles e utiliza sua bagagem histórico-cultural na prática, tornando a aprendizagem mais significativa e possibilitando o desenvolvimento integral do aluno.

Com base nos discursos dos profissionais participantes da pesquisa, fica evidente que a educação de valores e limites deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, pois é nelas que as crianças aprendem a conviver em grupo e a reconhecer a importância das normas sociais. Nesse contexto apresenta-se a figura 1, que examina essa relação entre indisciplina e limites, ressaltando o papel crucial da escola na formação integral dos alunos e os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo.

Figura 1: Desafios Educacionais - indisciplina e a importância dos limites



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024)

A partir do discurso dos participantes podemos observar que a indisciplina nas escolas, revela uma questão complexa que vai além do simples descumprimento de regras. A relação intrínseca entre indisciplina e a falta de limites, tanto em casa quanto no ambiente escolar, destaca a necessidade urgente de uma abordagem mais integrada na educação. Os educadores desempenham um papel vital não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação de valores e limites que moldam o caráter dos alunos. Ao promover um ambiente que valoriza a convivência respeitosa e o entendimento mútuo, a escola se torna um espaço essencial para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Além disso, reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A partir dessa valorização, é possível construir uma educação que respeite a diversidade cultural e as experiências individuais, promovendo um aprendizado mais contextualizado. Assim, ao enfrentar os desafios da indisciplina com uma

perspectiva abrangente e comprometida, a escola não apenas educa cidadãos conscientes, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

5.2 CATEGORIA II - INDISCIPLINA COMO INFLUÊNCIA FAMILIAR E SOCIAL

O presente estudo buscou explorar o saber popular do benzedeiro na Ilha de Santana sob uma perspectiva decolonial, destacando a importância de valorizar os conhecimentos muitas vezes marginalizados na região amazônica. A figura de Pedro Cardoso, conhecido como "Seu Roque", emerge como central para a saúde e o bem-estar da comunidade, oferecendo uma visão singular da infância que transcende concepções superficiais. Suas práticas de benzimento não se limitam à cura física; elas fortalecem laços culturais, proporcionando suporte emocional e espiritual, refletindo a rica diversidade da cultura amazônica.

A segunda categoria reúne significantes relacionados à "Indisciplina como influência da família e do meio". Os relatos a seguir destacam que existem diversos fatores, tanto visíveis quanto ocultos, que podem contribuir para a definição da indisciplina e servir como motivadores desse comportamento. A partir das análises, identificaram-se alguns desses fatores, como: a) o reflexo do meio em que a criança está inserida; b) a superproteção excessiva dos pais ou, em contrapartida, a permissividade de pais que aceitam todos os atos dos filhos sem estabelecer limites; c) problemas emocionais ou desinteresse por parte da criança. Exemplos dessas situações são evidenciados nas falas a seguir:

Profissional 4 - Concordo que comportamentos considerados como indisciplinados são reflexos do meio em que a criança está inserida, pois pais superprotetores podem o desenvolvimento de seus filhos em alguns aspectos, assim como pais super liberais passam a aceitar tudo não colocando limites nos atos dos filhos.

Profissional 5 - Concordo que é possível sim considerar uma criança como indisciplinada, Já partir dos dois anos de idade, porém há vários fatores que podem contribuir para que ela seja indisciplinada, mas não necessariamente que mantenha esse comportamento constantemente.

Profissional 6 - Considero o comportamento de algumas crianças como indisciplinados, pois muitas vezes elas desafiam os adultos, mesmo sabendo que estão agindo errado, demonstrando dessa

forma que vivem em um ambiente familiar sem limites e sem regras impostas.

Percebe-se que de acordo com as falas, o fenômeno está relacionado a uma série de variáveis e essas podem acompanhar os diferentes espaços aonde se insere os alunos. No entanto, verifica-se que a indisciplina está associada a quebra do contrato social e a violação comportamental. Sendo assim, verifica-se que:

as causas da indisciplina são múltiplas, e, muitas vezes, elas estão mais nos contextos que a produzem do que no indivíduo. Mas, como a indisciplina gera indisciplina, da mesma maneira que a violência gera violência, a indisciplina na escola pode expressar, na realidade, alguma coisa para além do desejo de perturbar ou de ser indisciplinado. Às vezes, ela representa a dificuldade do aluno para ser reconhecido; outras é a expressão dos maus tratos que recebe ou dos problemas familiares (Parrat-Dayán. 2011, p. 9).

Nesse contexto, é necessário observar esses alunos, pois muitos necessitam de auxílio e as vezes essas posturas são reflexos de questões mais complexas, e em determinados momentos não são vista e nem identificadas exteriormente. Dessa forma, olhares da família e da comunidade escolar devem estar aguçados, afim de enxergar sinais, que podem ser pedidos de ajuda, que em muitos momentos são entendidos e tratados de maneira errada apenas como indisciplina. Sampaio destaca que:

a escola só compreenderá o conceito de indisciplina se tiver bem claro o que é a disciplina escolar, ou seja, quais são os "comportamentos que consideramos aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto". O autor lembra que é necessário compreender que os alunos de hoje não são os mesmos de uma década atrás, possuem valores, crenças e saberes diferentes, e por isso, deve ser considerado como "cidadão produtor cultural, capaz de aprender, conosco, mas também de nos ensinar" (Sampaio, 1997, p. 2).

Sendo assim, é perceptível que antes de rotular o aluno como indisciplinado é necessário considerar todos os contextos ao qual se inserem e esses são muitos. Não se deve julgar a criança por agir como criança, pois em vários momentos o ambiente escolar exige determinadas posturas que não são coerentes a faixa etária dos educandos, a inúmeras atitudes vistas como indisciplinadas, mas que na fase de desenvolvimento dos alunos são

extremamente essenciais e que contribuirão para a construção da sua identidade. Assim, torna-se necessário um correto entendimento do que realmente é indisciplina.

Observou-se ainda, que um dos participantes do estudo mencionou uma visão interessante sobre a indisciplina, interpretando-a como um “pedido de atenção para algo que não está funcionando bem” (Profissional 3). Essa visão abre caminho para diversas possibilidades, desde a falta de compreensão em relação aos conteúdos até conflitos pessoais, familiares ou outras questões que afetam o desempenho escolar do aluno (Souza, 2020).

Com base na análise apresentada, é possível concluir que a indisciplina é um fenômeno multifacetado, influenciado diretamente pelo meio familiar e social. A falta de limites, seja pela superproteção ou pela permissividade excessiva dos pais, e questões emocionais não resolvidas, são fatores determinantes para o desenvolvimento de comportamentos considerados indisciplinados. Além disso, a indisciplina não deve ser vista de forma isolada, pois reflete muitas vezes o ambiente em que a criança está inserida, podendo ser um pedido de ajuda ou expressão de dificuldades pessoais e familiares.

Torna-se crucial visualizar a indisciplina não como um simples problema comportamental, mas como um pedido de ajuda e atenção feito pelo aluno (Souza, 2020). É preciso oferecer suporte e direcionamento para compreender as razões por trás do comportamento, buscando soluções mais eficazes para o problema. Para ressaltar, Garcia (1999) traz uma contribuição mostrando que a indisciplina deve ser considerada sob a perspectiva dos processos de socialização e das relações que os alunos estabelecem na escola, tanto com seus colegas quanto com os profissionais da educação. Essa análise inclui o contexto do ambiente escolar e suas atividades pedagógicas. Além disso, é fundamental compreender a indisciplina à luz dos aspectos cognitivos dos estudantes. Nesse sentido, indisciplina é definida como a incongruência entre os critérios e expectativas estabelecidos pela escola, que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar, e o comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nesse contexto, tanto a escola quanto a família devem adotar uma postura de observação atenta, reconhecendo que comportamentos

indisciplinados podem fazer parte do processo natural de desenvolvimento infantil. Uma compreensão adequada da disciplina no ambiente escolar é essencial para promover um espaço de aprendizagem mais saudável e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e possam desenvolver seu potencial plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a questão da indisciplina no contexto escolar, por meio da análise das percepções da equipe de gestão educacional. A indisciplina permanece como um dos principais obstáculos para a convivência e interação dos alunos no ambiente escolar, muitas vezes interferindo diretamente no processo de aprendizagem.

A partir das reflexões trazidas pela equipe, observou-se que um estudante que vive em um ambiente familiar onde faltam limites e regras bem estabelecidas tende a refletir esse comportamento na escola, adotando atitudes de rebeldia, desrespeito aos colegas, professores e demais integrantes da instituição. Isso se manifesta na desobediência às normas e combinados, impactando negativamente a rotina e o andamento das atividades.

Um ponto relevante que emergiu da pesquisa foi o relato das profissionais da educação a respeito das famílias. Segundo elas, muitos pais estão negligenciando seu papel na educação e nos cuidados com os filhos, delegando essa responsabilidade à escola desde cedo.

Analisar a presença da indisciplina no ambiente escolar abre novas possibilidades de estudo e reflexão, além de contribuir para uma melhor conceituação e identificação adequada desse fenômeno. Cabe à equipe gestora realizar intervenções que articulem teoria e prática, envolvendo toda a comunidade escolar. Esse processo deve proporcionar momentos de reflexão que resultem em ações assertivas, trazendo estratégias diferenciadas para minimizar a indisciplina, um problema frequente no cenário educacional.

A partir deste estudo, percebe-se que a indisciplina pode estar relacionada à ausência de limites e regras claras, bem como à influência familiar e do contexto social. Essa compreensão, obtida por um grupo atuante no ambiente escolar, destaca a necessidade de repensar e discutir o conceito de indisciplina

em diversos âmbitos, buscando soluções que possam minimizar seus impactos nos contextos escolares e sociais.

REFERÊNCIAS

ALMAS, L. F. das. **As regras e os limites na sala de aula: algumas propostas didáticas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação, Coimbra, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/29046>. Acesso em: 15 out. 2024.

AMADO, J.S. **Interação Pedagógica e Indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001a.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **Indisciplina e violência na escola**: compreender para prevenir. Porto: Asa, 2002.

ARAGÃO, M. da P. A. **O gestor escolar e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos das séries iniciais das escolas da rede municipal de Sobral**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Lisboa, 2023.

ARAÚJO, G. B. DE; SPERB, T. M.. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 185-194, jan. 2009.

ATTA, D. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. **Revista de Educação/CEAP**. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. ano 8, n. 31, 2000.

BARBIERI, B. da C; SANTOS, N. E. dos; AVELINO, W. F. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores**. 2014. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BENETTE, T. S.; COSTA, L. P. Indisciplina na sala de aula: algumas reflexões. **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, Secretaria de Estado da Educação / Superintendência da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, v. 2, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2186-8.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, R. C. et al. A gestão escolar no contexto atual. In: Iv Congresso Nacional de Educação, 2017. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID7223_11092017163358.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CARIA, E. DA C. R. **Ações de formação contínua para professores de educação especial: uma análise da sua implementação e eficácia**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, 2016.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DUARTE, K. M. Os impactos da indisciplina na aprendizagem. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2020.

FELICIANO, M. M. de M. A indisciplina escolar na educação infantil: desafios e possibilidades na sala de aula. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

FERREIRA, A. B de H. **Dicionário Aurélio Junior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.

KRINGE, M. K. **Reflexões teóricas a respeito da indisciplina escolar**. Pelotas-RS: UFPel, 2020.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, F. Fatores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula. **Millenium**, Vizeu, v. 27, n. 3, p. 10-25, 1998.

MESQUITA, M. F. N. **Valores humanos na educação**: uma nova prática na sala de aula. São Paulo. Editora Gentil. 2003.

NAITZEL, M.C. A indisciplina e a atuação do gestor escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 4, n. 10, p. 113-129. Out. 2019.

Σ SIGMA, Macapá, v. 5, n. 6, p. 119-144, jul. - dez. 2024.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 876-900, 2018.

OLIVEIRA, M. MGT, et al. Coordenação pedagógica frente à indisciplina na educação de jovens e adultos–EJA. **Revista Espacios**, 2020, v. 41, n. 18, 2020.

PARRAT-DAYAN, S. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – Como enfrentar a indisciplina na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, A. I. B; BLUM, V. L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2019.

PINTO, M. T. **A importância do ambiente escolar na promoção do sucesso educativo: uma abordagem teórica e prática**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, 2013.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As Representações Sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

SAMPAIO, D. Indisciplina: um signo geracional?. **Cadernos de organização e gestão curricular**. Ed. Instituto de inovação educacional, 1997.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, A. L. N. da; SANTOS, M. P. M. dos. A Indisciplina no Contexto Escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1960–1970, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i7.10818. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10818>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, L. **Filhos e alunos sem limites**: um desafio para pais e professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SILVA, L. G. **A indisciplina e o papel da família, escola e do gestor escolar**. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/47205/R%20-%20E%20-%20LEILA%20GISELA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2024.

SIQUEIRA, M. de S. C. **Indisciplina escolar**: contribuições da família e da gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2017.

SOUZA, A.V. P. **Discutindo indisciplina a partir da disciplina**: uma análise das concepções de licenciandos dos Cursos de Matemática e Biologia. 2020.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SOUZA, A. V. P.; CAMARGO, J. A. **Indisciplina e o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática.** Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/autores-A.html>. Acesso em: 18 jun. de 2024.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140. dez. 2009.

TIBA, I. **Disciplina:** o limite na medida certa. São Paulo: Gente, p. 99, 1996.

TREVISOL, M.T. C; VIECELLI, D; BALESTRIN, C. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P.(Orgs). **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 89-134 (Coleção Educação e Psicologia em debate).

VALA, C. L. dos. S. **Indisciplina:** um diálogo entre professores e pais. Londrina, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cleuz_a_luiza_santos.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

VASCONCELOS, C. S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola.** Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente - São Paulo, 2014.

Sobre o autor

Arnold Vinicius Prado Souza

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia e em Ciências com Especialidade em Matemática Educativa pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em cotutela com a Universidad Autónoma de Guerrero - UTFPR-PG/UAGro (México) Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Contato: arnoldvinicius@alunos.utfpr.edu.br



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5754-500X>

Artigo recebido em: 15 de outubro de 2024.

Artigo aceito em: 16 de dezembro de 2024.

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA E A
CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA COMUNIDADE INDÍGENA MATA DA
CAFURNA, ETNIA XUCURU KARIRI/AL**

**THE ROLE OF THE INDIGENOUS TEACHER AND THE
SOCIOCULTURAL CONSTRUCTION OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATION IN THE MATA DA CAFURNA
INDIGENOUS COMMUNITY, XUCURU KARIRI ETHNIC
GROUP/AL**

Wellington Ricardo Felix dos Santos 
Lucideyne de Souza Ferreira 

RESUMO

Este artigo tem como proposta refletir sobre a atuação do professor indígena e a construção sociocultural na educação infantil da Comunidade indígena Mata da Cafurna, etnia Xucuru Kariri/AL. Ao adotar metodologia bibliográfica, buscou-se abordar a importância da valorização de suas culturas e a integração nas estruturas da sociedade, construindo assim uma fonte de conhecimento que se dá por meio da prática docente. Tem-se como objetivo dessa pesquisa compreender como é inserida a valorização de diversos conhecimentos através do processo educativo, mais precisamente na Educação Infantil da Comunidade indígena Mata da Cafurna, da etnia Xucuru Kariri - Município de Palmeira dos Índios/AL, a fim de proporcionar para as crianças um olhar que inclui a moralidade, etnicidade, estética, unidade e política, estabelecendo, portanto, uma identidade pessoal na perspectiva da cultura indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Construção Sociocultural. Mata da Cafurna.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role of indigenous teachers and the sociocultural construction in early childhood education in the Mata da Cafurna, indigenous community of the Xucuru Kariri ethnic group/AL. By adopting a bibliographical methodology, we sought to address the importance of valuing their cultures and integrating them into the structures of society, thus building a source of knowledge that occurs through teaching practice. The objective of this research is to understand how the valorization of diverse knowledge is inserted through the educational process, more precisely in early childhood education in the Mata da Cafurna indigenous community of the Xucuru Kariri ethnic group - Municipality of Palmeira dos Índios/AL, in order to provide children with a perspective that includes morality, ethnicity, aesthetics, unity and politics, thus establishing a personal identity from the perspective of indigenous culture.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Sociocultural Construction. Mata da Cafurna.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena sempre representou um território de prática pedagógica que, desde os princípios da colonização do Brasil, passou por diferentes etapas. Pois, ela se baseia em métodos de ensino tradicionais, que englobam saberes e costumes próprios pertencentes a cada etnia (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Esses saberes são transmitidos na prática e/ou oralmente, seja no cotidiano ou durante os momentos culturais, rituais e nas diversas práticas presentes em cada comunidade. Apesar disso, muitas comunidades indígenas têm procurado a educação formal como uma maneira de combater desigualdades, garantir direitos e conquistas, e promover o diálogo intercultural entre diferentes grupos sociais.

Os povos indígenas fazem distinção entre a educação indígena e a educação escolar, sendo a educação indígena voltada para a preservação das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade e da etnia a que pertencem os indivíduos; enquanto a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e viabiliza a compreensão dos códigos não indígenas. (Baniwa, 2019).

A formação da consciência cidadã, a habilidade de reestruturar estratégias de resistência, a valorização de suas culturas e a integração nas estruturas da sociedade também são aspectos importantes. Nesse contexto, o trabalho teve como objetivo geral constituir uma fonte de conhecimento através das práticas docentes, para que as crianças reconheçam e valorizem os diversos saberes durante sua formação, incluindo a ética, a nacionalidade, a estética, a solidariedade e a política na construção da identidade pessoal dentro das perspectivas da cultura indígena.

Através dos objetivos específicos buscou-se Promover a valorização da diversidade cultural do nosso país, adentrando principalmente a cultura dos povos indígenas; Trabalhar com uma educação diferenciada, voltada para as práticas pedagógicas culturais; Preservar a identidade do indígena através da dança do Toré, além do conhecimento dos instrumentos utilizados, ritmos e marcações de tempo únicos para que a criança cresça sabendo da importância e valorizando a cultura e a essência viva que cada uma delas carrega dentro de si;

Apresentar nossas origens, nossos antepassados e as inspirações para a construção de um legado de respeito verdadeiro com os povos indígenas.

Permitindo ao professor indígena, compreende as concepções da criança e da escola como pontos de partida para planejar boas intervenções e desenvolve o papel de mediador das aprendizagens socioculturais dentro da sala de aula. Na perspectiva sociocultural compreendemos as crianças como indivíduos cheios de potencial, aptos a criar cultura e adquirir conhecimento, assumindo o papel principal no processo de aprendizagem. Para essas crianças, a escola necessita ser um ambiente que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais, e culturais baseado na forma como percebem e interagem com o mundo, ou seja, por meio de interações e brincadeiras.

Através do embasamento teórico de acordo com a pesquisa bibliográfica. Ofertou ao artigo grandes teóricos e referenciais que foram de grande importância para elaboração do projeto e como subsídios de conhecimentos como: Eyng (2010), Grupioni, (2006); Malta (2013); Munari (2010). Levando em consideração a prática e a reflexão de questões voltadas para Educação Infantil e sua construção sociocultural, de certo, antes de refletir especificamente a respeito da Educação Infantil no contexto sociocultural, será analisado aqui o conceito de Sistema de Ensino.

À medida que seguimos a visão de Educação Escolar e Educação Escolar Indígena que encoraja a criatividade das crianças, compreendemos as escolas como ambientes que proporcionam acesso a diversas experiências, promovendo a união e completude dos processos ao assegurar, acima de tudo, os direitos de aprendizagem estabelecidos de acordo com na Base Nacional Comum Curricular (Baniwa *et. al* Siqueira, p. 38, 2019).

A dimensão do papel do professor indígena, e de modo mais específico sobre a questão da mediação, podemos afirmar que sua atuação tem como importantes práticas pedagógicas diferenciadas na Educação Escolar Indígena, valorização das diferentes identidades indígenas, na formação e de novos líderes e no fortalecimento e sentimentos de pertencimento étnico de seus povos.

1 O PROCESSO IDENTITÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

A Escola da Mata da Cafurna exerce um papel importante no fortalecimento da identidade cultural da Comunidade Xucuru-Kariri, contribuindo para a interação e integração com a sociedade palmeirense. Desta forma, Ferreira (2020), ressalta que o propósito social da escola é estimular a participação e o compromisso de todos os grupos em prol de uma educação indígena inclusiva e libertadora, que, na sua totalidade, favoreça o desenvolvimento educativo, conjugando as suas visões e valores socioculturais.

Assim, estabelecida uma ligação próxima com as atividades escolares e a formação dos estudantes, orientando-os e encorajando-os a trabalharem em conjunto através da efetiva participação nas tomadas de decisão, nas sugestões apresentadas e nos desafios de modo global da comunidade indígena.

Segundo o *Diário do Nordeste* (2018) na sua essência, é possível afirmar que as várias abordagens educacionais em diferentes práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes na escola indígena, respeitam as suas características particulares e elaboram táticas para responder às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes confiança e preparando-os para interagir na aldeia e além dela. Este processo fortalece a sua identidade cultural, que os acompanhará ao longo da vida.

Nesta perspectiva, do *Diário do Nordeste* (2018) ainda afirmam que, a escola tem igualmente o compromisso de desenvolver estudantes críticos e participativos que estejam conscientes dos seus direitos e deveres. É fundamental saber respeitar os outros e o meio ambiente, tendo em conta as leis que garantem estes direitos. O objetivo é ser uma escola facilitadora orientada para a realidade da comunidade indígena, trabalhando diariamente para melhorar a qualidade do ensino, bem como progredir na aprendizagem e assegurar uma educação que, em primeiro lugar, seja uma base sólida para aqueles que aprenderão na aldeia e que possam difundir a educação indígena da melhor forma possível para além dela.

Nesse sentido, a instituição de ensino desempenha um papel crucial na promoção e preservação da identidade cultural dos povos indígenas. Além disso, cabe a ela a tarefa de proporcionar a educação básica, visando a alfabetização, o

estímulo à leitura e escrita, o fortalecimento e reconhecimento da cultura indígena local, bem como a orientação para formar estudantes críticos e engajados desde a Educação Infantil, conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Dessa maneira, “é importante conhecer a realidade, os sujeitos que estarão envolvidos no processo de formação e o conhecimento que os significa” (Eyng, 2010, p. 129). Portanto, é fundamental respeitar o próximo e o meio ambiente, e compreender as leis que garantem esses direitos. Torna-se necessário ser uma escola facilitadora diretamente ligada à realidade da comunidade indígena.

1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MATA DA CAFURNA - EDUCAÇÃO INFANTIL

O empenho sentido, em primeiro lugar, visa uma educação que sirva a comunidade, formando líderes guerreiros que sejam donos dos seus direitos e impulsionadores do seu crescimento pessoal e coletivo. Estar resiliente, sempre apoiado pelas conquistas dos nossos antepassados ao longo da história conduzidas de forma consciente pelo que hoje conhecemos como educação diferenciada; a luta pela igualdade de direitos na qualidade das escolas indígenas e no reconhecimento dos professores da própria aldeia. Mas, acima de tudo, pretende-se que os não indígenas respeitem e aceitem a forma como o conhecimento de vida e o senso comum sejam transmitidos.

Sem dúvida, considera-se que o empoderamento das comunidades indígenas está alinhado com as suas próprias competências, fruto dos seus valores, tradições culturais e preservação, bem como do respeito pelos mais velhos da aldeia e de toda a sabedoria que podem transmitir. Neste contexto, Malta confirma:

A partir desta análise, entendemos que a cultura é vista não como uma soma das diversidades herdadas, e sim, como mais um ponto de divergência e distanciamento entre as classes dominante e dominada, concorrendo, assim, podemos identificar os elementos que contribuem para esta aprendizagem no cotidiano escolar, nas relações, quando ensinamos rituais, regras e regulamentos, na divisão entre os mais capazes e menos capazes, na divisão do tempo, na pontualidade, na organização dos espaços e, até mesmo, nas questões de gênero. É necessário de ocultar o

currículo para perceber o que envolve estas práticas e estes conhecimentos. Devemos perceber o que está por trás dessas atitudes para podermos modifica-las, dando-lhes novos objetivos (Malta, 2013, p. 350).

A atuação com a Educação Escolar Indígena é desafiadora, pois requer revisitar o passado para compreender as transformações na comunidade e na escola. É a partir dessas mudanças que as tradições são preservadas e se tornam parte da história futura da comunidade escolar. Na educação escolar indígena da Mata da Cafurna, a educação infantil destaca-se, pois é por meio dessas crianças e dos princípios essenciais para sua formação que elas internalizam valores como tempo e espaço, responsabilidade e comprometimento, direitos e deveres.

De acordo com o PPP da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, (2020), na comunidade indígena, as crianças desempenham um papel ativo na sociedade. Elas compreendem a infância como uma etapa da vida que se sustenta no convívio coletivo e respeitoso, ou seja, a educação indígena é um fator fundamental nesse processo.

Desse modo, o profissional que atua na Educação Infantil poderá trabalhar com projetos de ensino, partindo da realidade da instituição e de assuntos da própria realidade da criança. Pensando assim, é de extrema importância, trabalhar os diferentes eixos da Educação Infantil, como: Brincadeiras e valorização da diversidade, elementos da natureza, cantar e dançar toré, contos indígenas e contação de histórias reais dos mais velhos da comunidade, etc.

Nesse processo, cumpre fundamental papel não só a escola, mas, também, a família na manutenção e construção de práticas culturais junto às crianças, por mais flexível que elas possam ser. Pelo dito, a prática cultural na educação Infantil, dá sustentação ao trabalho pedagógico, pois é construída levando em consideração os sujeitos como seres ativos e participativos, as interações e necessidades das crianças e do professor. De modo que assegure o trabalho docente de forma dinâmica e flexível, levando em consideração em cada etapa, o cuidar e o educar com faces de um mesmo processo de ensino e aprendizagem.

2 MÉTODO

Se fez necessário discorrer como se configuram estes métodos de pesquisa. O tipo de pesquisa exploratória, por sua vez, pode ser definido como a forma de averiguação aprofundada, buscando o conhecimento da realidade, visto que o tipo de pesquisa utilizada busca explicar a Educação Escolar Indígena Diferenciada, podemos compreender o processo e o reconhecimento da atuação do professor indígena e de como a Educação Escolar Indígena é desafiadora.

Desse modo o desenvolvimento do trabalho metodológico de um estudo científico requer atenção e a construção de um caminho a ser percorrido, principalmente quando aborda questões da Educação Infantil na Comunidade Mata da Cafurna, da etnia Xucuru Kariri, do Município de Palmeira dos Índios/AL, na educação infantil destaca-se, pois é por meio dessas crianças e dos princípios essenciais para sua formação que elas internalizam valores como tempo e espaço, responsabilidade e comprometimento, direitos e deveres.

De acordo com Cervo (2019) os métodos adotados pelos doutrinadores se baseiam-se nos critérios técnicos para a formação de pesquisas que possui o objetivo de oferecer as informações necessárias para orientação e formulação dos trabalhos acadêmicos.

Tendo ainda o uso da Pesquisa Bibliográfica, por meio de informações adquiridas através de livros, sites que tratam exclusivamente do tema abordado e artigos científicos que explorem o assunto principal deste trabalho, conforme define Marconi e Lakatos (2021) "As pesquisas bibliográficas são criadas com o apoio de livros materiais encontrados em livros e trabalhos científicos."

Neste mesmo contexto ainda contribui Severino (2016, p. 122) afirmando que os trabalhos científicos são aqueles criados a partir os devidos registros, que decorreram de estudos anteriores, adquiridos por meio artigos, livros e teses. Os pesquisadores trabalham com contribuições de outros autores que tenham os seus trabalhos devidamente registrados.

A relevância de se apontar o percurso metodológico contribuiu em promover não só a resposta da problemática existente, mas também provocar novos olhares para formação de concepções que venham trazer inovadores comportamentos frente as mudanças neste formato tendem a realidade estudada e praticada por meio da Educação Infantil na Escola Estadual Indígena Mata da

Cafurna, é importante observar como é possível desenvolver um trabalho pedagógico de construção sociocultural diferenciado e voltado para cultura indígena.

2.1 RESULTADOS

A importante para a compreensão da política nacional e do lugar da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro. Para entender o conceito de Sistema de Ensino é importante considerar que a definição de sistema apresentada por Saviani (2009, p. 3), concluir as observações sobre a noção de "sistema" enfeixando-as na seguinte conceituação: "Sistema" é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante.

Partindo do exposto feito por Saviani (2009), é possível entender que um sistema de ensino envolve inúmeros elementos, reunidos em um todo compreensível e significativo. Para que exista um sistema, é necessária uma organização intencional. Essa organização é liderada pelo Poder Público, ou seja, o Estado.

Para qualquer modalidade educativa, é necessário considerar, antes de mais nada, a Constituição Federal de 1988, que define princípios educativos fundamentais como: Art. 205. 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 (Sinesp, 2017).

Além da Constituição Federal, existe o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 – que no art. 54, IV, reafirma o que regula a nossa Constituição. Entre os educadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, (LDB), é extremamente importante, pois regula o sistema de ensino nacional. Especificamente para a Educação Infantil, é necessário considerar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Toda a legislação pertinente à Educação Infantil é de extrema importância para os educadores, estudantes de licenciatura, professores e famílias. Conhecê-

las faz toda diferença no momento de planejar e concretizar uma educação infantil de qualidade (Barros, 2008).

Obtendo com resultados a identificação a respeito da educação escolar indígena passou por significativos avanços, pois, além de ter suas escolas reconhecidas e conquistar o direito de ser específica e diferenciada, conquistou também o reconhecimento da importância de se formar os indígenas para o protagonismo em suas escolas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNE/ Indígena (Brasil, 1998).

Portanto, a pedagogia indígena, as práticas escolares indígenas em sala de aula e os fundamentos epistemológicos informam as práticas educacionais no contexto específico das escolas indígenas (Marfan, 2002). Não podemos esquecer que a influência dos métodos de ensino educativos não indígena na pedagogia local ainda é muito importante, o que se revela claramente através de processos sistemáticos impostos aos professores locais através dos livros didáticos.

Contudo, os professores indígenas têm trabalhado para desenvolver estratégias de ensino específicas que os libertem do contexto subalterno da educação tradicional brasileira. O conhecimento tradicional da própria cultura e língua, o conhecimento de como se relacionar com o ambiente e compreender o mundo num contexto particular, contribuem para o conceito e a prática da educação intercultural.

A relevância de se apontar o percurso metodológico contribuiu em promover não só a resposta da problemática existente, mas também provocar novos olhares para formação de concepções que venham trazer inovadores comportamentos frente a atuação do Professor Indígena e a Construção Sociocultural a partir da Educação Infantil (Brasil, 1998).

Desse modo, neste mesmo contexto, ainda contribui Severino (2018, p. 122) afirmando que os trabalhos científicos são aqueles criados a partir os devidos registros, que decorreram de estudos anteriores, adquiridos por meio artigos, livros e teses. Os pesquisadores trabalham com contribuições de outros autores que tenham os seus trabalhos devidamente registrados.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se firmou como o principal meio utilizado para reunir informações e dados que serviu de base para a construção da investigação acerca do tema proposto, contribuindo assim, para o

desenvolvimento de todo o estudo, bem como para o esclarecimento de questões que venham a surgir no decorrer dos discernimentos apresentados.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões aqui apresentadas sobre a Educação Escolar Indígena Diferenciada, podemos compreender o processo e o reconhecimento da atuação do professor indígena e de como a Educação Escolar Indígena é desafiadora, pois requer revisitar o passado para compreender as transformações na comunidade e na escola e a partir dessas mudanças que as tradições são preservadas e se tornam parte da história futura da comunidade escolar. Na Educação Escolar Indígena da Mata da Cafurna, a educação infantil destaca-se, pois é por meio dessas crianças e dos princípios essenciais para sua formação que elas internalizam valores como tempo e espaço, responsabilidade e comprometimento, direitos e deveres.

Diante da realidade estudada e praticada por meio da Educação Infantil na Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, é importante observar como é possível desenvolver um trabalho pedagógico de construção sociocultural diferenciado e voltado para cultura indígena pois, para isso tem-se buscado uma educação de qualidade e a promoção de meios para que esse processo permaneça contínuo.

Pelo dito, a prática cultural na educação Infantil, dá sustentação ao trabalho pedagógico, pois é construída levando em consideração os sujeitos como seres ativos e participativos, as interações e necessidades das crianças e do professor. De modo que assegure o trabalho docente de forma dinâmica e flexível, levando em consideração em cada etapa, o cuidar e o educar com faces de um mesmo processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna**. Palmeira dos Índios, 2020.

BANIWA, Gersem. BNCC e a Diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (Org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

BARROS, Miguel Daladier. Educação infantil: o que diz a legislação. **LFG**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 25 de jul. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8069/1990. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-e-escola>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jul 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e Desporto: Sec. De Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério Da Educação: Secretaria De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC; SEB, 2010.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2019.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Educação Indígena nas Escolas e nas Universidades**. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/1-392-indigenas-ingressaram-no-ensino-superior-no-ceara-em-10-anos-1.2089440>. Acesso em: 28 de jul. 2024.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibex, 2010.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A educação escolar na aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 28 de jul. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 9. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2021.

MARFAN, Marilda Almeida. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena.** Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10. ed, Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2018.

SINESP. Independência, Luta e Inovação. **Sindicato dos Especialistas em Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo.** Disponível em: <https://www.sinesp.org.br>. Acesso em: 29 de jul. 2024.

Sobre os autores

Wellington Ricardo Felix dos Santos

Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco - UPE

Professor da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)
Contato: tontom1978@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8948-0893>

Lucideyne de Souza Ferreira

Graduada do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - CLIND/UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: lucideyne.ferreira@alunos.uneal.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3291-1572>

Artigo recebido em: 9 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 7 de dezembro de 2024.

**PEDAGOGIA DA MATA: O ENSINAMENTO DO USO DAS
ERVAS MEDICINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
INDÍGENA - MATA DA CAFURNA ETNIA XUCURU
CARIRI, MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL**

**PEDAGOGY OF THE FOREST: TEACHING THE USE OF
MEDICINAL HERBS IN INDIGENOUS CHILDHOOD
EDUCATION - MATA DA CAFURNA XUCURU CARIRI
ETHNICITY, MUNICIPALITY OF PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL**

Wellington Ricardo Felix dos Santos 
Maria Eliete Alves de Souza 

RESUMO

O discurso discorre sobre plantas medicinais e o seu uso na Comunidade Indígena Mata da Cafurna, da etnia *Xukuru Kariri*, realizou-se em uma turma da Educação Infantil da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, situada na citada localidade, região serrana da cidade de Palmeira dos Índios/AL. Atendendo a essas prerrogativas, delimitamos o problema do nosso estudo na seguinte indagação: de que maneira o conhecimento e uso de plantas medicinais, por crianças do Ensino Infantil, fortalece a identidade dos indígenas *Xukuru-Kariri*? Diante dessa indagação, permite-se ressaltar que a educação indígena diferenciada nos fortalece para sermos respeitados em nossas diferenças, e ocupar espaços, antes negado para os indígenas dentro da sociedade. Tem-se como objetivo geral investigar o conhecimento sobre o uso das ervas medicinais com fins terapêuticos na Educação Infantil da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, em Palmeira dos Índios/AL.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Mata da Cafurna. Pedagogia da mata. Xucuru Kariri.

ABSTRACT

The speech discusses medicinal plants and their use in the Mata da Cafurna Indigenous Community, of the *Xukuru Kariri* ethnic group, and was given to a kindergarten class at the Mata da Cafurna Indigenous State School, located in the aforementioned location, in the mountainous region of the city of Palmeira dos Índios/AL. Given these prerogatives, we delimited the problem of our study in the following question: in what way does the knowledge and use of medicinal plants by children in kindergarten strengthen the identity of the *Xukuru-Kariri* indigenous people? In view of this question, it is worth emphasizing that differentiated indigenous education strengthens us to be respected in our differences, and to occupy spaces that were previously denied to indigenous people within society. The general objective of the study is to investigate knowledge about the use of medicinal herbs for therapeutic purposes in the kindergarten of the Mata da Cafurna Indigenous State School, in Palmeira dos Índios/AL.

KEYWORDS: Indigenous Education. Mata da Cafurna. Forest Pedagogy. Xucuru Kariri.

INTRODUÇÃO

Ao abordagem deste temática, se torna relevante devido o resgate e manutenção etnicocultural através das práticas do ensino que integram conhecimento sobre ervas medicinais podem contribuir para valorização da cultura indígena, além de promover a conscientização sobre a importância da preservação ambiental e do respeito à biodiversidade, o conhecimento ancestral e tradicional das comunidades indígenas especialmente no que diz respeito ao uso de plantas medicinais, transmitido de geração em geração pela comunidade indígena Mata da Cafurna, etnia *Xucuru Kariri*, a importância da transmissão desses saberes diz a respeito a valorização dessa riqueza milenar, respeita esses saberes é trazer esse conteúdo para discutir a importância da introdução das ervas medicinais na educação infantil indígena.

Essa transmissão tem o papel fundamental de fortalecer a identidade cultural das crianças, conectando-as com suas raízes e ensinar sobre a relação harmoniosa entre o ser humano e a natureza, sabemos que os povos indígenas e comunidades tradicionais ainda são guardiões desses saberes com o convívio e aproximação de outros costumes e a modernidade convívio em comunidades não indígenas, se faz necessário a abordagem intercultural e respeitosa ao integrar esses conhecimentos na educação formal, reconhecendo as diferenças culturais e promovendo um diálogo inclusivo.

A introdução do conteúdo ervas medicinais na Educação Infantil indígena é uma abordagem intercultural e sensível, que reconhece e respeita os saberes tradicionais das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que busca integrar esse conhecimento de forma ética e colaborativa na Educação Infantil.

Sendo importante ressaltarmos que a educação indígena vai além da sala de aula, a sala de aula é uma estrutura física, mas a verdadeira escola é a escola aberta que temos desde que nascemos na comunidade, no ritual aprendemos, na mata aprendemos, no rio nas rodas de conversa ao redor de uma fogueira fumando xanduca batendo o pé no chão esse conectando com o chiado da maracá e os sons dos cânticos, cada etnia tem sua forma própria e especificidade de ensinar seus filhos para além da escola.

Atendendo a essas prerrogativas, delimitamos o problema do nosso estudo na seguinte indagação: De que maneira o conhecimento e uso de plantas

medicinais, por crianças do Ensino Infantil, fortalece a identidade dos indígenas *Xukuru-Kariri*? Diante dessa indagação, nos permite ressaltarmos que a educação indígena diferenciada nos fortalece para sermos respeitados nas nossas diferenças, e poder ocupar espaços, antes negado para os indígenas dentro da sociedade, o método próprio dos povos indígenas colabora para nossas lutas, projetos e para organização da educação adequada para cada povo, mesmo sendo povos indígenas temos nossas diferenças e necessidade própria.

A Educação Indígena diferenciada, pois a mesma busca respeitar o outro nas suas especificidades, a pedagogia dos povos indígenas é própria que precisa ser respeitada e fortalecida neste modelo de ensino inclusivo. Dessa forma este trabalho teve como objetivo geral investigar o conhecimento sobre o uso das ervas medicinais com fins terapêuticos na Educação Infantil da Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna no Município de Palmeira dos Índios/AL. Onde através dos objetivos específicos foi possível identificar quais as ervas medicinais são utilizadas de forma terapêutica dentro da Comunidade Indígena Mata da Cafurna no Município de Palmeira dos Índios/AL; e assim, registrar as diferentes formas de utilização e contextos das ervas medicinais na Educação Infantil.

Portanto, foi através da revisão bibliográfica de cunho exploratório permitiu a compreendermos o processo cultural da Comunidade Indígena Mata da Cafurna, abordam a grande importância da relação com os vegetais, entende-se que muitas espécies da flora que aqui chegaram, foram por intermédio dos escravos, a introdução dessas espécies no Brasil foi uma contribuição para o enriquecimento da flora brasileira. A partir do método dialético permitirá que a pesquisadora tanto apreenda como compreenda o mundo através dos fenômenos por meio das relações internas e das mudanças sofridas na natureza ou na sociedade que são os resultados desse choque de realidade.

Obtendo resultados que nos levará a um novo olhar e concepção desde os tratamentos de saúde, quer seja nas festas e rituais sagrados; o início de tudo é a manipulação das folhas tendo que ser rigorosamente observada para que nada ocorra de errado. Essa reverência à natureza e às divindades que ali habitam, demonstra que o homem é apenas parte de conjunto natural e harmônico, um componente do todo complexo e organizado.

As folhas são indispensáveis nas funções, cada símbolo tem seu sentido e uso e diferentes propriedades. Os verdes sagrados das folhas representam o ciclo da vida e da morte, e até mesmo o intermédio do saber tradicionais membros da comunidade preservam a vida e o sagrado prestos na natureza. Dessa forma a concretização dessa pesquisa busca apresentar está forte ligação da força elementar, bem como o poder das ervas medicinais em benefício das curas espirituais e materiais daqueles que a utilizam religiosamente.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA

A Lei nº 9.394/96 (LDBEN) normatiza a educação infantil nos Arts. 29, 30 e 31:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2012, s/p).

O Art. 31 versa sobre a quantidade de horas/aula e o processo avaliativo. Essa norma básica é assumida pelas escolas indígenas, podendo ser implementadas alterações e adaptações de acordo com o interesse da comunidade, pois, como é sabido, as crianças indígenas são educadas no seio da comunidade, com a participação dos membros adultos.

As crianças indígenas se inserem no dia a dia da comunidade. Participam de reuniões, encontros familiares, do ritual religioso, do toré e da vida familiar em geral. É nesse ambiente em contato direto com a natureza, que a criança indígena entra no processo educativo, no qual os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos. Portanto, a vida familiar e comunitária se torna o primeiro espaço educativo, pois é aí que a criança aprende a lidar com os valores e costumes da comunidade.

A escola, enquanto espaço formal de divulgação de saberes e conhecimentos se articula às vivências comunitárias e passa a expressar uma modalidade de educação, cujos contornos devem exprimir os sentimentos da comunidade indígena, seus conhecimentos tradicionais, suas lutas e interesses.

Assim, os saberes e conhecimentos tradicionais no uso de ervas medicinais fazem parte da realidade das crianças indígenas da Mata da Cafurna, tanto quanto, outras práticas culturais e religiosas, a exemplo da dança do toré. Zetóles e Trazzi (2020, p. 479) explicitam a fala de Batista (2007; 2010) nos seguintes termos: “ensino em comunidades tradicionais deva ser baseado na valorização dos saberes científicos e dos saberes tradicionais”.

De fato, a utilização de ervas medicinais é resultado de conhecimentos tradicionais, que foram transmitidos de geração em geração. Como foi dito acima, as crianças indígenas da Mata da Cafurna aprendem com os mais velhos, inicialmente, os pais. Assim, aprendem também a importância das plantas medicinais que crescem e são colhidas no interior da mata que circunda a referida comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dizem o seguinte no Art. 8:

A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. § 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola (Brasil, 2012, s/p).

Deve-se dizer, então, que a educação infantil promove a apreensão de conhecimentos e habilidades, bem como a discussão sobre os saberes da comunidade onde a criança está inserida, valorizando e transmitindo esses saberes como aspecto identitário da própria comunidade indígena.

2 ERVAS MEDICINAIS

Durante muito tempo a população brasileira se serviu de plantas medicinais para tratamento e cura das mais variadas doenças. Por isso, a utilização de plantas medicinais foi marcante nas heranças das culturas africanas e indígenas, tendo também influência da cultura europeia. A herança africana sobre o conhecimento e utilização de ervas terapêuticas, veio ao Brasil juntamente com os escravos, onde eles traziam novas espécies de vegetais para a utilização em rituais da saúde (Almeida, 2011). Da mesma forma, a cultura

indígena, que atualmente continua fazendo uso de ervas medicinais em seus rituais, passou seus conhecimentos sobre o assunto para os europeus que colonizaram o Brasil (Santana *et. al.*, 2018).

Desse modo, é alto o número de comunidades e povos que possuem conhecimentos culturais diversificados que são utilizados no tratamento alternativo com plantas medicinais. Alguns autores também pontuam que a utilização das plantas medicinais para cuidados com diferentes enfermidades deixou de ser somente um tratamento alternativo, passando a ter alta utilização ao lado dos fármacos (Lameira; Pinto, 2008).

As plantas medicinais são aquelas tradicionalmente utilizadas como fitoterápicos pela medicina popular. Ao tratar de culturas e de seus conhecimentos, é importante relatar as algumas definições básicas de plantas medicinais. Segundo a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) n. 26, publicada em 13 de maio de 2014, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2014, p. 4), o conceito de planta medicinal é o seguinte: “espécie vegetal, cultivada ou não, utilizada com propósitos terapêuticos”.

As plantas possuem princípios ativos que determinam suas propriedades terapêuticas, como também determinam a sua toxicidade que pode acometer o usuário caso a planta seja utilizada em doses inadequadas e/ou prolongadas. Isso se dá pela falta de informação, pois julgam as plantas como sendo mais seguras por se tratar de produtos naturais (Bastos, 2007).

Ainda quanto ao significado de plantas ou ervas medicinais, deve-se entender, que atualmente não se trata apenas de um tipo de medicina popular, mas uma forma terapêutica de grande uso entre as diferentes camadas sociais. Vale destacar, porém, que os nomes e os significados das ervas medicinais sofrem alterações sempre de acordo com a diferentes culturas, considerando também o manejo e uso da planta, bem como a sua preparação, como deixa claro os estudos realizados por Almeida (2011).

A identificação correta das plantas medicinais também é importante para a utilização eficaz e segura, sendo que algumas espécies podem ser tóxicas e provocar reações adversas. Sendo que, um grande fator que salienta a importância da identificação correta destas plantas, é que uma planta recebe um nome popular em determinada região, e em outros casos um nome popular pode

ser dado a espécies de plantas de famílias distintas com propriedades diferentes ou até mesmo desconhecidas (Verdam; Silva, 2010).

2.1 A INSERÇÃO DAS ERVAS MEDICINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o conhecimento que é passado de geração para geração prevalece ao longo dos anos, além da valorização sobre os conhecimentos já existentes. Sendo assim, é de grande importância que o professor de Ciências e Biologia abranja e valorize o estudo das plantas dentro dos conteúdos trabalhados em sala de aula, buscando trazer o científico para perto da realidade do educando. Conforme abordado por Siqueira e Pereira (2014), a etnobotânica foi agregada dentro da biologia, trabalhando os saberes que os indivíduos possuem, os quais são muito importantes pois, foi destes saberes que se teve o interesse pelo estudo da relação entre os homens primitivos e as plantas.

Assim, o estudo das plantas medicinais se tornou importante dentro da sala de aula, e deve ser abordado de várias formas, pois o conhecimento etnobotânico, além de garantir a preservação da cultura local e regional (Ferreira *et. al.*, 2017), pode facilitar o aprendizado de conteúdos de botânica. Dentro desse contexto, são observadas e levantadas as estratégias que podem ser trabalhadas com alunos de ensino básico, para o conhecimento sobre a botânica em geral e plantas medicinais. Siqueira e Pereira (2014) fizeram estudos com alunos de ensino básico, a fim de propor conteúdos de cunho botânico e etnobotânico, buscando enfatizar a valorização adequada dos conceitos de saberes populares, tendo como objetivo principal de estudo, a relação das plantas com a vida humana e a valorização do sujeito e dos conhecimentos que este carrega.

Zetóles e Trazzi (2020) utilizaram do ensino por investigação em uma escola do campo, com o intuito de relacionar as plantas medicinais com a saúde. Esta metodologia de ensino contou com os alunos sendo co-pesquisadores, onde juntamente com a educadora, construíram um questionário sobre a utilização das plantas medicinais e entrevistaram seus familiares. Com o resultado da investigação, foi possível identificar que esta forma de ensino é necessária para fazer da realidade uma fonte problematizadora, ou seja, aplicar os conhecimentos conforme a necessidade que se é observada em relação ao tema.

Já Teles e Corrêa (2019) utilizaram do lúdico para o ensino de Ciências referente ao tópico plantas medicinais, articulando com o processo de alfabetização. Sendo assim, a atividade contou com a criação de um alfabetário, que se deu por meio de entrevistas com os alunos, buscando investigar o conhecimento prévio referente as plantas medicinais, análise das entrevistas, elaboração de uma lista de plantas medicinais de A a Z, pesquisa de imagens de plantas medicinais, elaboração de atividades referente a Ciências e as plantas juntamente com atividades para alfabetização, e pôr fim a confecção de um livro-brinquedo.

A partir da lista de plantas medicinais, foram trabalhadas as sílabas com os alunos e a produção de uma paródia. Já em relação ao ensino de Ciências, foram trabalhados os benefícios e malefícios de cada planta medicinal, além de trabalhar sobre as plantas que são tóxicas. A valorização do conhecimento dos alunos deve ser um fator que deve ser analisado e cuidado, pois todo o conhecimento cultural e prévio que os alunos detêm, devem ser transformados em conhecimento científico.

Desta forma, seguindo este pensamento, Brandão *et. al.* (2014) trabalharam em uma escola de ensino médio com a aplicação de um "jardim didático", destacando a importância do trabalho com material vivo, onde os alunos podem relacionar estes materiais com o que veem diariamente. Desta forma, a etnobotânica é necessária para aprendizagem diante da relação entre planta/indivíduo e proporciona investigação, preservação do conhecimento cultural e explicação do conhecimento científico.

A inclusão do estudo das ervas medicinais na escola da Mata da Cafurna, tendo como público-alvo crianças da educação infantil, torna-se motivo de fortalecimento identitário da etnia Xukuru-Kariri, que historicamente tratou de várias doenças com "os remédios do mato", os quais são encontrados nos espaços da mata, local do ritual religioso dos membros da comunidade.

Temos, então, uma articulação valiosa na esfera da educação infantil. Primeiro as práticas de ensino diferenciado, com a vistas a bem atender os interesses dos povos indígenas. Segundo a projeção dessa educação com crianças da comunidade e em terceiro, o restabelecimento, pela via da educação, de saberes ancestrais, que ainda permanecem no meio do povo e agora chegam

à escola como forma de valorização e enaltecimento identitário dos membros da comunidade.

3 USO DE ERVAS MEDICINAIS PELOS INDÍGENAS DA MATA DA CAFURNA/AL

A etnia indígena *Xukuru-Kariri*, que circunda a cidade de Palmeira dos Índios/AL, tem a sua história marcada por lutas de preservação de seus costumes culturais, religiosos, artísticos, além de outros. Entrelaçados a esses costumes culturais, há também o tratamento de doenças através de ervas medicinais.

É de se notar, que todas as experiências vivenciadas pelas comunidades indígenas são transmitidas oralmente às novas gerações. No caso do estudo em apreço, as experiências medicinais com plantas alcançaram o ambiente escolar, envolvendo crianças do ensino infantil. Com este propósito se dá o entrelaçamento entre ancestralidade, cura pelas ervas e escolarização.

Esses três elementos juntos atuam no sentido de salvaguardar à comunidade indígena, sua forma própria de aprender, de ensinar e de conviver com os conhecimentos produzidos pela própria comunidade ao longo dos séculos. Se as crianças, costumeiramente, aprendem com os mais velhos, vendo-os fazerem, agora há o desiderato desse ensino acontecer no ambiente escolar, onde também se ensina e se aprende pela observação.

Assim é, porque as crianças aprendem, mesmo na escola, vendo as ações dos mais velhos, professores, professoras, funcionários da escola, além de outros. Portanto, a dinamicidade do ensino-aprendizagem perpassa toda a comunidade, a ponto de apenas se ouvir dizer, já se está envolvido com o processo, já se está ensinando ou aprendendo.

De fato, os indígenas da Mata da Cafurna têm utilizado diversas plantas medicinais para tratamento de grande variedade de doenças. A seguir apresentamos um quadro com algumas plantas, seus nomes científicos e sua utilização sob a forma de chás, ataduras, cheiros, mastigação de folhas, como também a sua utilização durante as práticas religiosas.

Quadro 1: Identificação, Classificação e o uso das Plantas Medicinais

PLANTAS	NOME CIENTÍFICO	UTILIZADA NA CURA SEGUINTE DOENÇAS
Alecrim	<i>Rosmarinus Officialis</i>	Tratamento de distúrbios circulatórios e cicatrizante.
Babosa	<i>Aloe Vera</i>	Ação cicatrizante, antibacteriana e antivírus.
Bálsamo	<i>Sedum dendroideum</i>	Anti-inflamatório antinociceptivo.
Boldo	<i>Plectranthus ornatos codd</i>	Dispepsias e asias.
Cana-do-brejo	<i>Costus spicatus</i>	Tratamento de pedras rins, obesidade anti-inflamatório.
Cidreira	<i>Cymbopogon citratus stapf</i>	Cólicas intestinais e uterinas, calmante e tratamento da obesidade.
Carqueja	<i>Baccharis trimora</i>	Tratamento de úlcera, diabetes, diarreia, inflamação na garganta, vermes intestinais, impotência masculina
Cipó-cruz	<i>Calea pinnotifida</i>	Antitumoral
Espinheira-santa	<i>Maytenus aquifolium mart</i>	Antiácido e protetor mucosa gástrica
Guaco	<i>Mikania glomerata Sprengel</i>	Expectorante (gripe e resfriados), bronquites alérgicas e infecciosas

Hortelã	<i>Mentha sp</i>	Ação digestiva, carminativa e antiespasmódica
Melhoral e Anador	<i>Justicia pectoralis</i>	Combate a tosse, expectorante, broncodilatador
Mil folhas (ou novalgina)	<i>Achilloa millefolium L</i>	Falta de apetite, febre, inflamação e cólica
Barbatimão	<i>Strayphnodendron adstringens</i>	Atuação cicatrizante
Limão	<i>Citrus limon</i>	Drena o sistema linfático e estimula o sistema imunológico
Dente-de-Leão	<i>Taraxacum officinale</i>	Tratamento de anemia
Valeriana	<i>Valeriana officinalis</i>	Tratamento da ansiedade, insônia e melhora a concentração
Vassourinha-doce	<i>Baccharis articulata</i>	Tratamento de asma e problemas respiratórios
Arnica	<i>Solidago chilensis meyen</i>	Tratamento de artrite e alivia dores
Romã	<i>Punica granatum</i>	Aumenta a produção de testosterona
Açafrão	<i>Curcuma longa</i>	Trata a degeneração da retina (tecido macular)

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

Esse quadro não é exaustivo, pois as necessidades comunitárias podem acrescentar outras plantas, cujo uso entra no repertório já existente. Como as curas por ervas está ligada às movimentações religiosas da comunidade, certamente o pajé de cada época tanto apresenta essas e outras plantas, como os mais velhos se reportam aos conhecimentos medicinais ancestrais vivenciados outrora. Outro aspecto a destacar é que muitas dessas plantas medicinais podem ser conhecidas por outros nomes, sem contudo, caracterizar a sua importância e utilidade comunitária.

Os fármacos industrializados são concorrentes das ervas que curam, tanto porque há uma intensa propaganda desses remédios, quanto pelo fato de a comunidade ter um posto de saúde onde são receitados diversos remédios industrializados, deixando para trás as plantas curadoras. Desse modo, os remédios caseiros feitos com plantas colhidas na mata se tornam em concorrentes dos receitados pela medicina industrializada, cujos resultados são rápidos.

Por outro lado, a industrialização para fins comerciais de plantas medicinais tem crescido exponencialmente no Brasil. Se tais plantas foram utilizadas por muito tempo no interior das residências, atualmente tais produtos são comercializados em grandes lojas instaladas nos centros das cidades e com enorme aceitação por parte dos habitantes de cada localidade.

Em todo o caso, essa ampliação da comercialização de plantas medicinais tem diversas diferenciações quanto ao uso delas na comunidade indígena Mata da Cafurna e a sua divulgação entre crianças da educação infantil. Vale dizer, então, que esse procedimento educacional visa, enfim, reforçar ou reestabelecer a identidade indígena, a qual manteve no contexto de sua cultura em geral o uso constante de plantas medicinais e de plantas para defumação e pintura corporal.

CONCLUSÃO

A luta de preservação identitária é também uma luta de resistência. Por isso, à medida que a etnia *Xukuru-Kariri*, aqui representado pela comunidade indígena Mata da Cafurna, buscam a conservação de formas de tratamento de doenças com plantas, é uma das maneiras de reelaborar o passado da comunidade, devidamente preservado na sua memória histórica. Assim, esses

conhecimentos adentram aos espaços escolares e passam a ser trabalhados por crianças, cujo sentido fundamental é de manter acesa a chama da memória, sua valorização e continuidade. Sendo assim, a identidade, formalizada em valores religiosos, morais e sociais, se mantém e ao mesmo tempo é impulsionado para frente. Desse modo, o povo não morre, sua história e seus valores permanecem com os mais novos e isso tudo se articula à luta por delimitação de seu território, permeado com a preservação ambiental, com porto de rios, açudes, matas e animais.

No sentido exposto acima, esse trabalho alcançou seus objetivos, porque conseguiu identificar as plantas utilizadas pela comunidade indígena Mata da Cafurna e ao mesmo tempo dialogar com as crianças indígenas sobre sua importância e significado. Portanto, o processo ensino-aprendizagem se tornou completo: as crianças aprendem vivenciando elementos ancestrais da comunidade. Dizendo de outro modo, a educação escolar indígena estabeleceu-se de maneira articulada, visto que as vivências comunitárias foram trazidas para a escola e a escola, por meio de crianças da educação infantil, compartilhou dos conhecimentos da comunidade.

Feitas estas considerações, entendemos que obtivemos os conhecimentos necessários para responder o problema deste estudo, qual seja, de que maneira o conhecimento e uso de plantas medicinais, por crianças do ensino infantil, fortalece a identidade dos indígenas *Xukuru Kariri*? Em resposta afirmamos que isso acontece quando a escola retoma a história da comunidade, seus valores, gostos e interesses e passa a ensiná-los às crianças indígenas, porque com este gesto se estabelece contato com a ancestralidade do dito povo, valoriza os anciãos, sua cultura, práticas religiosas e por que não identitárias. Faz-se uma conexão valiosa do passado da comunidade com o presente e permite aos estudantes, ainda crianças, mentalizarem esse passado, vivenciá-lo e fazê-lo vivo para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mara Zélia de. **Plantas medicinais**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.
- ANVISA. Resolução da Diretoria Colegiada. **RDC**, n. 26, de 13 de mai. de 2014. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2014/rdc0026_13_. Acesso: 14 de mai. 2024.
- BASTOS, G. M. **Uso de preparações caseiras de plantas medicinais utilizadas no tratamento de doenças infecciosas**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Fortaleza, 2007.
- BRANDÃO, Ruanna Thaimires; BARROS, Therezinha de Jesus Carvalho; NUNES, Maria de Jesus Miranda; LINS, Ruceline Paiva Melo; LEMOS, Jesus Rodrigues. Implantação de um jardim didático em uma escola de Ensino Médio em Parnaíba, norte do Piauí. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, n. 2, p. 59-72, 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 de mai. 2024.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 14 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 12 de mai. 2024.
- FERREIRA, Leodiane Baia; RODRIGUES, Marcilene Oliveira; COSTA, Jeferson Miranda. Etnobotânica das Plantas Medicinais Cultivadas nos Quintais do Bairro de Algodão em Abaetetuba/PA. **Revista Fitos**, v. 10, n. 3. Abaetetuba, PA, p. 254-267, 2017.
- HENRICH, Carmen Lucia. **Conhecimento de estudantes da educação básica sobre plantas medicinais**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2022.
- LAMEIRA, O. A.; PINTO, J. E. B. P. **Plantas Medicinais: do cultivo, manipulação e uso à recomendação popular**. Belém: EMBRAPA, 2008.
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). **COPEVE UFMG**, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.pdf>. Acesso em 1º de abr. 2024.
- SANTANA, Martin Dharlle Oliveira; SÁ, Jennyfer Soares de; NEVES, Adriano Figueredo; FIGUEREDO, Priscila Gonçalves Jacinto & VIANA, Janayna Araújo. O poder das plantas medicinais: uma análise histórica e contemporânea da fitoterapia na visão de idosas. **Revista Multidebates**, v. 2, n. 2, Palmas, TO, p. 10-27, set. de 2018.

SIQUEIRA, André Boccasius; PEREIRA, Samira Martins. Abordagem etnobotânica no ensino de Biologia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, v. 31, n. 2, p. 247-260, 2014.

TELES, A. S.; CORRÊA, A. D. Livro-Brinquedo de Plantas Medicinais: uma proposta de ensino de ciências e alfabetização – língua português com turma de 1º ano do ensino fundamental. **Revista da Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 293-324, 2019.

VERDAM, Maria Cristina dos Santos; SILVA, Cristiane Bezerra da. O estudo de plantas medicinais e a correta identificação botânica. **Revista Visão Acadêmica**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 7-13, jan-jun de 2010.

ZETÓLES, Maira Gaigher; TRAZZI, Patrícia Silveira da Silva. O ensino por investigação na escola do campo: uma relação entre as plantas medicinais e saúde. **RIS - Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 4, p. 418-433, 2020. Acesso em: 7 de mai. 2024.

Sobre os autores

Wellington Ricardo Felix dos Santos

Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco - UPE

Professor da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: tontom1978@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8948-0893>

Maria Eliete Alves de Souza

Graduanda do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - CLIND/UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: magia3276@gmail.com



Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2368-7139>

Artigo recebido em: 9 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 15 de novembro de 2024.

UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PROCESSO PARA A INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DA ETNIA TINGUI-BOTÓ/AL

A BRIEF BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF THE CHALLENGES OF INDIGENOUS EDUCATION IN THE PROCESS OF INCLUDING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS FROM THE TINGUI-BOTÓ ETHNIC GROUP/AL

Wellington Ricardo Felix dos Santos 
Mariana Batista da Silva 

RESUMO

A inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades apresentam desafios únicos que exigem abordagens específicas. Com o objetivo de identificar e analisar os desafios na promoção da Educação Inclusiva para os estudantes com necessidades especiais na etnia Tinguí-Botó/AL. A Metodologia foi uma revisão bibliográfica voltada para a escola indígena. O estudo resultou os desafios para a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas indígenas, destacando a necessidade de políticas educacionais mais adaptadas e eficazes que respeitem a diversidade cultural e as necessidades individuais. Conclui-se que a educação indígena é crucial, mas enfrenta desafios únicos que exigem políticas e práticas adaptadas.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Indígena. Deficiência. Etnia Tinguí-Botó/AL.

ABSTRACT

The inclusion of children with special needs in these communities presents unique challenges that require specific approaches. The aim was to identify and analyze the challenges in promoting Inclusive Education for students with special needs in the Tinguí-Botó/AL ethnic group. The methodology was a bibliographic review focused on indigenous schools. The study resulted in the challenges for the inclusion of students with special needs in indigenous schools, highlighting the need for more adapted and effective educational policies that respect cultural diversity and individual needs. It is concluded that indigenous education is crucial, but faces unique challenges that require adapted policies and practices.

KEYWORDS: Indigenous Community. Deficiency. Ethnicity Tinguí-Botó/AL.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir o acesso equitativo à educação para todos, independentemente de suas características individuais (Vasconcellos, 2023). No contexto das comunidades indígenas, esse princípio ganha contornos ainda mais desafiadores devido às particularidades culturais, linguísticas e socioeconômicas que permeiam esses ambientes. Quando se trata da inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades, os desafios se multiplicam, exigindo abordagens sensíveis e contextualizadas para garantir que todos os membros tenham oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento (Nozu; Sá e Damasceno, 2019).

Embora a literatura aborde amplamente a inclusão educacional, poucos estudos se concentram especificamente nas comunidades indígenas e nas dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades especiais. A carência de pesquisas direcionadas a este tema ressalta a necessidade de um olhar mais atento e de investigação que contribuam para a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Este estudo originou-se da análise documental e do relato de experiência, com o objetivo geral de identificar e analisar os principais obstáculos na promoção da Educação Inclusiva (EI) na Educação Básica Indígena dos estudantes com necessidades especiais da etnia Tingui-Botó, a qual pertence apenas no Estado de Alagoas, Brasil.

A metodologia adotada combina análise documental e relato de experiência direta na escola indígena. Para delimitar o escopo da pesquisa, foram consultados indexadores como *Google Acadêmico*, *Web of Science*, *PubMed*, *Periódicos CAPES* e *Scopus*, utilizando palavras-chave como "Comunidades Indígenas", "Deficiência", "Ensino Básico" e "Necessidades Especiais". Os instrumentos e fontes incluíram leis, regulamentos, normas pertinentes, além de livros, artigos acadêmicos e relatórios de organizações internacionais.

Para coletar informações adicionais que contribuíssem para responder à problemática desta pesquisa, foram conduzidas entrevistas com a coordenadora da escola e o professor, respectivamente. Cada entrevista consistiu em 5 perguntas abordando temas como educação escolar indígena, educação especial e inclusiva.

Conforme Campos (2007), essas abordagens permitem uma análise profunda das barreiras enfrentadas e das melhores práticas em educação inclusiva para crianças com deficiência em contextos indígenas. Assim, o estudo visa não apenas identificar desafios, mas também promover o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades especiais dos estudantes indígenas, assegurando o direito à educação de forma equitativa e respeitosa à diversidade cultural e individual.

1 INCLUSÃO EDUCACIONAL INDÍGENA PERANTE A LEI BRASILEIRA

A inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir o acesso equitativo à educação para todos, independentemente de suas características individuais (Vasconcellos, 2023). No contexto das comunidades indígenas, esse princípio ganha contornos ainda mais desafiadores devido às particularidades culturais, linguísticas e socioeconômicas que permeiam esses ambientes. Quando se trata da inclusão de crianças com necessidades especiais nessas comunidades, os desafios se multiplicam, exigindo abordagens sensíveis e contextualizadas para garantir que todos os membros tenham oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento (Nozu; Sá e Damasceno, 2019).

Embora a literatura aborde amplamente a inclusão educacional, poucos estudos se concentram especificamente nas comunidades indígenas e nas dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades especiais. A carência de pesquisas direcionadas a este tema ressalta a necessidade de um olhar mais atento e de investigação que contribuam para a elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

A educação inclusiva é fundamentada no reconhecimento do direito de todas as pessoas serem tratadas de maneira justa e de terem as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Este princípio encontra respaldo em diversos instrumentos, como o Artigo 1º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece o princípio da igualdade e não discriminação. No contexto educacional, essa visão se materializa no Artigo 26º da mesma Declaração, que proclama o direito de todos à educação, sem distinção de qualquer natureza.

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 2008, s/p).

De acordo com o Decreto Nº 3.298/99, que regulamentou a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Lei da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), define-se como pessoa com deficiência aquela que "apresenta, de maneira contínua, perdas ou anormalidades que afetam a realização de atividades consideradas normais para a humanidade" (Brasil, 1999).

Conforme a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 8.742/93), em seu Capítulo IV, Artigo 20º, parágrafo 2º, rege que a pessoa com deficiência é aquela que "possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em face de várias barreiras, enfrentam desafios em sua participação plena na sociedade" (Brasil, 1993).

Quando se discutem os direitos para a pessoa com deficiência no Brasil, é perceptível que muitas conquistas nessa discussão são evidenciadas a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. No entanto, é importante ressaltar que conquistas decorrentes dos anos 2000, como a instituição da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (2002), a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), e a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (13.146, decreto de 07/2015), fortaleceram o movimento das pessoas com deficiência na perspectiva da luta por justiça social (Brasil, 2015).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Art. 58, a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares. Observar a referida afirmação na lei brasileira faz surgir o pensamento reflexivo e crítico sobre as mudanças fundamentais que a escola precisa realizar para que tal modalidade de educação ocorra em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2017).

As diretrizes da legislação educacional atual, tanto em âmbito nacional quanto internacional, sustentam a concepção da inclusão da diversidade, destacando o enfoque da escola para todos (Troquez, 2012a; 2016b). No contexto das políticas públicas educacionais, a educação assume uma abordagem

inclusiva, direcionada a atender as necessidades da educação para todos (Carvalho, 2014).

A compreensão da educação escolar em uma perspectiva inclusiva teve seu ponto de partida na história da Educação Especial. Esse ramo educacional se estabeleceu na sociedade com traços distintos, concentrados em proporcionar suporte educacional às pessoas que enfrentavam a segregação social (Barbosa, 2021).

Nessa conjuntura, é importante ressaltar o impacto de duas conferências mundiais no cenário da inclusão educacional. A primeira delas foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, em 1990. A segunda foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha em 1994. Os desdobramentos desses eventos resultaram em documentos que exerceram uma influência significativa nas políticas de educação inclusiva no Brasil, bem como nas políticas de educação diferenciada para grupos considerados tradicionais, como os povos indígenas (Troquez, 2012a, 2012b).

A concepção de uma escola inclusiva, com um currículo e metodologia adaptáveis, embasa-se na diversidade e requer a consideração das particularidades individuais dos estudantes. Isso abrange o ritmo de aprendizagem, interesses, origem social, habilidades e motivação, todos influenciando nas diferentes abordagens de ensino. É relevante analisar as mudanças necessárias sob a ótica da escola inclusiva e conectá-las ao protagonismo dos estudantes (Magalhães, 2002).

A inclusão deve ser uma realidade em todos os setores sociais, abarcando não apenas a esfera educacional, mas também o mercado de trabalho, as instituições religiosas e outros aspectos da vida cotidiana. Na área educacional, a prática inclusiva requer garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Isso implica na implementação de apoio adicional, adaptação de currículos e criação de ambientes de aprendizado acessíveis (Barbosa, 2021).

Após abordar a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, é importante destacar que, em relação às comunidades indígenas, a legislação

também desempenha um papel fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural. O objetivo é proporcionar o reconhecimento das comunidades indígenas perante as demais sociedades. Nesse contexto, o Artigo 78º da LDBEN estabelece que:

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Brasil, 2017, s/p).

Com a implantação da LDBEN, os sistemas estaduais de ensino passaram a ser responsáveis pela educação indígena. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu a formação acadêmica de professores como essencial para o desenvolvimento educacional. Antes disso, já haviam avanços importantes, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/1999, que forneceram uma base sólida para uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas.

Com decorrer do tempo, em 2008, a ONU, através da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, recomenda que os estados implementem medidas eficazes para garantir a melhoria contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e pessoas indígenas com deficiência (ONU, 2008).

1.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão educacional dos estudantes indígenas com deficiência no Brasil revela um panorama complexo e desafiador ao longo dos últimos anos. Entre os anos de 2010, 2015 e 2020 foi estudada por Sá, Ribeiro e Gomes (2023) os

microdados do Censo Escolar da Educação Básica e destacaram um aumento significativo nas matrículas de escolares indígenas com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) em todas as regiões brasileiras.

As regiões Nordeste e Norte apresentaram as concentrações mais altas, seguidas pelo Centro-Oeste, Sul e Sudeste. A caracterização das matrículas revela uma variedade de deficiências, incluindo deficiência intelectual, física, baixa visão, deficiência múltipla e (TEA). No entanto, apenas 25% desses alunos estão integrados em classes comuns, refletindo um movimento em direção à inclusão educacional.

Menezes, Simas e Scantbelruy (2023) destacam a falta de reconhecimento e visibilidade dos alunos indígenas com deficiência nos marcos legais de Educação Especial no Brasil como extremamente preocupante. Essa falta de reconhecimento impossibilita que esses indivíduos recebam um atendimento adequado e diferenciado, respeitando suas culturas e processos educacionais. Ainda segundo Rodrigues (2020) argumenta que, apesar dos avanços na educação inclusiva indígena, está ainda é pouco valorizada e recebe mínimo investimento governamental. Os profissionais dedicam-se integralmente, mas isso não basta para uma inclusão significativa.

A necessidade de mais atenção das autoridades estaduais e federais para que cuidadores sejam reconhecidos e valorizados, recebendo condições de trabalho adequadas e formação continuada, permitindo-lhes desempenhar um trabalho de excelência e sentir-se parte integrante de uma educação que ainda deixa muito a desejar quanto à inclusão indígena. Portanto, mesmo com o aumento das matrículas, como apontado por Sá, Ribeiro e Gomes (2023), a falta de um suporte legal adequado e ações específicas impede que a inclusão escolar desses alunos seja plenamente efetiva.

Além desses pontos, há também a questão da falta de atendimento pelos pais. De acordo com Bruno e Souza (2014), em estudo realizado em aldeias da região da Grande Dourados-MS, intitulado "Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência", foram revelados casos alarmantes de dupla discriminação enfrentada por essas crianças, sendo frequentemente excluídas do convívio familiar e privadas do atendimento necessário às suas necessidades específicas decorrentes da deficiência.

Segundo relatos documentados na pesquisa, no passado, a existência de indígenas com deficiência era negada ou, no pior dos casos, essas crianças eram eliminadas antes de se desenvolverem. Um exemplo desses relatos é o de dona M., uma parteira Kaiowá, que relatou como crianças com deficiência eram tratadas no passado: "Antigamente era difícil nascer essas coisas. Nascia normalmente e se criava normal. Era difícil crescer...nascem uma criança deficiente."

Quando questionada se havia visto ou ouvido falar de casos de deficiência durante sua infância e juventude, respondeu: "Nunca vi, nunca vi. Nem cego, nem surdo, nunca vi não." Para essa senhora, a questão da deficiência é algo recente e poderia ser atribuída ao uso de medicamentos não indígenas durante a gravidez, especialmente os abortivos. Assim, é crucial que as crianças indígenas com deficiência recebam medidas especiais de proteção nas esferas escolares e sociais. Isso não só devido à sua vulnerabilidade social, mas também para evitar o risco de enfrentarem preconceitos adicionais dentro de suas próprias comunidades. Essas medidas podem incluir políticas educacionais inclusivas, suporte psicossocial, capacitação de professores para lidar com diversidade e sensibilização comunitária sobre questões de deficiência e inclusão.

2 ETNIA TINGUI-BOTÓ DO ESTADO DE ALAGOAS

De acordo com Fernanda (2020) a Comunidade Tingui-Botó de Alagoas, originou-se no povoado Olho d'Água do Meio, no município de Feira Grande, Brasil, os Tingui-Botó são descendentes dos Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, com presença na região que remonta ao século XIX.

A Terra Indígena Tingui-Botó foi estabelecida na década de 1970 e ampliada nas décadas de 1980 e 2007, cobrindo aproximadamente 530 hectares. Localizada estrategicamente no agreste alagoano, esta área é um ponto de transição entre os biomas Mata Atlântica e Caatinga. A história da conquista das terras dos Tingui-Botó remonta aos aldeamentos jesuítas no Baixo São Francisco, como Porto Real do Colégio, no século XVIII (Fernanda, 2020).

Atualmente, a comunidade possui uma escola, como mostra a figura 1, e um posto de saúde com equipe médica, incluindo médico, enfermeira e dentista. A economia dos Tingui-Botó é predominantemente agrícola, focada na

subsistência, com cultivos destacados de mandioca e batata-doce. Além das atividades agrícolas, a comunidade se destaca pelo artesanato, pintura. Nos últimos anos, a educação avançou significativamente na aldeia, com moradores graduados e estudantes universitários. Muitos desses jovens indígenas escolheram cursos e profissões que os conectam não apenas ao seu mundo indígena, mas também a oportunidades externas à aldeia, ampliando suas perspectivas futuras (Fernanda, 2020).

Figura 1: Escola Estadual Indígena Tinguí Botó



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

2.1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INDÍGENA NA COMUNIDADE TINGUI-BOTÓ DE ALAGOAS

A formação educacional indígena tem sido apresentada os estudantes de diversas áreas, pois precisa ser atualizada e estabelecida por meio da experiência pedagógica do docente indígena e das vivências de trabalho desenvolvidas por ele em sala de aula. Todavia, o processo de compreensão de uma pedagogia moderna vem se arrastando por causa de uma visão ainda presa a modelos de ensino tradicionais que não contribuem em nada para a velocidade da informação, que não provoca nos profissionais da educação uma postura diferente do habitual.

Nesse sentido, é importante mencionar que o ato/prática do comportamento pedagógico pode ser condicionado e pautado pelas ferramentas atualmente disponíveis, pois na prática poucos cursos a nível superior atendem às necessidades de produção das identidades pedagógicas do acadêmico. E com

isso, os estudantes demonstram erros e até falhas de desenvolvimento cognitivo nos mais variados campos do conhecimento.

3 PEDAGOGIAS CULTURAIS NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADE

Entende-se que o ensino cultural sobre a inclusão de alunos indígenas com necessidades especiais está legalmente amparado pelas diretrizes educacionais e pelas instruções normativas que regem as instituições. A partir daí, é onde surgem as identidades sociais, incluindo as necessidades especiais. Assim, a prática educativa desses conceitos é fundamentalmente uma ação política que se dá ao identificar nesses espaços culturais e suas formas pedagógicas específicas como locais de produção de sentido, forjados em relações de poder. Sendo assim, nota-se que as práticas sociais produzem, organizam e regulam ideias e concepções sobre que ações são possíveis e permissíveis.

A grande problematização das pedagogias culturais e da construção identitária é baseada em estudos nessa área, com foco naqueles que incorporaram essas perspectivas em convicções pós-estruturalistas e culturais. É nesse entendimento que desejo discutir a cultura e suas práticas neste texto, como forma de refletir sobre o que está sendo debatido.

Na visão de James Donald *apud* Ellsworth (2001, p. 71), para se entender a singularidade e a circulação de certos produtos culturais, “os educadores precisam estudar a educação na perspectiva de cultura popular juvenil”, assim os educadores entenderão melhor o meio em que eles circundam. E a partir disso, termos propriedade para criarmos habilidades e meios para entender melhor o universo do saber, melhorar nossas aulas e contribuir melhor no crescimento pessoal do nosso estudante.

No momento em que se fala de cultura do ponto de vista das crianças e dos adolescentes, o assunto deve receber atenção específica, visto que a personalidade de cada um deles tem uma ligação muito intrínseca com as redes sociais, com as mídias e com os canais de comunicação e publicidade. A contextualização do que significa conhecimento começa com a compreensão da educação e da família. Ambas são peças fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

E com relação ao que os jovens constroem enquanto sujeitos sociais, a sua formação discursiva e as aprendizagens ativas são essencialmente vistas nas músicas que escutam, nas revistas ou nos livros que leem, nos filmes, nas séries ou nos programas interativos que assistem e no próprio espaço escolar que frequentam. Vários autores/as têm se debruçado sobre esses tópicos, inclusive os mais diplomáticos e conceituados.

Segundo Steinberg (2001), as instituições de ensino não podem ignorar as atividades produzidas por outros locais de pedagogias construtivistas que prezam pela oferta de programas com métodos inovadores em suas práticas. Nesse sentido, as reações mostram que é muito mais do que dizer que os educadores devem estar atentos ao cotidiano de seus estudantes porque eles trazem para a sala de aula suas vidas e isso deve ser visto em formato de conteúdo.

As instituições são locais onde o poder é organizado e exercido. Esses são os ambientes que produzem mensagens significativas sobre família, sexualidade, gênero, raça, justiça, consumo, entre muitos outros. Os significados moldam e cimentam as diversas etapas da vida social, produzindo sujeitos e identidades.

Observar esses ambientes em análise não implica desmistificar sua ideologia e substituí-los por outra “verdade”, mas sim construí-los como espaços que operam com representações de poder engendradas, incitando os sujeitos a agir de determinada forma, pensar de modo limitado e assumir uma postura de consumidor inconsciente.

Essa visão enfatiza o caráter produtivo do poder porque argumenta que a produção de conhecimento não é baseada contra o poder, mas sim construída nele. E, por conseguinte, o homem nessa posição exige gerar, organizar e sistematizar o conhecimento sobre as pessoas a quem se dirige e suas ações.

3.1 O DOCENTE INDÍGENA E SUA ATUAÇÃO COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A formação inicial dos docentes ocorre nos cursos de graduação, onde adquirem os conhecimentos fundamentais para sua atuação profissional (Oliveira, Feitosa & Mota, 2020). Atualmente, estima-se que cerca de mais de 33

mil novos profissionais indígenas sejam formados nas universidades no Brasil nos próximos anos (Rodrigues, 2020).

De acordo com Silva (2024), a formação é o pilar para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena. Se o professor não se comprometer com sua carreira profissional, o incentivo institucional e outras leis não serão suficientes. Muitos se acomodam e deixam de buscar aprimoramento e especialização.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas destaca a existência de processos de formação de professores indígenas reconhecidos oficialmente, mas aponta que há pouco interesse em dedicação ao estudo por parte de alguns professores indígenas. No entanto, a cooperação de comunidades e organizações indígenas, universidades, ONGs e órgãos governamentais muitas vezes, estimula a continuidade dos estudos, com bolsas de estudos.

Quando introduzido na escola, de acordo com a legislação, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recomenda-se que o currículo escolar se adapte aos diferentes métodos de ensino. Para a educação escolar indígena, isso significa desenvolver competências específicas a partir das suas culturas tradicionais. Principalmente na atuação com alunos especiais.

Segundo Souza, Pereira e Venâncio (2022), os estudantes com necessidades especiais enfrentam práticas pedagógicas inadequadas. Esses desafios são ainda mais complexos no contexto indígena, onde as especificidades culturais e as necessidades educacionais especiais se entrelaçam. Portanto, é crucial que os docentes indígenas recebam formação continuada e especializada para lidar com essas demandas, promovendo inclusão e aprendizado para todos os estudantes.

Menezes, Simas e Scantbelruy (2023) corroboram a importância da visibilidade e invisibilidade dos estudantes indígenas com deficiência nos dispositivos legais que regem o direito ao atendimento educacional especializado. Eles argumentam que não basta apenas integrar esses estudantes nos estabelecimentos regulares de ensino, conforme preconizado pelas leis, mas

também é crucial implementar ações e estratégias específicas para garantir que sejam atendidos de maneira adequada às suas necessidades individuais, enfatizando suas potencialidades em vez de suas limitações.

Em suma, a educação inclusiva para os estudantes indígenas com necessidades especiais requer um compromisso constante com a formação adequada de professores e a implementação efetiva de políticas inclusivas. É crucial que sejam criados ambientes educacionais que não apenas respeitem as particularidades culturais e educacionais dos estudantes indígenas, mas também promovam sua participação e desenvolvimento plenos. Somente com um esforço conjunto entre instituições educacionais, governos e comunidades indígenas será possível assegurar um futuro educacional mais justo e inclusivo para todos (Menezes, Simas e Scantbelruy, 2023).

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Os principais achados da pesquisa destacam a situação atual dos estudantes com possíveis necessidades especiais na escola Tingui-Botó. Atualmente, dois estudantes apresentam suspeita de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), de acordo com os professores e a coordenação da escola, estas estão passando por avaliação com especialistas na área. E um estudante tem diagnóstico confirmado de Síndrome de Down.

Na observação feita sobre a criança com suspeita de TDAH, denominada nesta pesquisa como aluna A1, constatou-se que a estudante tem dificuldade com atenção. Dessa forma, ela não consegue finalizar as atividades sem a ajuda constante do professor, nem copiar todas as atividades escritas na lousa. A estudante A2, também com suspeita de TDAH, mostrou ainda mais dificuldade com atenção, coordenação e convivência entre os colegas. Em um dos momentos observados, a professora teve que parar a aula para tentar convencê-lo a sentar na cadeira, pois ele estava tentando escrever no caderno de um colega. Em outra situação, o estudante apresentou irritabilidade e se recusou a entrar na sala de aula. A professora demonstrou paciência, conversando e tentando acalmá-lo até conseguir.

Durante a entrevista, as professoras responsáveis por essas crianças destacaram os desafios no ambiente educacional. Elas enfatizaram que a

incerteza sobre as necessidades individuais dificulta a implementação de estratégias educacionais adequadas, como evidenciado na fala da professora do aluno A2: "Eu sinto um pouco de dificuldade porque não sei se o que estou aplicando é eficiente para o perfil dele."

Essa fala levanta questões sobre a preparação dos professores: eles têm especialização adequada? Recebem capacitação contínua?. Quando questionados todos os professores da escola relataram que não têm nenhuma formação específica, uma das falas da professora foi: "Apenas orientações pedagógicas acerca das atividades que são adaptadas para os alunos com necessidades especiais." Outra resposta foi: "Sim, há capacitação disponível, porém pouco se discute sobre as necessidades específicas desses alunos." Esses depoimentos ressaltam a importância de um suporte educacional especializado e a necessidade de maior foco na formação dos educadores.

A diretora da escola também comentou a respeito sobre seu ponto de vista a importância da capacitação, como também a especialização, "...acho muito necessário, esse assunto já foi discutido aqui, sempre tento motivar aos professores para buscar alguma especialização". Neste comentário a diretora faz uma narração sobre a relevância dos cursos de formação ou especialização, como algo necessário para o bom desenvolvimento frente a realidade na qual esses professores podem enfrentar em uma sala de aula.

Os autores Oliveira, Feitosa e Mota (2020) corroboram que a busca aprofundada na área é fundamental para a prestação de um bom serviço educativo. Aperfeiçoar-se é um compromisso dos sistemas de ensino e um direito dos docentes, essencial para capacitar os professores a desenvolver e implementar novas práticas que atendam às necessidades escolares.

Quando questionadas sobre as comorbidades que se destacam, a professora da A1 relatou: "A falta de atenção é um grande desafio. Ela gosta muito de ver as cores, então tento introduzir no texto palavras em diferentes cores. Se começo a escrever com o pincel preto, destaco no meio da frase uma palavra em vermelho. Ela também não gosta de som alto, então em vez de usar palmas, uso sinais com as mãos para que ela não se assuste."

Nesta fala da professora, é evidenciado como a inclusão está intrinsecamente ligada à postura que o professor adota em sala de aula, uma

vez que, conforme apontado por Brito (2023), dependendo da abordagem utilizada, ela pode incluir um indivíduo no processo de ensino-aprendizagem e convívio social, ou excluí-lo definitivamente.

Durante a observação, percebi a falta de instrumentos e materiais para o trabalho em sala de aula. A professora da estudante A2 relatou: "Poucos são os materiais disponíveis, como cola, tesoura, folha de A4. Mas tento me adequar à realidade e introduzir ao máximo o que já temos na comunidade. Nossa cultura é forte, então tento trazer a pintura, que é um marco no nosso dia a dia nos rituais. O material para isso é retirado aqui; usamos jenipapo, uma fruta que, além de ser consumida, é utilizada para diversos fins."

Araújo e Santos (2020), em sua pesquisa sobre a análise de uma experiência com indígenas Apinayé na educação especial, destacam que a utilização de elementos do contexto cultural indígena é importante para a aprendizagem. Eles enfatizam a relevância da língua nativa e das experiências de vida na comunidade indígena na construção do conhecimento, particularmente no uso da pintura, que se mostra um recurso significativo nesse processo educacional.

Na sequência, a outra estudante indígena, aluna C1, com diagnóstico de Síndrome de Down, mostrou uma participação ativa na aula e com os colegas. Durante a observação, percebeu-se que ela conseguia acompanhar as instruções da professora e realizar as atividades propostas. Quando questionada a professora elogiou o bom desenvolvimento da estudante em sala de aula. No entanto, ao abordar as dificuldades, a professora relatou: "A estrutura da escola não é equipada; os banheiros, as cadeiras, e isso dificulta muito. Há várias calçadas e não rampas." Ela ainda acrescentou: "É necessário um investimento, não só para esses alunos, mas para a escola como um todo."

4.1 AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

4.1.1 PONTOS POSITIVOS

A implementação de práticas de inclusão para os estudantes com necessidades especiais traz consigo uma série de benefícios significativos. Primeiramente, essas iniciativas promovem a igualdade de acesso à educação,

assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento (Brito, 2023).

Além disso, ao integrar estudantes com diferentes habilidades e experiências, as escolas enriquecem o ambiente educacional, fomentando um senso de comunidade e respeito mútuo. As práticas inclusivas não apenas atendem às necessidades individuais dos estudantes, mas também fortalecem a coesão social ao promover a compreensão e a empatia entre os pares (Kurozaki, 2023). Essa abordagem também estimula o desenvolvimento de competências sociais, tanto para alunos com necessidades especiais quanto para seus colegas, preparando-os melhor para interações inclusivas na sociedade (Santana *et. al.*, 2023).

Ao adotar metodologias pedagógicas diversificadas e adaptativas, as escolas podem oferecer um ensino mais personalizado, maximizando o potencial de cada aluno. A inclusão não se limita ao ambiente escolar, ela também prepara os alunos para um mercado de trabalho mais inclusivo e diversificado, promovendo a aceitação e valorização da diversidade como um todo. Por fim, as práticas de inclusão não são apenas um caminho para a equidade educacional, mas também uma expressão de justiça social e um investimento no futuro de uma sociedade mais justa e consciente das suas responsabilidades para com todos os seus membros.

4.1.2 PONTOS NEGATIVOS

Embora a inclusão dos estudantes com necessidades especiais seja essencial, existem desafios que precisam ser abordados. A falta de recursos adequados é um problema comum. Muitas escolas não possuem materiais, equipamentos ou infraestrutura necessária para atender plenamente às necessidades desses estudantes. Além disso, as barreiras arquitetônicas, com muitas escolas ainda não adaptadas para garantir acessibilidade total (Oliveira, Feitosa, & Mota, 2020).

Outro ponto negativo é a falta de formação específica para professores. Sem a formação adequada, os educadores podem se sentir despreparados para lidar com as diversas necessidades dos estudantes especiais, o que pode afetar a qualidade do ensino.

A sobrecarga de trabalho dos professores também é um fator preocupante, pois a inclusão exige uma atenção personalizada que pode ser difícil de fornecer em salas de aula grandes e com poucos recursos. Como também a falta de apoio multidisciplinar que pode limitar o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que a inclusão bem-sucedida geralmente requer a colaboração de uma equipe de profissionais, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, considera-se que a transformação do sistema educacional é imprescindível para alcançar uma verdadeira inclusão, onde cada indivíduo é valorizado por sua singularidade e não definido por suas limitações. Para isso, é necessário realizar uma revisão abrangente das políticas, práticas pedagógicas e avaliativas, além de investir em tecnologia, capacitação contínua e sensibilização de toda a comunidade escolar.

A formação adequada dos professores é fundamental para facilitar o aprendizado de todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem flexível e inclusivo. A adoção de currículos e metodologias adaptáveis, que respeitem os interesses e desafios individuais, pode fomentar um ambiente escolar que promove criatividade, cooperação e participação. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um objetivo e se transforma em uma realidade, permitindo que cada pessoa alcance seu potencial máximo.

Além disso, é importante destacar que estudos como este, focados em comunidades indígenas, são valiosos devido à escassez de pesquisas nessa área específica. A ampliação desse conhecimento pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas educacionais e da inclusão em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Gracilene dos. Arte na aldeia: análise de uma experiência com indígenas Apinayé da educação especial. **Revista Eventos Pedagógicos**, Número Regular: Educação, Diversidade e Diferença Sinop, v. 11, n. 1, p. 42-64, jan./jul. 2020.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Presidência da República - Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRITO, Anderson da Silva. A importância do papel do professor da educação inclusiva para que ela realmente aconteça. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 47, p. 47-55, 2023.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vânia Pereira da Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 23, n. 53/1, p. 425-440, 2014.

CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas de. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

COELHO, Luciana Lopes. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá**: discursos e práticas de inclusão. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Dória Herradon et. al. **O papel do professor de educação especial na superação das dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. Belém: Home, 2023.

KUROZAKI, Solange Hitomi. O TEA e os caminhos da educação inclusiva. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 47, p. 157-168, 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Σ SIGMA, Macapá, v. 5, n. 6, p. 172-191, jul. - dez. 2024.

MENDES, Amanda Ferreira; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; POLETTO, Lizandro. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **Altus Ciência**, v. 17, n. 17, p. 23-35, 2023.

MENEZES, Reinaldo Oliveira Menezes, SIMAS, Hellen Cristina Picanço; SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. A [in]visibilidade dos indígenas com deficiência nos marcos legais da educação especial. (Artigo). **Revista Linhas Críticas**, v. 29, e49796.2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, 2019.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; FEITOSA, Francisca; MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Veras de; SANTOS, Luciana Silva dos; SANTOS, Priscila Bernardo dos. Adaptações curriculares em uma perspectiva de educação inclusiva. **Revista Campo do Saber**, v. 10, n. 1, p. 17-30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/campodosaber/article/view/742>. Acesso em: 10 ago 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 5 de dez. 2021.

RODRIGUES, Herom Franklin Pinheiro. O Trabalho dos Cuidadores de Crianças Especiais da Escola Indígena Teko-Haw de Paragominas-PA: Um desafio árduo no processo de capacitação. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 7, p. 76-84, 2020.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5234, 19 de jul. 2023. Acesso em: 20 de jul 2024.

SANTANA, Luciano Rodrigues et. al. Educação Inclusiva: Formação de professores e os desafios na sala de aula. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 19583-19599, 2023.

SILVA, Fernanda Andrade. Os sons Tingui-Botó: cultura e identidade indígena em Alagoas. **Os sons tingui botó**: ebook multimídia para o ensino de história indígena em Alagoas. São Cristovão: UFS, 2020.

SILVA, R. T. da. Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores. **Epitaya E-Books**, n. 1, v. 58, p. 39-86. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024984>, p. 39, 2024.

SOUZA, Symon Tiago Brandão de; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48178, 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 338f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012a.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). **Monções - Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v. 1, p. 235-56, out. 2012b.

Sobre os autores

Wellington Ricardo Felix dos Santos

Mestre em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco - UPE

Professor da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: tontom1978@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8948-0893>

Mariana Batista da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - CLIND/UNEAL (Palmeira dos Índios/AL)

Contato: marianasilva1@alunos.uneal.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0453-8936>

Artigo recebido em: 9 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 26 de setembro de 2024.

ENTRE AFETOS E DESAFETOS: O CÂNONE DE ERNESTO SABATO¹

BETWEEN AFFECTS AND DISAFFECTS: THE CANON OF ERNESTO SABATO

Margarete Jesusa Varela Centeno Hülsendeger 

RESUMO

O artigo examina o cânone literário de Ernesto Sabato, destacando sua visão crítica sobre Fiódor Dostoievski, Paul Valéry e Edgar Allan Poe. Analisa-se como Sabato valoriza a profundidade psicológica e a complexidade humana em Dostoievski, contrastando com sua crítica à racionalidade técnica nas obras de Valéry e Poe. Por meio de uma análise comparativa dos ensaios de Sabato, o estudo revela suas preferências literárias e preconceitos, evidenciando como sua visão de mundo molda suas opiniões sobre a função da literatura. Conclui-se que Sabato defende uma literatura que valoriza a irracionalidade e a emoção, opondo-se à cientificação da arte e promovendo a exploração das contradições humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Ernesto Sabato. Fiódor Dostoievski. Paul Valéry. Edgar Allan Poe.

ABSTRACT

The article examines Ernesto Sabato's literary canon, highlighting his critical view of Fiódor Dostoievski, Paul Valéry and Edgar Allan Poe. By analyzing Sabato's views on Fiódor Dostoievski, Paul Valéry, and Edgar Allan Poe, the study reveals Sabato's literary preferences and his aversion to the rationalization and scientific influence in literature. Utilizing Sabato's essays and various literary critiques, the article discusses how Dostoievski's existential themes resonated with Sabato, contrasting sharply with Valéry's and Poe's admiration for scientific precision. The study concludes that Sabato's literary judgments were deeply intertwined with his worldview, positioning Dostoievski as the ideal writer and Valéry and Poe as embodiments of what he rejected in literature an overemphasis on rationality and science.

KEYWORDS: Ernesto Sabato. Fiódor Dostoievski. Paul Valéry. Edgar Allan Poe.

¹ Este texto é um recorte de minha tese de doutorado (Hülsendeger, 2020) em Teoria da Literatura cujo objetivo geral foi investigar como a aversão ao espírito científico, manifestada por Ernesto Sabato em seus ensaios, transparece na sua obra ficcional. O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior, Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001 [This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES), Finance Code 00].

INTRODUÇÃO

Em *Antes del fin* (1998), o escritor argentino Ernesto Sabato (1911-2011)² reconheceu-se como um leitor apaixonado, dedicando muitas horas do seu dia à leitura, em uma busca que chamou de “febril”. Contudo, admitiu nunca ter sido um “lector de obras completas”, com suas leituras não seguindo qualquer tipo de sistematização ou organização. Sabato também admitiu que sempre se comportou diante das grandes obras como se estivesse entrando em um texto sagrado, “como se a cada oportunidade me fossem revelados os marcos de uma jornada iniciática”³ (Sabato, 2011, p. 42, *tradução minha*). E o resultado dessa “viagem” ou dessa busca foi que muitas dessas leituras o acompanharam ao longo da vida, transformando-o, “graças àquelas verdades que só a grande arte pode valorizar”⁴ (Sabato, 2011, p. 42, *tradução minha*).

Essas declarações do Sabato-leitor são facilmente constatadas quando percorremos sua obra ensaística. De *Uno y el universo* (1945) até *La resistencia* (2000), encontramos inúmeras citações (diretas e indiretas) de diferentes autores oriundos de diversas áreas do conhecimento (literatura, filosofia, linguística, história e ciência). É possível perceber uma falta de precisão – normal nos textos ensaísticos – nessas citações (nome do autor, nome da obra, ano de publicação, página), já que elas assumem, nos seus textos, importância pela ideia que tentam transmitir e não pelo “quem” ou “de onde” elas se originaram.

O objetivo de Sabato ao trazer essas outras “vozes” é fundamentar seus próprios pontos de vista. Do mesmo modo, as leituras de Sabato são como as leituras de qualquer escritor latino-americano, ou seja, não podem ser consideradas inocentes, pois também representam o “trabalho do escritor – a escolha consciente diante de cada bifurcação e não uma aceitação tranquila do acaso da invenção” (Santiago, 2013, s/p).

² Optou-se por utilizar a grafia de Sabato, sem acento, tendo como base as informações presentes na biografia escrita por Julia Constenla que explica tratar-se de um nome originário da Itália, mais especificamente da Calábria (Constenla, 2011). Como muitas obras (brasileiras e argentinas) apresentam o nome do autor com acento, nesses casos, escolheu-se respeitar as informações da ficha catalográfica.

³ “(...) *como si en cada oportunidad se me revelaran los hitos de un viaje iniciático*”.

⁴ “(...) *gracias a esas verdades que sólo el gran arte puede atesorar*”.

Em uma entrevista dada a Günter Lorenz, Sabato enumerou os filósofos que tiveram influência sobre ele: “os filósofos alemães, começando por Nietzsche e Dilthey, continuando com os filósofos existencialistas, Heidegger, por exemplo, até os filósofos personalistas, todos exerceram grande influência também em mim” (Lorenz, 1973, p. 33). Sobre Kierkegaard, diria que ele “havia plantado suas bombas nas fundações da catedral hegeliana”⁵ (Sabato, 2011, p. 94, *tradução minha*), demonstrando sua adesão ao pensamento antirracionalista do primeiro em oposição ao ideal racionalista defendido pelo segundo. Além dos filósofos citados, Sabato também leu textos de sociólogos e historiadores – Lewis Mumford, Denis de Rougemont, Henri Pirenne, Alfred von Martin, Martin Buber – que, segundo ele, foram verdadeiros “profetas no deserto”, pois “anunciaram a tragédia que estava por vir”⁶ (Sabato, 2011, p. 94, *tradução minha*).

É importante lembrar que Sabato pertencia a um grupo de escritores que chegaram à literatura vindos de outras áreas de conhecimento e, por causa disso, viram-se forçados a criar suas próprias ferramentas.⁷ Esse é um dos motivos pelo quais sempre se definiu como um escritor “improvisado” (Correa, 1971, p. 174), um homem cuja bagagem literária era composta por leituras realizadas sem qualquer regramento, devido ao convívio com os surrealistas durante sua estada em Paris e ao contato com escritores e intelectuais que colaboravam com a *Revista Sur*.

Sua intransigência e até obsessão quando o assunto era a ciência e a literatura refletem-se também na formação de seu cânone literário. Na escolha dos livros e autores de sua preferência (ou não) estão presentes muitos de seus preconceitos contra a ciência e sua admiração pela literatura. Em seus ensaios, encontramos comentários sobre William Faulkner, Stendhal, Sartre e muitos outros. No entanto, observa-se que alguns autores mobilizaram a atenção de Sabato mais do que outros, entre eles Fiódor Dostoievski, Paul Valéry e Edgar Allan Poe.

⁵ “(...) *había colocado sus bombas en los cimientos de la catedral Hegeliana*”.

⁶ “(...) *anunciaron la tragedia que se avecinaba*”.

⁷ Sabato, antes de dedicar-se a literatura, era físico, tendo lecionando as disciplinas de Mecânica Quântica e Teoria da Relatividade, na Universidad de La Plata.

Portanto, neste artigo foram analisados esses três autores, cujo pensamento e obras demonstraram ter um papel significativo na forma como Ernesto Sabato percebia a literatura e a ciência, levando em consideração a frequência com que aparecem ou os temas que abordam. Para embasar essa análise, utilizaram-se não só parte da fortuna crítica do autor, como também alguns de seus ensaios, em especial *Uno y el Universo* (1945), *El escritor y sus fantasmas* (1963) e *Antes del fin* (1998). Com o exame do cânone literário sabatiano, pode-se verificar os pontos de convergência e divergência entre o pensamento desses autores e as ideias de Sabato sobre literatura, escrita de romances e ciência. Nesse sentido, essa análise permite traçar um perfil do ideário literário do autor argentino, um ideário que pode se refletir, inclusive, na forma como ele construiu suas narrativas ficcionais.

1 DOSTOIEVSKI, O MITO

Enquanto em *Uno y el universo* (1945) Fiódor Dostoievski (1821-1881) é mencionado uma única vez, em *El escritor y sus fantasmas* (1963), Sabato o cita 43 vezes, uma progressão que desperta interesse, pois nos leva a perguntar: o que teria acontecido nesse intervalo de 18 anos? Uma resposta possível é que nesse período Sabato adentrou definitivamente no universo da literatura. Isso não significa que antes de 1963 ele não tenha lido o autor russo, mas pode-se conjecturar que o início na carreira de escritor o levou a ler, com renovado interesse e profundidade, um dos autores mais importantes do cânone ocidental. Do mesmo modo, é plausível também pensar que Sabato, ao citar Dostoievski com tanta frequência, procurava colocar-se ao lado de um escritor considerado um verdadeiro mito no campo literário.

O próprio Sabato reconheceu que houve uma época em que considerou *Crime e Castigo* um simples romance policial, depois uma extraordinária novela psicológica, para, finalmente, perceber que se tratava de “o maior romance já escrito sobre o eterno problema da culpa e da redenção”⁸ (Sabato, 2011, p. 41, *tradução minha*). A partir desse momento, Dostoievski assumiu para Sabato o

⁸ “(...) *a mayor novela que se haya escrito sobre el eterno problema de la culpa y la redención*”.

status de “herói”, de um autor extraordinário que exige, segundo Leyla Perrone-Moisés, “uma leitura (uma degustação) mais atenta, oferece maiores surpresas na apresentação de personagens e ações, provoca reflexões mais profundas sobre as grandes questões com as quais qualquer ser humano é confrontado em sua vida” (Perrone-Moisés, 2016, s/p).

Sabato também acreditava que os grandes artistas eram o resultado de tudo (e de todos) que os precederam, capazes de realizar uma síntese que caracterizaria uma obra de arte representativa. Para ele, William Faulkner, por exemplo, não era concebível sem se pensar em Honoré de Balzac, Fiódor Dostoievski, Marcel Proust, Thomas Wolfe, Aldous Huxley e James Joyce. Autores que, segundo Sabato, não estavam preocupados com o número de livros que publicavam, mas com a necessidade de explorar a condição humana e exorcizar seus demônios interiores. Apresentar-se como leitor e admirador do escritor russo era identificar-se como “herdeiro” do que há de melhor na literatura. Um “herdeiro” que não queria fazer parte apenas de uma massa de leitores que recebem passivamente um legado, mas um escritor que desejava assumir a tarefa de fazê-lo prosperar, compondo aquele grupo que “gasta” a herança “moderadamente, seguindo os ensinamentos de seus pais e avós” (Perrone-Moisés, 2016, s/p) e falando dela com amor e respeito.

Assim, com Dostoievski, diz Sabato, fomos nos acostumando com a contradição e a impureza que caracterizam a condição humana. Com ele aprendemos que “por trás das aparências mais nobres podem se esconder as paixões mais vilãs, pois o herói e o covarde são muitas vezes a mesma pessoa, assim como o santo e o pecador”⁹ (Sabato, 2011b, p. 117, *tradução minha*). Dostoievski equipara-se em “altura” a outro grande “herói” de Sabato, o filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard, pois, segundo ele, os dois teriam escapado do desespero ao finalmente acreditar em Deus.

No imaginário de Sabato, Dostoievski assume mais ares de filósofo do que de escritor de ficções. Um filósofo capaz de intuir que algo trágico estava se gestando em meio ao otimismo propiciado pelo avanço da ciência do final do

⁹ “(...) *depués de las más nobles apariencias pueden ocultarse las más villanas pasiones, que el héroe y el cobarde son a menudo la misma persona, como asimismo el santo y el pecador*”.

século XIX. Nesse sentido, a percepção de Sabato se assemelha à de Mikhail Bakhtin que, ao escrever sobre Dostoievski, dizia tratar-se “não de um autor e artista, que escrevia romances e novelas, mas de toda uma série de discursos filosóficos de vários autores e pensadores” (Bakhtin, 1981, p. 01). Discursos que Sabato procura emular ao construir o seu próprio discurso.

Ao falar do compromisso do artista, Sabato argumentava que viver era estar no mundo, em um mundo determinado, em uma certa condição histórica, em uma circunstância da qual muitas vezes não podemos fugir. Para justificar essa posição, ele cita Dostoievski dizendo que o escritor russo acreditava que a “arte não só deve ser sempre fiel à realidade, mas também não pode ser infiel à realidade contemporânea: caso contrário, não seria verdadeira arte”¹⁰ (Sabato, 1963, p. 45, *tradução minha*). Essa fidelidade aparece na obra do autor russo na forma como ele cria seus personagens.

Dostoievski, comenta Sabato, “cria um personagem inspirado em um ser real como Napoleão, mas, por sua vez, Raskolnikov produz na realidade uma infinidade de pequenos Raskolnikovs”¹¹ (Sabato, 1963, p. 133, *tradução minha*). Logo, Sabato acreditava que os personagens, mesmo que tenham sido criados a partir de algum modelo presente no mundo, têm vida própria e “a cada herói o mundo se apresenta num aspecto particular segundo o qual constrói-se a sua representação” (Bakhtin, 1981, p. 18).

O resultado desse processo é que o escritor, diante dos personagens, percebe-se como um espectador impotente, pois “pode ver, pode até prever o ato, mas não pode evitá-lo”¹² (Sabato, 1963, p. 201, *tradução minha*), um verdadeiro paradoxo, já que os personagens são um prolongamento do próprio escritor. O herói de Dostoievski “sabe tudo e tudo vê desde o começo”, daí serem “tão comuns as declarações dos heróis (ou do narrador que fala dos heróis) depois da catástrofe, que mostram que eles já sabiam de tudo antecipadamente e o haviam previsto” (Bakhtin, 1981, p. 210). Por essa razão,

¹⁰ “(...) *no sólo el arte debe ser siempre fiel a la realidad sino que no puede ser infiel a la realidad contemporánea: de otra suerte no sería arte verdadero*”.

¹¹ “(...) *crea un personaje que se inspira en un ser real como Napoleón, pero a su vez Raskolnikov produce en la realidad una multitud de pequeños Raskolnikov*”.

¹² “(...) *puede ver, puede hasta prever el acto, pero no lo puede evitar*”.

Sabato afirma que é ingenuidade de alguns leitores acreditar que Dostoievski é um personagem de Dostoievski,

É claro que boa parte dele se inspira em Ivan, em Dimitri, em Alyosha, em Smerdyakov; mas é muito difícil para Aliocha escrever *Os Karamazov*. Nem devemos presumir que as ideias de Dimitri Karamazov sejam estritamente as ideias integrais de Dostoiévski: são, em todo o caso, algumas das ideias que, no delírio ou no sono, na semi-vigília ou no êxtase, ou na epilepsia, foram organizadas na mente de seu criador, misturadas com outras ideias contrárias, tingidas de sentimentos de culpa ou ressentimento, ligados a desejos de suicídio ou assassinato (Sábato, 1963, p. 201, *tradução minha*)¹³

Junto com Miguel de Cervantes¹⁴, Dostoievski torna-se um dos grandes modelos literários de Sabato; um autor capaz, inclusive, de justificar a presença dos mesmos temas ao longo de uma obra. De acordo com o escritor argentino, os grandes romancistas são pouco “fecundos” no sentido de criar grandes quantidades de histórias diferentes.

Na verdade, quanto mais profundo é um escritor, mais ele insiste em trabalhar sobre um único tema: “esse grande egocêntrico diz apenas uma coisa: cada vez com mais ferocidade, em cada trabalho sucessivo com maior violência e desgosto”¹⁵ (Sabato, 1963, p. 183, *tradução minha*). Esse movimento estava presente em Dostoievski e se torna mais evidente na medida em que a novela deixa de ser apenas uma descrição de fatos externos ou de costumes e se torna uma indagação do “eu”. Essa seria a razão, conforme Sabato, pela qual os “verdadeiros” romancistas são autores de poucas obras, pois não se trata de uma competição para descobrir quem escreve mais, mas de uma necessidade de explorar em profundidade os dramas da existência humana.

¹³ “Claro que buena parte de él alienta en Iván, en Dimitri, en Aliosha, en Smerdiakov; pero es muy difícil que Aliosha pudiera escribir *Los Karamazov*. No hay que suponer, tampoco, que las ideas de Dimitri Karamazov son estrictamente las ideas integrales de Dostoiévsky: son, en todo caso, algunas de las ideas que en el delirio o el sueño, en la semivigilia o en el éxtasis o en la epilepsia se han ido organizando en la mente de su creador, mezcladas a otras ideas contrarias, teñidas de sentimientos de culpa o de rencor, unidas a deseos de suicidio o asesinato”.

¹⁴ Cervantes não se encontra nessa seleção porque sua menção é feita apenas de passagem, não havendo grandes teorizações sobre a escrita ou o pensamento do autor. No entanto, Sabato não só diz ter lido *Dom Quixote*, como considera Cervantes o grande representante da literatura em língua espanhola.

¹⁵ “(...) ese gran egocéntrico no dice sino una sola cosa: cada vez más encarnizadamente, en cada obra sucesiva con mayor violencia y desgarramiento”.

A obra de Dostoievski também serve para fundamentar muitas das suas ideias literárias, bem como aquelas que têm relação com suas próprias experiências pessoais. No ensaio "Dostoievsky juzgado por contemporáneos", presente em *El escritor y sus fantasmas*, Sabato (1963, p. 233-234) lembra como o autor russo foi criticado por escritores de sua época: "Perseguem-no, falam mal dele, inventam epigramas, criticam o seu rosto, o seu orgulho. Dói ler as infâmias que foram ditas e feitas"¹⁶ (Sabato, 1963, p. 233-234, *tradução minha*). Sabato vê, então, em Dostoievski uma espécie de "irmão na adversidade", já que ele também sofreu severos ataques: "de ambos os lados por causa das minhas atitudes políticas e até por causa da literatura que escrevo. E desta forma sou considerado comunista pelos reacionários e reacionário pelos comunistas"¹⁷ (Sabato, 1963, p. 43, *tradução minha*).

Nesse sentido, admiração de Sabato por Dostoievski talvez se deva ao fato de ele perceber no autor russo as mesmas contradições e peculiaridades que vê em si mesmo. Dostoievski, diz Bakhtin, polemiza constantemente, e "polemiza com certa hostilidade orgânica, com a teoria do meio independentemente da forma em que esta se manifeste [...]; ele quase nunca apela para a história como tal e trata qualquer problema social e político no plano da atualidade" (Bakhtin, 1981, p. 23). Um processo semelhante pode ser observado nos textos ensaísticos (e ficcionais) de Sabato, de tal forma que, ao citar Dostoievski, é como se ele também passasse a fazer parte de uma "família", membro de uma comunidade literária plenamente reconhecida e aceita, na qual o valor da obra está diretamente associado às emoções que é capaz de despertar.

Essas emoções, no caso de Sabato, não devem ser ignoradas, pois, como ele mesmo comenta, o escritor consciente é, obrigatoriamente, um ser integral que "atua com a plenitude de suas faculdades emotivas e intelectuais, testemunhando, assim, a realidade humana, de tal modo que também é inseparavelmente emotiva e intelectual" (Lorentz, 1973, p. 64). Dostoievski é, para Sabato, o escritor por excelência e, na medida do possível, um modelo a ser

¹⁶ "(...) *Lo persiguen, hablan mal de él, inventan epigramas, critican su cara, su orgullo. Duele leer las infamias que se dijeron y se hicieron*".

¹⁷ "(...) *desde uno y otro lado por mis actitudes políticas y hasta por la literatura que escribo. Y de este modo soy considerado como comunista por los reaccionarios y reaccionario por los comunistas*".

seguido, pois nele podem-se encontrar as características que dignificam a literatura, sendo a mais importante a capacidade de extrair de suas histórias e personagens a essência da natureza humana.

2 VALÉRY, O GEÔMETRA

Paul Valéry (1871-1945) é também um autor muito citado por Sabato¹⁸, mas não da mesma forma que Dostoievski. Enquanto o segundo é o grande “herói”, o mito, o primeiro assume, muitas vezes, a aparência de vilão. Se Dostoievski preocupava-se em desnudar a alma humana expondo suas paixões, defeitos e conflitos interiores, Valéry, ao contrário, queria trazer ordem ao caos, matematizar o homem, tentando enquadrá-lo em uma equação matemática. Por esse motivo, o escritor argentino criticava reiteradamente a fascinação de Valéry pelo pensamento matemático e o seu desprezo pela filosofia.

Segundo Sabato, a matemática representaria, para o poeta francês, a exatidão, enquanto a filosofia reuniria tudo o que é vago e incerto. O amor de Valéry pela matemática estaria na razão inversa de seu desdém pela filosofia porque, para ele, seus problemas eram pseudoproblemas e seus conflitos intermináveis centravam-se apenas na discussão de conceitos imprecisos. Ademais, para Sabato, o amor de Valéry pela matemática era um amor não correspondido que “perdurou tenazmente por toda a vida, de forma quase obsessiva e neurótica, a ponto de contaminar sua linguagem”¹⁹ (Sabato, 2011b, p. 91, *tradução minha*).

O “neurótico” e “obsessivo” Valéry apresentava-se como uma antítese do “iluminado” Pascal, pois enquanto o primeiro condenava a metafísica, exaltava a técnica e demonstrava seu amor pela matemática e pela abstração, o segundo tinha aversão ao conhecimento prático e enaltecia a metafísica e o homem. Assim, no contraste entre Valéry-Pascal,

¹⁸ No caso de Valéry, as citações estão dispersas nos ensaios, não havendo uma grande concentração delas em uma única obra. No entanto, se somarmos as menções feitas a Valéry apenas nos seus quatro primeiros livros (*Uno y el universo, Hombres y engranajes, Heterodoxia e El escritor y sus fantasmas*) atinge-se a marca de 40 citações.

¹⁹ “(...) se prolongó tenazmente a lo largo de su vida, en forma casi obsesiva y neurótica, hasta el punto de contaminar su lenguaje”.

Para mim, o conflito entre essência e existência, entre abstração e homem, entre física e metafísica, está corporificado. Como é fácil compreender, para quem realmente experimentou o universo matemático, o tédio e o desprezo de Pascal por um mundo desumanizado de meras sombras, quando se depara com o problema do destino do homem!²⁰ (Sabato, 2011b, p. 91, *tradução minha*).

Apesar do ponto de exclamação, Sabato omite ou dá pouca importância a algumas informações biográficas do matemático, físico, filósofo e teólogo Blaise Pascal (1623-1662). Ele “esquece”, por exemplo, de mencionar que, antes de se voltar para a teologia e a filosofia, Pascal foi um grande matemático e um talentoso engenheiro.

Desse modo, ao contrário do que diz Sabato, o filósofo/matemático francês nunca deixou de se interessar pela matemática ou pelo estudo dos fenômenos naturais, e até mesmo durante sua fase mística, continuou pesquisando e formulando teorias sobre os mais diversos temas matemáticos e científicos. Quanto a Valéry, no entanto, Sabato não estava totalmente equivocado. O poeta francês tinha verdadeiro fascínio pelas formas geométricas e pela exatidão:

O mundo está irregularmente repleto de arranjos regulares. São os cristais, as flores, as folhas, muitos enfeites de estrias, de manchas na pele, as asas, as conchas dos animais; os vestígios do vento na areia e na água. Às vezes, esses efeitos dependem de algum tipo de perspectiva ou agrupamento inconsistente. A distância os produz ou os altera. O tempo decide mostrá-los ou ocultá-los²¹ (Valéry, 2006, s/p, *tradução minha*).

Italo Calvino chama Valéry de o “poeta do rigor impassível da mente”, um escritor que dava provas da máxima exatidão ao colocar seu personagem (Monsieur Teste) diante da dor, “fazendo-o combater o sofrimento físico por meio

²⁰ “(...) *está encarnado para mí el conflicto entre la esencia y la existencia, entre la abstracción y el hombre, entre la física y la metafísica. ¡Qué fácil de comprender para quien haya realmente vivido el universo matemático en ese hastío y ese desprecio de Pascal por un mundo deshumanizado de meras sombras, cuando se está frente al problema del destino del hombre*”.

²¹ “*El mundo está irregularmente sembrado de disposiciones regulares. Los cristales lo son, las flores, las hojas, muchos ornamentos de estrías, de manchas sobre la piel, las alas, los caparazones de los animales; las huellas del viento en la arena y en agua. Algunas veces, esos efectos dependen de algún tipo de perspectiva o agrupamiento inconstantes. El alejamiento los produce o los altera. El tiempo decide mostrarlos o ocultarlos*”.

de exercícios de abstração geométrica” (Calvino, 1990, p. 82). Esse respeito de Valéry pela exatidão era incompreensível para Sabato, e seu deslumbramento pelas formas geométricas tornou-se motivo para críticas e comentários sarcásticos:

A majestade e a elegância da prosa parecem agir como o canto de uma sereia nos leitores de Valéry. Talvez se possa dizer, em defesa deste poeta, que ele não é uma sereia consciente da falácia do seu canto: dá sempre a impressão de que também está convencido do que afirma²² (Sabato, 2011c, p. 103, *tradução minha*).

Como a matemática, no ideário sabatiano, estava associada ao pensamento puro, ao mundo das ideias platônicas, Sabato a menosprezava porque, segundo ele, estava distante dos problemas vividos pelo homem comum. Por esse motivo, na sua visão, enquanto Valéry sonhava com a geometria grega e sua arquitetura luminosa, o mundo “estava rangendo em seus alicerces e de repente não restará nada além de ruínas”²³ (Sabato, 2011b, p. 94, *tradução minha*). Além disso, é possível que lhe causasse uma certa irritação um “não-matemático” demonstrar tanto interesse e respeito por uma disciplina na qual era um leigo. Uma irritação que se estendia ao fato de Valéry, de acordo com Sabato, desprezar a filosofia²⁴.

Em Valéry, diz Sabato, estabelecia-se uma espécie de paradoxo, pois, ao criticar a filosofia por ser nebulosa, o poeta também estaria filosofando: “este repúdio é, de facto, bastante paradoxal, uma vez que Valéry passa a maior parte do seu tempo fazendo filosofia” (Sabato, 2011c, p. 101, *tradução minha*), um paradoxo para o qual Sabato chama a atenção repetidas vezes. Em *Uno y el universo*, ele comenta que, para Valéry, a filosofia construiria seus argumentos com metáforas, uma posição que Sabato contesta perguntando: “Devemos

²² “*La majestad y la elegancia de la prosa parecen obrar como un canto de sirena en los lectores de Valéry. Quizá se pueda decir, en descargo de este poeta, que no es una sirena consciente de la falacia de su canto: da siempre la impresión de que él también está convencido de lo que afirma*”.

²³ “(...) *estaba crujiendo en sus cimientos y de pronto de él no quedarán sino ruinas*”.

²⁴ “(...) *este repudio e, en efecto, bastante paradójico, ya que Valéry se pasa la mayor parte de su tiempo haciendo filosofía*”.

acrescentar que, nesse caso, ele próprio é um filósofo?"²⁵ (Sabato, 2006, p. 140, *tradução minha*).

Já em *Heterodoxia*, recorda que os poemas de Valéry estão cheios de afirmações metafísicas e que seus ensaios e linguagem são marcadamente filosóficos; ponto de vista que ele volta a questionar, indagando: "Que estranho complexo leva este amador de filosofia a exercer esta calúnia constante sobre o próprio objeto de suas meditações? Mistério"²⁶ (Sabato, 2011c, p. 104, *tradução minha*). O sarcasmo presente nos dois comentários é bastante explícito, deixando claro o quanto as posições assumidas por Valéry incomodavam o escritor argentino.

Sabato acredita ter encontrado uma explicação quando afirma que a crítica feita por Valéry à metafísica, bem como sua admiração pela matemática e pela ciência, tinha origem nos ideais positivistas. Para ele, Valéry era um espírito seduzido pelo rigor, a clareza e a eficácia das ciências físico-matemáticas. Um espírito contraditório porque "muitas vezes a sua prosa e mesmo a sua poesia estão contaminadas de metafísica, como quando se refere a 'não sei que formas objetivas', referindo-se, aparentemente, a um universo suspeitamente platônico" (Sabato, 2011c, p. 105-106, *tradução minha*)²⁷.

Sabato não compreende (nem aceita) a escrita de Valéry. De acordo com ele, a estrutura espiritual do poeta francês fica ainda mais evidente quando escreve seus três ensaios sobre Leonardo da Vinci, contidos no livro *Introdução ao método de Leonardo da Vinci* (1894). Nesses ensaios, encontram-se referências a grandes matemáticos (Lagrange, D'Alambert, Laplace), físicos (Newton, Faraday, Maxwell) e vários comentários, não só enaltecendo a ciência, como buscando formas de equipará-la a outras áreas de conhecimento:

Alguns trabalhos em ciências, por exemplo, e especialmente aqueles em matemática, apresentam tal limpeza em sua estrutura que se poderia dizer que não são obras de ninguém. Eles têm algo desumano. Esta disposição não foi ineficaz. Sugeriu uma distância

²⁵ "¿Habrà que agregar que, en ese caso, él mismo es un filósofo?"

²⁶ "¿Qué extraño complejo lleva a este amateur de la filosofía a ejercer esa constante maledicencia sobre el propio objeto de sus meditaciones? Misterio".

²⁷ "(...) a menudo su prosa y hasta su poesía está contaminada de metafísica, como cuando se refiere a 'no sé qué formas objetivas', aludiendo, por lo visto, a un universo sospechosamente platónico".

tão grande entre certos estudos, como as ciências e as artes, que os seus espíritos originais foram separados em opiniões tanto quanto os resultados do seu trabalho pareciam estar. [...] É preciso, portanto, ter um pouco de cuidado com livros e exposições demasiado puros. O que está estabelecido nos abusa, e o que é feito para ser visto muda de aparência e é glorificado (Valéry, 2006, s/p, *tradução minha*)²⁸.

Entretanto, é justamente essa característica “desumana” que leva Sabato a afirmar que nos textos que compõem o livro de Valéry estão presentes a mesma condenação à metafísica e a mesma exaltação da eficiência e da precisão técnica, de tal modo que a “a geometria e a balística não estão tão distantes da poética de Valéry como se poderia supor”²⁹ (Sabato, 2011b, p. 91, *tradução minha*). Ele, inclusive, alerta para não confundir a aristocracia de um artista com sua estrutura mental, pois, apesar de Valéry, assim como Leonardo, ser um aristocrata, sociologicamente “era um burguês” (Sabato, 2011b, p. 91).

Os posicionamentos de Sabato em relação ao poeta francês não devem surpreender. Estamos diante de um homem que considerava o pensamento matemático e os avanços científicos as causas da maioria dos problemas da humanidade. Nesse sentido, sua crítica a Valéry é coerente com sua visão de mundo, um mundo que, dominado pela técnica, pela ciência e pelo pensamento abstrato e racionalista, está sendo conduzido à sua destruição. Somente a partir desse olhar é que podemos compreender porque Valéry, ao contrário de Dostoiévski, tornou-se para Sabato a representação de tudo o que ele mais desprezava, um verdadeiro enigma que ele não conseguiu desvendar.

3 POE E O GÊNERO POLICIAL

²⁸ “Algunos trabajos de las ciencias, por ejemplo, y especialmente los de las matemáticas, presentan tal limpieza en su armazón que se podría decir que no son obras de nadie. Tienen algo de inhumano. Esta disposición no ha sido ineficaz. Ha hecho suponer una distancia tan grande entre ciertos estudios, como las ciencias y las artes, que sus espíritus originarios se han visto separados en la opinión tanto como parecían estarlo los resultados de sus trabajos. [...] Es necesario, por lo tanto, desconfiar un poco de los libros y exposiciones demasiado puros. Lo establecido abusa de nosotros, y aquello que está hecho para ser visto, cambia de apariencia y se ennoblece”.

²⁹ “(...) la geometría y la balística no están tan lejos de la poética de Valéry como podría suponerse”.

“Literatura para se divertir” (Sabato, 1963, p. 162) era assim que Sabato definia o gênero policial. O número de vezes que Sabato menciona Edgar Allan Poe (1809-1849) está diretamente relacionado ao número de vezes que ele critica esse gênero³⁰. Isso nos leva a perguntar: qual a origem do desprezo de Sabato por esse tipo de literatura?

O escritor estadunidense ao criar o detetive Auguste Dupin – presente nos contos “Os crimes da rua Morgue” (1841), “O mistério de Marie Roget” (1842) e “A carta roubada” (1845) –, teria também criado um personagem que “agia de acordo com métodos rigorosamente determinados e técnica própria” (Massi, 2011, p. 15). Um detetive no qual se podiam encontrar certos traços característicos que o definiam: “caráter analítico, racional, a capacidade de encontrar a resolução de um enigma pela lógica a partir de um método de investigação” (Massi, 2011, p. 15); traços que também podem ser encontrados em um físico ou em um matemático.

Além disso, o detetive interpreta “algo que aconteceu, do qual permaneceram alguns sinais, e pode desempenhar essa função porque está fora de qualquer instituição. O detetive não pertence ao mundo do crime nem ao mundo do direito; ele não é policial, mas também não é criminoso”³¹ (Piglia, 2004, s/p, *tradução minha*). O detetive elabora seu pensamento tomando como ponto de partida esse estado de neutralidade e objetividade que se espera de um cientista que segue meticulosamente o método científico.

Edgar Allan Poe, ao nascer na primeira metade do século XIX, foi testemunha de muitos avanços da ciência e, conseqüentemente, da técnica. Um período no qual as primeiras máquinas térmicas já estavam em funcionamento, provocando a transição dos métodos de produção artesanais para a produção com máquinas, com o decorrente crescimento do consumo da energia a vapor gerada pelo carvão, substituindo a madeira e outros biocombustíveis. Por conta desses avanços, durante seus 40 anos de vida, Poe foi testemunha do

³⁰ Aqui o critério de seleção não se prende ao número de referências ao autor, porém ao tema ao qual ele está ligado, o romance policial. Um gênero de grande aceitação na Argentina, mas que Sabato considerava inferior.

³¹ “(...) algo que ha sucedido, de lo que han quedado ciertos signos, y puede realizar esa función porque está afuera de cualquier institución. El detective no pertenece al mundo del delito ni al mundo de la ley; no es un policía pero tampoco es un criminal”.

surgimento dos barcos e das locomotivas a vapor e da iluminação a gás, inovações que nos ajudam a entender a razão do seu fascínio pelas chamadas ciências físico-matemáticas. Fascínio que transparece, por exemplo, nesse trecho de “Os crimes da rua Morgue”:

As faculdades do espírito, denominadas “analíticas”, são, em si mesmas, bem pouco suscetíveis de análise. Apreciamos-las somente em seus efeitos. O que delas sabemos, entre outras coisas, é que são sempre, para quem as possui em grau extraordinário, fonte do mais intenso prazer. [...] Acha prazer até mesmo nas circunstâncias mais triviais, desde que ponha em jogo seu talento (Poe, 1981, p. 50).

Portanto, não é de estranhar que Sabato defina Poe como um “admirador das ciências físico-matemáticas”³² (Sabato, 1963, p. 100, *tradução minha*) e, como consequência, um defensor do espírito científico. Como ocorreu com Valéry, Sabato acusa Poe de ter trazido para a literatura a visão objetiva e racionalista da ciência, inventando uma narrativa na qual “o detetive não corre pelos telhados, mas constrói cadeias de silogismos; e na qual seu criminoso poderia (e talvez devesse) ser designado por um símbolo algébrico” (Sabato, 1994, p. 46). Mesmo não retirando do gênero policial o status de ficção, ele o vê como um espaço no qual os personagens deixam de ser humanos para se tornarem fantoches que executam uma trama perfeita, perdendo suas características contraditórias e irracionais.

A forma como Poe elabora suas histórias segue, segundo Sabato, um roteiro que se aproxima do método científico: (1) elaboração de uma hipótese, com o objetivo de tornar coerente um conjunto de informações; (2) busca de dados empíricos que confirmem a hipótese formulada; (3) explicação dessa hipótese a partir das informações obtidas. Esse processo, diz Sabato, é estritamente racional e asséptico, como corresponde a um temperamento platônico, símbolo, para ele, da mais alta abstração. O detetive criado por Poe, ao se parecer com um físico ou um matemático, deixa de agir no mundo concreto e passa simplesmente a pensar a partir de um conjunto de deduções.

A crítica a Poe torna-se, então, a crítica aos romances policiais, um gênero que, segundo Sabato, “ninguém leva a sério: nem o escritor que o faz – há uma

³² “(...) *aficionado a las ciencias físico-matemáticas*”.

razão para ele usar um pseudônimo – nem o editor que o industrializa, nem o leitor que o consome”³³ (Sabato, 2011c, p. 49, *tradução minha*). Um gênero que surgiu de uma dupla necessidade – racionalizar e assombrar – obrigando a uma constante renovação de “receitas”. Os escritores, conforme Sabato, resistem em aceitar o caráter subalterno desse tipo de literatura e “nos apontam a riqueza psicológica de tal romance ou a excelente descrição do Ocidente em outro” (Sabato, 2011c, p. 49, *tradução minha*)³⁴. Uma riqueza e uma descrição que estão longe de serem verdadeiros, segundo Sabato, pois enquanto o foco de um romance comum está centrado em conceitos como a verdade ou o drama do homem, no romance policial tudo é um jogo, um passatempo, um artifício e a “a investigação do enigma não tem mais nem menos hierarquia do que um problema de xadrez ou uma charada engenhosa”³⁵ (Sabato, 1963, p. 100, *tradução minha*).

A avaliação de Sabato sobre a presença da “investigação do enigma” não está equivocada. No romance policial, não basta que a figura do detetive seja o tema da narrativa; é preciso que ele seja o núcleo do enredo, um atacante que “tem um fazer (uma investigação) a ser realizado. Sua existência precisa ter um sentido na trama policial” (Massi, 2011, p. 15). A lógica desse gênero é buscar “os seus assuntos e figuras na escala excepcional do crime e das emoções fortes. Nem o criminoso, nem o policial, devem ser criaturas banais ou mesquinhas” (Lins, 1947, p. 14).

Além da estranheza do crime, da identidade secreta do criminoso e da expectativa de resolução do enigma, “a narrativa policial deve despertar no leitor a paixão do medo, sem que seja necessário apelar para o horror, para a violência, para a brutalidade” (Massi, 2011, p. 16). Essa forma de esquematização, típica da narrativa policial, irrita Sabato e tudo que diz respeito a ela o incomoda.

³³ “(...) *nadie lo toma en serio: ni el literato que lo fabrica – por algo se pone seudónimo – ni el editor que lo industrializa, ni el lector que lo consome*”.

³⁴ “(...) *nos señalan la riqueza psicológica de tal novela o la excelente descripción de poniente en tal otra*”.

³⁵ “(...) *investigación del enigma no tiene ni más ni menos jerarquía que un problema de ajedrez o una ingeniosa charada*”.

Até mesmo quando a história se torna mais realista, Sabato a censura, pois, segundo ele, ela não atinge plenamente o seu maior objetivo, a forma científica e racional desejada por Poe. Razões que o levam a considerar esse tipo de romance como um gênero menor, uma literatura ruim, uma narrativa imperfeita. Nela “todos e cada um dos elementos que aparecem devem ter uma relação rigorosa e determinística com o crime investigado: desde o formato de uma pasta até um magnífico pôr do sol”³⁶ (Sabato, 1963, p. 101, *tradução minha*). Um projeto utópico, pois deixa de lado as incertezas que povoam a vida do homem, quer seja o homem real ou o personagem de ficção.

Os preconceitos de Sabato impedem que ele veja o gênero criado por Edgar Allan Poe como algo mais do que uma “literatura para se divertir”. Para ele, todo o problema se centra em julgar o romance policial racionalista, representante de um modelo fundado no pensamento científico. Sabato desconsidera o espírito da época em que os contos de Poe foram escritos e irrita-se com o crescimento do interesse dos leitores por esse gênero literário. Como qualquer conexão entre a ciência e a literatura ele considera uma heresia, todo movimento nesse sentido deveria, ser imediatamente contestado e, se possível, expurgado. Poe, ao contrário de Sabato, ao falar do universo, do átomo, da gravitação e da eletricidade, o faz com reverência e mesmo que muitas das suas ideias estejam relacionadas com o pensamento científicista, ele jamais descartou a importância da criatividade, vendo na sua repressão “um mal que nem compensaria a certeza absoluta da marcha do caracol”³⁷ (Poe, 2016, s/p, *tradução minha*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste artigo ressalta-se que o cânone literário, assim como o filosófico, de Sabato era considerável, razão pela qual foi necessário realizar uma seleção dos autores e obras mais representativos. Apesar disso, é fundamental reconhecer que Sabato, em seus ensaios e críticas, demonstrou um

³⁶ “(...) *todos y cada uno de los elementos que aparecen deben tener una rigurosa y determinista relación con el crimen que se investiga: desde la forma de una carpeta hasta un magnífico poniente*”.

³⁷ “(...) *un mal que ni siquiera compensaria la absoluta certeza de la marcha del caracol*”.

amplo conhecimento e apreciação de uma vasta gama de escritores de diferentes épocas e estilos. Assim, a análise do cânone literário de Sabato também serve para explorar sua visão de mundo e suas concepções sobre literatura e ciência.

Quando se trata de ciência e literatura, Sabato revela uma profunda intransigência e obsessão, visíveis na formação de seu cânone literário. Sua seleção de livros e autores não apenas reflete suas preferências, mas também seus preconceitos contra a ciência e seu fascínio pela literatura. Embora suas críticas possam parecer extremas, é inegável que Sabato era um leitor crítico e detalhista. Seus ensaios citam uma variedade de escritores e trechos de obras literárias e filosóficas, incluindo autores como William Faulkner e Stendhal. No entanto, alguns escritores se destacam particularmente em seu ideário, como Fiódor Dostoievski, Paul Valéry e Edgar Allan Poe.

Fiódor Dostoievski foi, sem dúvida, um ídolo literário e pessoal para Sabato. Dostoievski representa para ele um modelo de "boa literatura", marcada por personagens profundos e temas existenciais. Sabato encontrou no autor russo uma abordagem que captura a complexidade da experiência humana e os dramas interiores que lhe são caros. Dostoievski, com sua exploração das contradições humanas e do caos existencial, oferece a Sabato um referencial para uma literatura que enfrenta valentemente o sofrimento e a condição humana. A identificação de Sabato com Dostoievski é tão profunda que ele se vê refletido nas obras do escritor russo, que considera um dos poucos capazes de capturar a verdade da existência humana com a mesma intensidade e profundidade que ele busca em sua própria escrita.

Paul Valéry e Edgar Allan Poe, ao contrário de Dostoievski, eram representantes de um tipo de literatura com a qual Sabato não se sentia à vontade. Na obra desses dois escritores é evidente o interesse (e respeito) pelo pensamento matemático e científico. Quando chama Valéry de "neurótico" e "obsessivo" e diz que o romance policial era uma literatura "para se divertir", Sabato apenas expressa seu repúdio a uma literatura que enaltece qualidades – exatidão, rigor, lógica e coerência – que ele acredita não pertencerem ao âmbito das artes.

Desse modo, autores como Italo Calvino viram em Paul Valéry a personalidade que “melhor definiu a poesia como tensão para exatidão” (Calvino, 1990, p. 83) e em Edgar Allan Poe um dos representantes de uma corrente visionária e espetacular (Calvino, 1990, p. 112-113). Em contrapartida, Sabato defendia que a literatura e as artes em geral precisavam estar imunes a qualquer tipo de racionalidade ou lógica, tornando-se uma “síntese dialética do real e do irreal, da razão e da imaginação” (Sabato, 1963, p. 145, tradução minha). Como resultado, se Dostoievski é o escritor “ideal”, Valéry e Poe representam tudo aquilo que Sabato esforçava-se em repudiar, ou seja, escritores que consideravam a ciência e a tecnologia como motores da prosperidade.

Portanto, a análise do cânone literário de Sabato revela não apenas suas preferências pessoais, mas também suas crenças fundamentais sobre a função e o valor da literatura. A tensão entre a precisão científica e a complexidade emocional é um tema central em sua obra e suas críticas, refletindo a profundidade de suas convicções sobre a natureza da arte e sua relação com a ciência.

Ao criticar Poe e Valéry, Sabato não está apenas expressando uma preferência estética, mas também articulando uma visão filosófica sobre o papel da literatura na compreensão da experiência humana. Em contraste, a obra de Dostoievski, com seu foco nas contradições internas e na complexidade psicológica dos personagens, oferece a Sabato uma visão mais alinhada com sua própria concepção de literatura.

O autor argentino sempre defendeu uma literatura que abraça a irracionalidade e a emoção, que vê a arte como um meio de explorar as profundezas do ser humano, em vez de reduzi-la a uma mera técnica ou a um jogo de lógica. Para Ernesto Sabato, a verdadeira literatura era aquela que se comprometia com a verdade existencial, com a complexidade da vida e com a expressão das contradições que definem a condição humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORREA, María Angélica. **Genio y figura de Ernesto Sabato**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

LINS, Álvaro. **No mundo do romance policial**. São Paulo: Ministério da Educação e Saúde: Serviço de Documentação, 1947 (Os Cadernos de Cultura).

LORENZ, Günter. **Diálogo com a América Latina: panorama de uma literatura do futuro**. Trad. Rosemary Costhek Abílio e Fredy de Souza Rodrigues. São Paulo: E.P.U., 1973.

MASSI, Fernanda. **O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016 (Edição Kindle).

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Buenos Aires: Debolsillo, 2004 (Edição Kindle).

POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia e ensaio**. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1981.

POE, Edgar Allan. **Eureka: ensayo sobre el universo material y espiritual**. Florida: El Cid Editor, 2016 (Edição Kindle).

SABATO, Ernesto. **El escritor y sus fantasmas**. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

SABATO, Ernesto. **Três aproximações à literatura de nosso tempo: Sartre, Borges, Robbe-Grillet**. São Paulo: Ática, 1994.

SABATO, Ernesto. **Uno y el universo**. Buenos Aires: Seix Barral, 2006 (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. **Antes del fin**. Buenos Aires: Seix Barral, 2011 (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. **Hombres y engranajes**. Buenos Aires: Seix Barral, 2011b (Edición especial para La Nación).

SABATO, Ernesto. **Heterodoxia**. Buenos Aires: Seix Barral, 2011c (Edición especial para La Nación).

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural.** Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013 (Edição Kindle).

VALÉRY, Paul. **Introducción al método de Leonardo da Vinci.** Trad. Moira Bailey Junior. México: Verdehalago, 2006 (Edição Kindle).

Sobre a autora

Margarete Jesusa Varela Centeno Hülsendeger

Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

Contato: margacenteno@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4991-9769>

Artigo recebido em: 3 de setembro de 2024.

Artigo aceito em: 18 de setembro de 2024.

INTERSECÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA EM *O DESEJO DE KIANDA*, DE PEPETELA, E *AS NAUS*, DE LOBO ANTUNES

INTERSECTIONS BETWEEN LITERATURE AND HISTORY IN THE *O DESEJO DE KIANDA*, BY PEPETELA, AND *AS NAUS*, BY LOBO ANTUNES

Eliane Rosa de Góes 

RESUMO

Este artigo tem como objetivo uma leitura das obras *O Desejo de Kianda*, de Pepetela, e *As Naus*, de António Lobo Antunes, a partir das intersecções entre o texto literário e a história. Esses cruzamentos não estão na superfície do texto, no plano dos conteúdos apenas, mas resultam de como operam a linguagem literária, ou de como o externo se inscreve no interno, permitindo problematizar passado e presente em Angola e Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e história. Pepetela. António Lobo Antunes.

ABSTRACT

This article is based on the works *O Desejo de Kianda*, by Pepetela, and *As Naus*, by António Lobo Antunes, from the intersections between the literary text and the story. The crosses are not on the surface of the text, there is no dissemination plan only, but they result from how a literary language works, that is, the exterior is inscribed in the internal, allowing to problematize the past and the presence in Angola and Portugal.

KEYWORDS: Literature and history. Pepetela. António Lobo Antunes.

INTRODUÇÃO

Candido (2006), ao discutir a dialética entre literatura e sociedade, explica que houve vezes em que o valor de uma obra dependeu apenas de como exprimia aspectos da realidade; já em outros momentos, a importância dada a um texto literário derivou unicamente de elementos formais. No entanto, na análise de uma obra, o texto não pode prescindir de seu contexto, pois “o

externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (Candido, 2006, p. 14). Por isso interessa como os dados extrínsecos atuam na composição do texto e operam significados, ou como a “dimensão social” se torna “fator de arte” (Candido, 2006, p. 16).

Esse modo de conceber o texto literário parece muito oportuno na discussão de obras com o teor de *O Desejo de Kianda*, de Pepetela, e *As Naus*, de António Lobo Antunes, em que dados da realidade concreta funcionam como *leitmotiv* na construção narrativa e redundam em intersecções entre a ficção e a história. A obra de Pepetela, situada muitas vezes entre a crônica e a fábula¹, apropria-se do contexto angolano marcado pela guerra civil, pelas primeiras eleições, pela abertura do país ao capitalismo e pela acentuada corrupção nos segmentos do governo. Já o romance de António Lobo Antunes traz para o interior do texto o legado de decadência deixado por mais de 40 anos de ditadura salazarista em Portugal e o retorno dos colonos portugueses, após o fim das guerras coloniais.

Pontuar esses aspectos, porém, não basta para esclarecer como o “externo” atua na concretude do texto literário (Candido, 2006), nem como se efetivam realmente os cruzamentos entre literatura e história. Se pelos aspectos formais é possível apreender os sociais (Candido, 2006), em *O Desejo de Kianda* isso parece ocorrer pelos diferentes planos narrativos e pelo emprego da ironia; em *As Naus*, também pela ironia, capaz de corroer os grandiosos mitos da história, pelo anacronismo e pela linguagem hiperbólica.

1 DESEJO DE KIANDA & AS NAUS: FICCIONALIZAÇÕES DO CAOS

O romance angolano *O Desejo de Kianda* inicia com o casamento entre Carmina Cara de Cu e João Evangelista e o desmoronamento de um prédio no Largo do Kinaxixi, lugar onde antes existia uma lagoa. Carmina Cara de Cu é jovem, mandona, ambiciosa, integrante da Jota – ala jovem do MPLA. De militante passa a membro do Comité Central da Juventude, depois se torna

¹ A exemplo do que afirma Alves (2009, p. 179), entre tantos outros estudiosos que discutem essa obra.

deputada, importadora de armas e bebidas, sobretudo, corrupta e fraudulenta. Sem escrúpulos, ela expropria o Estado em benefício próprio e consegue galgar altos patamares sociais, a ponto de juntar milhares de dólares em um paraíso fiscal.

João Evangelista é de “linhagem religiosa” (Pepetela, 1995, p. 5), protestante, submisso, contrariamente às tradições alembado pela mulher, mero empregado de empresa do governo, não se distinguindo “muito dos irmãos dela, apodados geralmente [...] de bananas, frouxos, malaicos e outros cumprimentos” (Pepetela, 1995, p. 22). Ele mesmo se vê “falho de vontade, quase abúlico, comodista, sem gosto pela aventura ou mesmo pela novidade” (Pepetela, 1995, p. 22); alienado da realidade, gasta os dias em jogos de computador, conquistando impérios virtuais.

O prédio desaba “pouco depois da partida do cortejo do automóvel levando noivos e convidados para o banquete de casamento de João Evangelista e Carmina Cara de Cu” (Pepetela, 2008), demarcando com essas personagens uma relação de causa e efeito. Depois desse episódio, vários outros prédios despencam ao passo que Carmina enriquece, o que assinala “uma contraposição entre a ascensão da corrupção e a queda dos edifícios” (Macêdo, 2009, p. 298).

No desmoronamento dos prédios, fenômeno chamado de síndrome de Luanda, não há explosões, não há pessoas feridas, nem sequer arranhões nos móveis, é uma “coisa nunca vista, gente cair do sétimo andar, chegar a terra e contar sensações de pára-queda” (Pepetela, 1995, p. 8). Pesquisadores e estudiosos do mundo todo surgem para averiguar o motivo desses eventos, mas sem sucesso, porque não estão aptos para entender que a síndrome de Luanda nasce com a revolta de Kianda – figura mítica do panteão angolano – e o seu desejo de alcançar o mar, o que apenas algumas pessoas podem perceber, a exemplo da menina Cassandra. Quando o último prédio cai, justamente onde moram Carmina Cara de Cu e o marido, águas irrompem com força o lugar, e Kianda se vê finalmente livre.

O Desejo de Kianda se organiza a partir de dois planos narrativos: um mais próximo dos tempos atuais, marcado pelos momentos que sucederam a independência de Angola, e outro relacionado ao mítico. O primeiro caso evidencia as condições enfrentadas por Angola no início dos anos 90, quando

acordos de paz arrefeceram por um curto período a guerra civil e permitiram as primeiras eleições; teve fim o regime de partido único e de ideologia marxista; iniciou a liberalização econômica; houve significativas transformações sociais e políticas. Nesse contexto,

As cidades eram reduzidas a ruínas pelos bombardeamentos contínuos. As pessoas fugiam das cidades para se refugiarem nos campos, por onde deambulavam, procurando comida. As que não podiam fugir das cidades comiam gatos, ratos, cães, até já não terem nada para roer. Um vento de loucura e morte varria o território. [...] Luanda se ia enchendo de gente fugida da guerra e da fome, num galopante e suicidário crescimento. Milhares de jovens vendiam e revendiam coisas aos que passavam de carro, mutilados sem conta esmolavam nos mercados. Simultaneamente as pessoas importantes tinham carros de luxo, de vidros fumados, ninguém lhes via a cara [...] e talvez nem olhassem para não se incomodarem com o feio espetáculo da miséria. (Pepetela, 1995, p. 98).

O que se vê é um quadro muito disparatado do imaginado pelas utopias libertárias, marcado por tremenda crise e pela impossibilidade de confiar em quaisquer modelos políticos. As discrepâncias entre os miseráveis nas ruas e os ricos nos carros de luxo assinalam que o ideal de bem coletivo, defendido por militantes anticolonialistas, foi logo substituído pela lógica do capital, daí por que Carmina argumenta ser legítimo que “para se criar os empresários, alguém tem que perder capital a favor dele. E sempre é melhor ser o Estado, assim é menos sensível, do que expropriar ou roubar directamente os cidadãos” (Pepetela, 1995, p. 23).

Um recurso colocado nesse plano narrativo para ficcionalizar o caos, oriundo do agravo social, econômico e moral, é o tombamento dos prédios, que funciona como uma “imagem catalisadora do universo romanesco. Os constantes desmoronamentos pontuam o espaço textual, chamando a atenção para a perda dos valores éticos em Angola, para o vazio dos antigos sonhos e utopias” (Secco, 2015, p. 46).

O plano da narrativa mítica, por sua vez, destacado pelo emprego do itálico, fala de Kianda, um espírito que habitava as águas do Kinaxixi antes de serem aterradas por prédios. Durante anos, ela fez surgirem águas verdes e putrefactas ao lado de um prédio, depois a poça cresceu e se tornou uma lagoa. De tais águas nasciam um cântico dolorido, mas ninguém ouvia, a não ser

Cassandra, que, como no mito grego, também foi desacreditada, taxada de maluca. A única pessoa que lhe dá confiança é o velho Kalumbo que, assim como os poetas Arnaldo Santos e Luandino Vieira, também acredita em Kianda. Com o tempo, a água sobe de nível e o canto ganha tons mais fortes, de modo que a menina consegue entender claramente o que o espírito diz, uma queixa por ter

[...] vivido durante séculos em perfeita felicidade na sua lagoa, até que os homens resolveram aterrar a lagoa e puseram cimento e terra e alcatrão por cima, construíram o largo e os edifícios todos à volta. Kianda se sentia abafar, com todo aquele peso em cima, não conseguia nadar, e finalmente se revoltou. E cantou, cantou até que os prédios caíssem todos, um a um, devagarinho [...] (Pepetela, 1995, p. 108).

Quando Kianda se liberta, Cassandra mergulha com ela e desaparece para sempre e “vinham as fitas de todas as cores, e derrubaram o istmo, se misturando as águas que vinham da lagoa com as águas do mar e as cores vivas se espalhando a caminho da Corimba” (Pepetela, 1995, p. 118).

Em relação à questão mítica, “poderíamos dizer que, ao “viver” os mitos, sai-se do tempo profano, cronológico, ingressando num tempo qualitativamente diferente, um tempo “sagrado”, ao mesmo tempo primordial e indefinidamente recuperável” (Eliade, 2007, p. 21). O tempo mítico, pelo aspecto da reversibilidade, cria um tom utópico, como se a partir dele fossem possíveis outros começos – uma esperança a ser alimentada, mas também aponta para referenciais solapados da identidade angolana. No viés das discussões sobre identidade, o mar, que funciona “como ponto de confluência de águas, pode metaforizar a possibilidade de uma convivência entre as diversas identidades culturais angolanas” (Ferreira, 2003, p. 182).

Visto que “a arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal” (Candido, 2006, p. 63), ou seja, mantém vinculação ao mesmo tempo com a realidade e com a invenção, cabe tratar do modo como são construídas as personagens Carmina Cara de Cu e João Evangelista na obra *O Desejo de Kianda*. Essas duas figuras apontam para a forma que tomou a elite econômica e política de Angola, assinalada pelos esquemas de dinheiro e poder e pela alienação, e para as contradições dos tempos mais recentes.

É paradoxal que Carmina Cara de Cu, militante em prol de seu país, tenha assumido os costumes das senhoras coloniais de mudar o nome das empregadas, pois “no tempo em que se dizia a luta era para a abolição das classes sociais, isto era um sintoma de prepotência e elitismo que podia fazer cair um político” (Pepetela, 1995, p. 64). Agora ela era “frequentadora habitual das boutiques de luxo que conviviam com a miséria indescritível dos refugiados e das crianças órfãs ou abandonadas que enchiam as ruas da capital” (Pepetela, 1995, p. 65).

No fato de um camarada tão desinteressado e com pouca energia chamar João Evangelista, há muito de ironia, porque, na tradição bíblica, esse nome diz respeito a um homem intempestivo apelidado de “filho do trovão”, o mesmo que recebeu visões sobre o tempo do fim, registradas no Apocalipse. O João Evangelista, marido de Carmina, vez por outra tem uns lampejos de autocrítica, como a impressão de sua “perfeita inutilidade” (Pepetela, 1995, p. 21), mas se esquivava de comprometimentos, quaisquer que sejam, jogando no computador.

Outras ironias compõem as malhas do texto, a exemplo da afirmação de que “em Angola a paz se instalara para toda a eternidade, segundo dogma oficial” (Pepetela, 1995, p. 19), ou do atributo de inteligente dado pelo português sô Ribeiro a João Evangelista (Pepetela, 1995, p. 60), ou do contraponto de que em “Luanda sempre foi assim, temos fome e o melhor champanhe francês e uísque velho” (Pepetela, 1995, p. 73). A ironia é uma estratégia para “dizer alguma coisa de uma forma que ative não uma, mas uma série infindável de interpretações subversivas” (Muecke, 1995), de modo que, no jogo entre explícito e implícito, são reveladas e problematizadas as ambivalências do contexto angolano. As estratégias irônicas criam imagens cômicas, como a dos

[...] turistas, que tudo fotografavam e filmavam, animadíssimos com a paisagem lunar em que se tornara o Kinaxixi. Já vinham avisados pelas agências de turismo e traziam tudo duplicado. Porque de cada vez que iam à praça eram roubados de um aparelho ou relógio. Ninguém ligava muita importância, era uma nova forma de redistribuição de riquezas (Pepetela, 1995, p. 104-105).

Cenas assim, que evidenciam o mundo ao revés, fazem lembrar o que propôs Fortunati (1994) ao afirmar que o texto de cunho distópico “se vuelca al mundo para subrayar su absurdidad, provocando así efectos cómicos y

divertidos” (Fortunati, 1994, p. 33)². Sem entrar no campo da discussão sobre os gêneros utópicos/distópicos, é muito certo que a ironia está associada ao desencanto e à amargura, trabalhando em favor da denúncia e da crítica social.

Já a obra *As Naus* conta sobre o retorno de colonos portugueses para Portugal após a independência das colônias em África. As personagens desse texto são uma versão deteriorada dos grandes nomes da história de Portugal, entre eles, Pedro Álvares Cabral [navegador que descobriu o Brasil], Luís de Camões [escritor], Diogo Cão [navegador que singrou pela costa africana], Francisco Xavier [padre jesuíta que foi missionário nas Índias], Manoel de Sousa Sepúlveda [nobre e militar que serviu na Índia], e Vasco da Gama [que descobriu os caminhos para a Índia]. Como exceção a estes, há um casal de idosos sem nome vindos de Guiné.

Todos eles voltam das ex-colônias portuguesas em assinalada miséria e decrepitude, Pedro Álvares Cabral, por exemplo, põe a mulher para se prostituir para que possam se instalar na pensão Residencial Apóstolo das Índias, lugar absolutamente decadente cujo dono, não poderia ser de outra maneira, é Francisco Xavier. Este vive de arrebanhar e explorar prostitutas, mas comicamente tem “o hábito de colar à nuca uma auréola de santo decorada por lampadzinhas de várias cores que lhe forneciam o aspecto equívoco do anúncio de uma marca de pilhas” (Antunes, 1988, p. 121). Luís retorna com o cadáver do pai em um caixão, mas, como não consegue enterrá-lo, vende o defunto para ser transformado em adubo ao Garcia da Orta – referência ao ilustre médico português. Vasco da Gama regressa viciado em jogos e acaba em um hospício; Diogo Cão não passa de um beberrão alucinado por sereias; Manoel de Sousa Sepúlveda é um ricaço envolvido em negócios escusos, dado a observar meninhas de liceu; o casal de velhos anônimos termina com ela doida e ele esquecido. Além dessas figuras, há um desfile de várias outras que também fazem menção a nomes históricos, todas de algum modo reduzidas pela ironia e pela sátira: Dom Manuel, Gil Vicente, Pe. Antonio Vieira...

Esse texto, de Lobo Antunes, foi publicado em 1988, mas põe em voga a derrocada do governo de Salazar com a Revolução dos Cravos, em abril de 1974,

² Em tradução livre: “volta-se para o mundo para mostrar seu absurdo, provocando efeitos cômicos e engraçados”.

e a conseqüente independência das colônias portuguesas em África. Nos anos que sucederam esses fatos, houve um leva de famílias retornadas a Portugal, induzidas antes para os países africanos de domínio português pela ideia de enriquecimento e, de alguma forma, influenciadas pelo projeto salazarista de reestabelecer o império luso. Vale dizer que, durante o governo de Salazar, Portugal pouco ou nada avançou no âmbito econômico e cultural, tornando-se bastante atrasado em relação aos demais países da Europa.

O problema dos retornados é que, identificando-se com o lugar onde estiveram: Angola, Moçambique, Guiné..., não se reconhecem mais no país do qual saíram, voltam deslocados, como estrangeiros:

E agora que o avião se fazia à pista em Lisboa espantou-se com os edifícios da Encarnação, os baldios em que se ossificavam pianos despedaçados e carcaças rupestres de automóvel, e os cemitérios e quartéis cujo nome ignorava como se arribasse a uma cidade estrangeira a que faltavam, para a reconhecer como sua, os notários e as ambulâncias de dezoito anos antes [...]. Não pertença aqui num sussurro que provinha do interior da sua desilusão e da sua miséria, e repetiu baixinho Não pertença aqui na exacta voz da noiva do retrato [...]. Não somos de parte alguma agora [...] (Antunes, 1988, p. 5-27).

A partir dessa questão, *As Naus* abre espaço para tratar de uma (re)definição de identidade nacional, pondo em xeque as glórias da história portuguesa, ainda intrincadas no imaginário das pessoas. E faz isso dessacralizando os mitos, pintados sempre ridículos em um presente deteriorado. Então sobejam descrições assim:

Vasco da Gama e o monarca decidiram-se por um talude junto ao rio, D. Manoel despido da coroa de lata e do manto de arminho e o marinheiro desembaraçado do peso da espada, e sentiram-se finalmente iguais, na sua decrepitude e no seu cansaço [...] (Antunes, 1988, p. 62, *grifo nosso*).

O deslocamento das personagens do passado para um momento mais recente compõe um anacronismo, ou "um sintoma de anormalidade de um sujeito que participa de um tempo, mas não lhe pertence" (Faria, 2008, p. 3), o que dá um tom jocoso ao texto.

As figuras que foram consagradas pela história, porque ajudaram a ampliar o império português, ou porque louvaram as façanhas de Portugal, como é o caso de Camões, são tiradas de uma época de esplendor para formar uma

massa de desventurados. Os grandes feitos que realizaram ficam em segundo plano, ganhando lugar as tarefas ordinárias e até repulsivas, como o notável Vasco da Gama narra

Acontecera-lhe de tudo na vida, desde descobrir a Índia e limpar, com as próprias mãos, as diarreias e os vômitos do meu irmão moribundo Paulo da Gama, a ajudar a entupir de rolhas de estearina o caixão do pai de um infeliz qualquer que viajava para o reyno num porão de navio a seguir à revolução de Lixboa, desde jogar a bisca com oficiais sem pulso no baralho, até, como agora, morar nesta vivenda do bairro económico da Madre de Deus, a Chelas, que o parlamento decidiu atribuir-me por unanimidade acompanhada de uma medalha e um diploma como paga pelos meus serviços à pátria, e onde o rei D. Manoel me vinha buscar aos domingos de manhã para passeios de automóvel o Guincho (Antunes, 1988, p. 95).

O próprio Lobo Antunes define *As Naus* como uma antiepopéia, visto que, dialogando e ao mesmo tempo confrontando *Os Lusíadas*, fala não da ascensão, mas da derrocada de um império, por meio de uma ótica narrativa que oscila entre a primeira e a terceira pessoa. As relações intertextuais estabelecidas pelo diálogo com o épico camoniano, também com os discursos históricos, em uma espécie de paródia, são atravessadas pela ironia, que pode ser entendida como “um discurso dobrado ou dividido que tem o potencial de subverter a partir de seu interior” (Hutcheon, 2011, p. 4).

Isso significa que a ironia funciona desestabilizando um discurso para gerar outro, vai corroendo as visões da história e as identidades instituídas a partir delas, para formar então um novo modo de ver. No jogo irônico, o não dito não exclui o dito, são postos à mostra dois discursos que se mantêm lado a lado (Hutcheon, 2000). Essa estratégia contrapõe o passado glorioso colado no ideário português e o presente esfacelado, difícil de assimilar; decorre então a necessidade de se criar outros paradigmas, novas identidades.

A ironia está colocada principalmente na construção das personagens, que saem do pedestal da história para ocupar o rés do chão, assumindo posições muito menos celebradas que aquelas que as projetaram como figuras nacionais. Então passam de navegadores, missionários e escritores a bêbados, cafetões, jogadores compulsivos, desempregados.

Mesmo as tágides são reduzidas a um bando de prostitutas “de lamê que a mãe do indiano enxotava, pela erva da encosta abaixo, na direcção das

discotecas de Arroios, da fachada da Morgue e do lago de patos do Campo de Santana, deusas magras aos tropeços nos seixos e nas raízes da terra” (Antunes, 1988, p. 33). D. Sebastião também não escapa da corrosão irônica, “pateta inútil de sandálias e brinco na orelha, sempre a lamber uma mortalha de haxixe, tinha sido esfaqueado num bairro de droga de Marrocos por roubar a um maricas inglês, chamado Oscar Wilde, um saquinho de liamba” (Antunes, 1988, p. 94).

Nos anos do regime salazarista, a imagem de D. Sebastião foi símbolo de nacionalidade, mas, como propõe *As Naus*, ela só aponta para a ineficiência dos mitos em redimir o que seja (Mello; Esteves, 2012). Por último, é pertinente dizer que *As Naus* se articula por meio de uma linguagem que trabalha em prol do grotesco, por isso o abuso de hipérboles, potencializadas às vezes por uma escolha lexical escatológica: “merda”, “bosta”, “fezes”, “excremento”, “urina”, “vômito”, “odor”, “fedor”, “coito”, “caganita”, “diarreia”, “suor”, como se vê nas recordações de Pedro Álvares Cabral:

E esta memória remota trouxe-lhe de súbito ao nariz o aroma de bosta de vaca dos derradeiros meses, desde que a telefonia anunciou a independência de Angola decretada por Sua Majestade, no rescaldo de um motim, durante as cortes de Lixboa, o odor do suor, da diarreia, do medo, quando colávamos em pânico os armários aos caixilhos porque daqui a nada uma coronha desventra o aparador, daqui a nada uma sapatilha esmaga o tapete a rir-se, daqui a nada o MPLA principia a disparar ao acaso e as nucas estoiram como figos numa pasta de carne branca e de grainhas vermelhas [...] (Antunes, 1988, p. 7).

Essa seleção de palavras, que se associa ao degradante – dos mitos, do passadismo, do presente, pode ser um modo pelo qual a “realidade social se transforma em componente de uma estrutura literária” (Candido, 2006, p. 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises em que se discute os imbricamentos entre literatura e história, é fácil privilegiar o conteúdo e esquecer os modos como operam a linguagem literária. Ressalta-se aqui a chave para uma leitura integral do elemento literário, de modo a propor e a averiguar como os dados externos atuam na composição do texto, assim como de que forma os elementos formais permitem entender os traços sociais. A partir dessas premissas, nesse trabalho,

buscamos avaliar as relações entre ficção e história nas produções *O Desejo de Kianda*, de Pepetela, e *As Naus*, de António Lobo Antunes.

Na primeira obra, diferentes planos narrativos e o recurso da ironia estabelecem um contraponto entre a Angola atual e a que poderia ter sido. Na outra, a ironia é uma estratégia corrosiva, somada ao anacronismo e a uma linguagem hiperbólica, para evidenciar o que é Portugal e o que já foi. Nas duas produções, a tessitura irônica, entremeada do grotesco e do humor sarcástico, compromete os discursos históricos estabelecidos e cria outros, mais condizentes com a situação dos lugares onde estão inseridas. No mais, das intersecções entre literatura e história nas obras *O Desejo de Kianda* e *As Naus* revelam que a coisa inventada pode muito bem ressaltar a possibilidade de existência daquilo que a ficção afirma como realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Thereza Abelha. *O Desejo de Kianda: crônica e efabulação*. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (Orgs.). **Portanto... Pepetela**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009. p. 179-190.

ANTUNES, António Lobo. **As Naus**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

ELIADE. Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FARIA, Daniel. Memórias póstumas de Camões. Ou, o anacronismo em três tempos. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 57-72, jul.-dez. 2008.

FERREIRA, Tailze Melo. História e ficção em *O Desejo de Kianda*, de Pepetela: uma abordagem intertextual. **Cespuc**, Belo Horizonte, n. 11, p. 179-188, set. 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Bordas, margens e fronteiras: sobre a relação literatura e história. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 91-102, 2º sem. 1997.

FORTUNATI. Vita. Las formas literarias de la antiutopia. In: FORTUNATI, Vita *et al.* (Orgs.). **Utopias**. Buenos Aires: Corregidor, 1994, p. 33-44.

HUTCHEON, Linda. Circulando o esquadro do império. Trad. Denise Almeida Silva. **Site UFRGS**. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/cdrom/hutcheon/hutcheon.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Trad. de Júlio Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MACÊDO, Tania. O Desejo de Kianda: um cântico de liberdade. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (Orgs.). **Portanto... Pepetela**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009. p. 295-302.

MELLO, Cláudio José de Almeida; ESTEVES, Antônio Roberto. A história à deriva em As Naus, de Lobo Antunes: identidade e consciência histórica. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012.

MUECKE, D. C. **Ironia e irônico**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PEPETELA. **O Desejo de Kianda**. 6. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. Teias e Tramas da Ficção e da História: uma das tendências do romance contemporâneo em Angola e Moçambique. **Historiae**, Rio Grande, v. 6, n. 1, p. 43-72, 2015.

Sobre a autora

Eliane Rosa de Góes

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

Docente do Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP

Contato: eliane.goes@yahoo.com.br

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

Artigo recebido em: 6 de março de 2023.

Artigo aceito em: 24 de junho de 2024.