

Revista Acadêmica

Licencia & acturas

v. 8, n. 2, julho/dezembro 2020



Graduação | Pós-graduação | Extensão
v. 8, n. 2, julho/dezembro 2020



INSTITUTO IVOTI

Ensino Superior

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v.8, n. 2, julho/dezembro 2020

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© **Instituto Superior de Educação Ivoti**

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:

Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti/Ufrgs – Porto Alegre/RS – Brasil
Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil
Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: GPS Propaganda

Revisão: Angela Musskopf

Darli Reneu Breunig

Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Maria do Carmo Mitchell Neis

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexactidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – Ivoti: ISEI, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música. I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
<i>Ailim Schwambach</i>	

Dossiê temático

LETRAMENTO ARGUMENTATIVO: a arte de argumentar	7
<i>Andréia Caroline Schneider</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	

VEJO-ME NOS SEUS OLHOS: a busca por transformação reacendida por Dulce Veiga	13
<i>Eduarda Oliveira Leal</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	

QUAIS ASPECTOS VIVENCIADOS PELOS IMIGRANTES ALEMÃES, NO INÍCIO DA COLONIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, SÃO RETRATADOS E EVIDENCIADOS NA OBRA A FERRO E FOGO: TEMPO DE SOLIDÃO, DE JOSUÉ GUIMARÃES?	19
<i>Luciano Alflen</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	

ANA TERRA E CATARINA: inspirações na luta feminina por espaço na sociedade	29
<i>Monalisa Lippert</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	

NO TABULEIRO DAS MEMÓRIAS: ‘As Parceiras’ em busca do seu ‘Eu’	39
<i>Giovana Corrêa</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	

Artigos livres

A DOCÊNCIA A PARTIR DE PRÁTICAS TECNODOCENTES: a compreensão de licenciandos	46
<i>Luciana de Lima</i>	
<i>Gabriela Teles</i>	
<i>Robson Carlos Loureiro</i>	

PALEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma perspectiva lúdica na abordagem de temas geológicos e paleontológicos no ensino de Geografia	59
<i>Marcelo Gugielmi Leite</i>	
NOVAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: o que muda no ensino e aprendizagem com a pandemia? Muda?	68
<i>Raquel Dilly Konrath</i>	
OS LIMITES NO ENSINO FUNDAMENTAL I: problematizando transtornos e esquemas mentais	76
<i>Gabrieli Maria Bender</i>	
<i>Giovani Meinhardt</i>	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL EM UMA ÉPOCA VIRAL: infância e Covid-19.....	92
<i>Giovani Meinhardt</i>	
O LIVRO DIDÁTICO E SUA (SUB) UTILIZAÇÃO: possibilidades em tempos de pandemia	110
<i>Jéssica Vieira Martins</i>	
<i>Delci Heinle Klein</i>	

APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Com muita felicidade apresentamos a publicação da Revista Acadêmica Licencia&acturas, do Instituto Ivoti, referente ao segundo semestre de 2020.

Prosseguimos nosso trabalho editorial e mesmo em meio a uma pandemia, recebemos muitos artigos, alguns dos quais, abordam este tema na escola. É bom lembrar para os nossos leitores e colaboradores que a revista publica edições semestrais e está recebendo materiais de acordo com editais abertos, nas seguintes seções: artigos na área das licenciaturas, resenhas, entrevistas e relatos de experiência, especialmente neste momento em que nunca utilizamos tanto a tecnologia para dar conta de nosso fazer pedagógico.

A revista recebe trabalhos de acadêmicos e de professores de várias regiões do Brasil, o que enriquece muito nosso material, uma vez que podemos colaborar e refletir sobre a maneira que estamos ensinando e o quanto aprendemos por estes novos caminhos.

Abrimos esta edição com o artigo: “Letramento argumentativo: a arte de argumentar”, das autoras Andréia Caroline Schneider e Marguit Carmem Goldmeyer. Neste artigo, fundamentado em uma visão interdisciplinar do processo ensino e aprendizagem, podemos encontrar algumas reflexões a respeito do desenvolvimento da arte de argumentar, tendo como objeto de análise a prática de letramento argumentativo realizada na disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa.

Já no artigo “Vejo-me nos seus olhos: a busca por transformação reacendida por Dulce Veiga”, das autoras Eduarda Oliveira Leal e Marguit Carmem Goldmeyer, a partir da análise do livro de Caio Fernando de Abreu, Onde andaré Dulce Veiga?, buscou-se mostrar as facetas da literatura e seu poder de identificação do leitor com o enredo. Esta leitura convida o leitor a ter coragem de seguir seus desejos e lutar pelo que lhe é belo.

Os autores Luciano Alflen e Marguit Carmem Goldmeyer questionam os leitores com o artigo: “Quais aspectos vivenciados pelos imigrantes alemães, no início da colonização do Rio Grande do Sul, são retratados e evidenciados na obra a ferro e fogo: tempo de solidão, de Josué Guimarães”, uma descrição do período da obra e os fatos que se passaram durante a história deste autor, trazendo à tona questões relacionadas à imigração alemã decorrente da época.

O artigo: “Ana Terra e Catarina: inspirações na luta feminina por espaço na sociedade”, encontramos uma narrativa acerca da mulher na sociedade e na literatura do Rio Grande do Sul, teve por objetivo analisar como Ana Terra e Catarina, personagens da literatura sul-riograndense, podem inspirar mulheres da atualidade na luta por espaço na sociedade. As autoras Monalisa Lippert e Marguit Carmem Goldmeyer são as autoras deste texto instigante.

No artigo “No tabuleiro das memórias: ‘As Parceiras’ em busca do seu ‘Eu’ de Giovana Corrêa e novamente a autora Marguit Carmem Goldmeyer, buscou-se analisar na obra As Parceiras (1990), Lya Luft, os elementos da construção do ‘eu’, tais como o intimismo, os relacionamentos e as memórias.

Dentro do espaço para artigos livres desta edição, apresentamos “ A docência a partir de práticas tecnodocentes: a compreensão de licenciandos, onde os autores Luciana de Lima, Gabriela Teles e Robson Carlos Loureiro tiveram por objetivo analisar como os licenciandos da disciplina Tecnodocência, no primeiro semestre de 2018, compreendem a Docência a partir do uso das Tecnologias Digitais. Foi realizado um Estudo de Caso em que os dados obtidos nos questionários de sondagem, intermediário e de autoavaliação, foram triangulados para a construção deste texto.

Marcelo Gugielmi Leite, nos convida para a leitura do texto: “Paleontologia na educação básica”: uma perspectiva lúdica na abordagem de temas geológicos e paleontológicos no ensino de Geografia, onde são descritas atividades realizadas junto a turmas de Ensino Fundamental e Médio em aulas de Geografia de 2013 até o presente em escolas públicas de Gravataí (RS), propondo o uso da Paleontologia através de atividades lúdicas na construção do conhecimento geológico na disciplina de Geografia.

A autora Raquel Dilly Konrath nos chama para os seguintes questionamentos: “Novas competências necessárias para o exercício da docência: o que muda no ensino e aprendizagem com a pandemia? Muda?”. A partir destas perguntas, encontramos uma reflexão teórico-prática sobre a importância da superação de desafios por meio do desenvolvimento de competências e habilidades e de posturas mais resilientes no exercício da docência

No artigo “Os limites no ensino Fundamental I: problematizando transtornos e esquemas mentais”, os autores (Gabrieli Maria Bender e Giovani Meinhardt) investigaram duas escolas públicas, onde verificaram como os alunos se comportam diante dos seus docentes, demonstrando se há falta de limites dentro da sala de aula.

O mesmo autor, Giovani Meinhardt traz outra importante reflexão para os leitores com o título de: Psicologia educacional em uma época viral: infância e Covid-19.

Para fechar esta edição, ainda dentro da temática sobre a pandemia, as autoras Jéssica Vieira Martins e Delci Heinle Klein escrevem sobre “O livro didático e sua (sub) utilização: possibilidades em tempos de pandemia”.

Esperamos que os leitores gostem destes artigos e das análises feitas por todos aqueles que se dedicaram a estes estudos e pesquisas. Que possamos colaborar para juntos aprendermos estratégias de melhorias e possibilidades pedagógicas em tempos de pandemia. Desejamos a todas e todos uma ótima leitura.

Dra. Ailim Schwambach¹

¹ Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.



LETRAMENTO ARGUMENTATIVO: a arte de argumentar

ARGUMENTATIVE LITERACY: the art of eloquence

Andréia Caroline Schneider¹
 Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: Com fundamento em uma visão interdisciplinar do processo ensino e aprendizagem, o presente artigo se propõe a apresentar algumas reflexões a respeito do desenvolvimento da arte de argumentar, tendo como objeto de análise a prática de letramento argumentativo realizada na disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa. Para tornar ainda mais perceptível a evolução gradativa da arte da eloquência, adotou-se uma escala argumentativa, e constatou-se, por fim, que argumentar é uma dificuldade para muitos alunos e que o letramento argumentativo pode servir como caminho para aprimorar essa habilidade quando trabalhado de forma integrada à temáticas sociais, literatura e, principalmente, integrada ao universo do aluno.

Palavras-chave: Argumentação. Escala argumentativa. Opinião. Leitura. Literatura.

Abstract: Based on an interdisciplinary view of the teaching and learning process, this article proposes to present some reflections on the development of the art of arguing, having as object of analysis the practice of argumentative literacy carried out in the discipline of Portuguese Language Laboratory. To make the gradual evolution of the art of eloquence even more perceptible, an argumentative scale was adopted, and it was found, finally, that arguing is a difficulty for many students and that argumentative literacy can serve as a way to improve this skill when worked in an integrated way with social themes, literature and, mainly, integrated with the student universe.

Keywords: Argumentation. Argumentative scale. Opinion. Reading. Literature.

1 INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores e pedagogos defendem a importância de se ter um ponto de vista e, principalmente, e saber argumentar a favor deste é essencial para permitir o exercício do papel de cidadão.

Seguindo essa linha de pensamento e sabendo que a maneira como fazemos uso da palavra sedimenta nossas relações pessoais, sociais e nossa visão de mundo, o presente artigo tem como objetivo apresentar como a prática de letramento argumentativo, realizada na disciplina de

¹ Bacharel em Turismo pela Universidade Feevale, acadêmica do Curso de Letras Português e Alemão pelo Instituto Ivoti. E-mail: schneider.andreia@hotmail.com

² Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

Laboratório de Língua Portuguesa, auxiliou no desenvolvimento da arte da eloquência, em que os alunos puderam apropriar-se de temas de cunho social, bem como literários e, ao longo do semestre, auxiliou a aprimorar a arte de bem argumentar oralmente. Formar pessoas com maior poder de argumentação foi o grande impulso para a escolha do tema, uma vez que ainda em turmas de Ensino Superior é possível perceber a deficiência dos alunos na argumentação. Considerando que uma competência argumentativa é aquela que não nega a problematização e que acolhe as questões trazidas pelos diferentes públicos, percebe-se que é necessário defender uma proposta de educação de cunho argumentativo privilegiando a racionalidade argumentativa e retórica, que também valorize os diversos pontos de vista dos sujeitos e incentive o questionamento para assim chegar a entendimentos plausíveis e bem fundamentados. Nessa linha de raciocínio foi possível perceber uma evolução da habilidade de argumentação ao fim da proposta, o que nos leva a crer que o letramento pode sim ser uma forma de estimular a argumentação em sala de aula.

2 ARGUMENTAÇÃO E LETRAMENTO ARGUMENTATIVO

Não é de hoje que a argumentação e os estudos sobre a arte de argumentar vêm sendo realizados principalmente na filosofia, literatura e linguagens. Conforme Menezes (2001), desde a Grécia antiga, quando Aristóteles já fazia contribuições aos estudos retóricos, até os dias atuais, a estrutura do pensamento racional foi sendo sistematizada e aprimorada de forma que técnicas de persuasão, crenças do sujeito e raciocínio lógico fazem grande diferença na construção argumentativa.

Na atualidade temos a argumentação como “uma atividade social, intelectual e verbal, servindo para justificar ou refutar uma opinião, consistindo em uma constelação de proposições e dirigida no sentido de obter a aprovação de um auditório” (EEMEREN; GROOTENDORST; KRUIGER, 1987, p.7).

Para Massmann (2017, p. 31) “no contexto das disciplinas clássicas, a argumentação aparece relacionada à arte de pensar, à arte de bem falar e à arte de bem dialogar. Em outras palavras, a argumentação aparece ligada à retórica e à dialética respectivamente”.

Segundo Meyer (1994, p. 17 apud SENA; FIGUEIREDO, 2013, p. 8), a ligação entre Retórica e Argumentação é bastante antiga, pois

o caráter argumentativo está presente desde o início: justificamos uma tese com argumentos, mas o adversário faz o mesmo. Neste caso, a retórica não se distingue em nada da argumentação. Trata-se de um processo racional de decisão numa situação de incerteza, de verossimilhança, de probabilidade.

Não somente em âmbito jurídico ou comercial, mas também na produção de textos, falas cotidianas, ou projeção de ideias, a argumentação é uma importante arma de reflexão que precisa ser ensinada, praticada e aprimorada para combater a superficialidade e, também, para levar os mais diversos pontos de vista a toda a sociedade.

Estando clara a importância da arte de argumentar e da necessidade de aprender a ouvir e compreender o outro, autores como Paulo Freire (1996) defendem a prática do letramento argumentativo como um caminho para o aluno aprender a escutar, respeitar, opinar e fundamentar. “O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal,

profundamente respeitável, de expressá-la” (FREIRE, 1996, p. 131).

Sabe-se que ouvir e ler são uma problemática brasileira e que, de fato, muitas vezes há, por parte das escolas e famílias, um grande esforço em silenciar o aluno, preferindo-os alienados e impedindo seu empenho em aprender. Silva (1983) e Ferrarezi Jr (2014) abordam e concordam que esse silenciamento pedagógico pode ser um dos responsáveis pelo deficiente poder argumentativo, tanto nas produções escritas como na construção oral.

Base da construção e compreensão de pensamentos, a leitura é aqui entendida como, além da capacidade óbvia de decodificar,

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

No sentido contrário ao que a problemática supracitada informa é que o letramento argumentativo foi proposto. Seus traços principais são dar espaço e voz ao pensamento dos alunos, para que possam ser responsivos na construção, fundamentação e compartilhamento de ideias. Essa liberdade de ler, ouvir, inteirar-se e pensar propicia a emergência de processos conclusivos e argumentativos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

2.1 Evolução da arte de argumentar

Dada a importância de se desenvolver aptidões argumentativas, não podemos apenas olhar para a intenção de se trabalhar com o letramento argumentativo

como ferramenta para aprimorar a argumentação, mas também para o processo e evolução dos alunos quando o letramento é bem aplicado. Não apenas um recurso de mediação como Vygotski (1991) já descrevia, a argumentação permite e favorece a (re)construção reflexiva do conhecimento e também é objeto de aprendizado, cujo uso deve ser aperfeiçoado e ampliado em sala de aula, segundo Chiaro e Leitão (2005).

A evolução na arte de argumentar pode ser medida com o auxílio da escala argumentativa, que nada mais é do que a utilização de argumentos de maior ou menor força na construção da escrita ou da fala. A escala argumentativa é também para Guimarães (2007, p. 28) “uma classe argumentativa em que se configura uma relação de força maior ou menor”. Desse modo, as escalas argumentativas permitem “avaliar os argumentos em termos de força, isto é, há argumentos que são mais fortes do que outros em relação a uma mesma conclusão” (CABRAL, 2010, p. 54-55).

Analisando os estudos de Richmond e Striley (1996), foi possível compreender que a habilidade de argumentar pode “evoluir a partir de programas de atividades adequados a este fim” (CAMPPECHI; CARVALHO; SILVA, 2002, p.154), assim como é o letramento argumentativo.

Sendo vista, portanto, como um fenômeno gradual e não absoluto, que é influenciado pelo ambiente e pessoas do nosso convívio, foi possível observar na fala dos alunos da turma de Laboratório de Língua Portuguesa, em que o letramento argumentativo foi realizado, diversas linhas de argumentos determinados posteriormente como “fortes” dentro de uma escala argumentativa. É de grande importância salientar que inicialmente os argumentos utilizados eram de menor intensidade e foram, com o tempo, aprimorando-se na escala argumentativa. Muitos dos argumentos utilizados estavam diretamente

ligados a um perfil psicológico, profissional e de experiências prévias de cada aluno.

Embora todos os alunos possuam a habilidade da argumentação, a evolução da arte de argumentar se deu gradativamente. Os temas abordados nem sempre despertaram o mesmo interesse nos alunos, porém a maioria dos falantes conseguiu evoluir no vocabulário, uso de sinônimos, não repetição de ideias e referência a dados e pesquisas. Todos esses aspectos foram transferidos para a escala argumentativa.

Parte ativa da argumentação, os conflitos de concepções também ocorreram durante o letramento. Certamente o fato de escutar, discordar, concordar, apresentar ou rever pontos de vista auxiliam na evolução do argumentar, uma vez que é natural do ser humano querer persuadir os outros e ter razão

3 ANÁLISE METODOLÓGICA

Sendo o letramento argumentativo o objeto de análise para a elaboração do artigo, cabe explicar que o apresentado na disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa estava organizado de forma que semanalmente uma dupla traria um texto literário, jornalístico, para compartilhar com a turma e, sobre ele, fazer algum questionamento, solicitando a participação e opinião oral dos colegas. Pensando que essa prática pode ser aplicada em sala, com alunos de Ensino Médio, o nosso letramento serviu como ponto de partida e exercício. Sabendo que muitos alunos leem pouco, a prática pode ser o caminho para reforçar a participação dos alunos em aula.

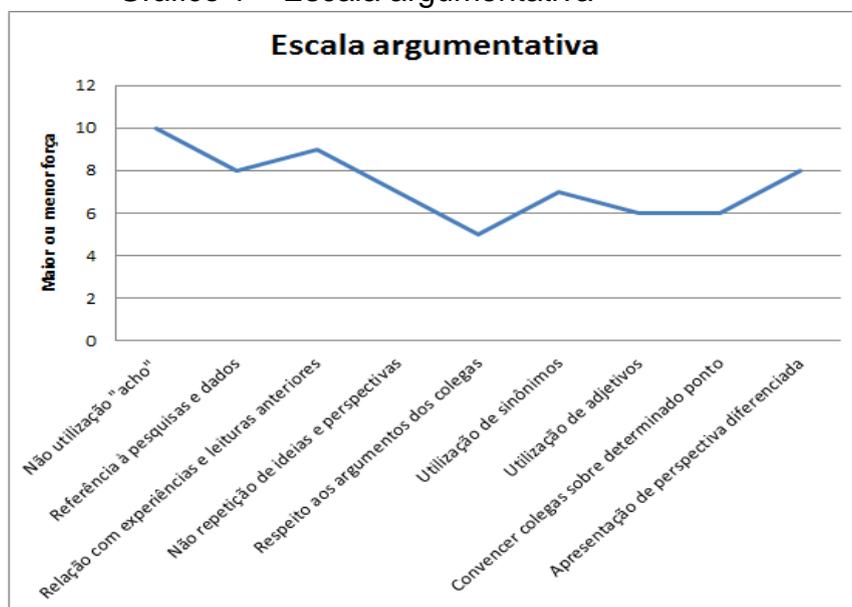
Assim como ocorreu na disciplina de Laboratório, é importante que temas do cotidiano dos alunos também sejam prestigiados a fim de trazê-los mais próximo do objetivo da atividade. A diversidade de temas foi ampla e pôde-se perceber que alguns temas causaram maior ou menor

rebuliço quando abordados. Naturalmente, as interferências e construções argumentativas estavam ligadas a experiências anteriores, ambiente social, conhecimentos prévios, perfil social ou domínio do assunto por parte do aluno.

Para análise de evolução da arte de argumentar, os seguintes aspectos foram elencados como “fortes” após a realização de todos os letramentos e postos em escala argumentativa: construir um pensamento sem a utilização do termo “acho”; comparação com experiências ou leituras anteriores; referência a pesquisas e dados; não repetição de ideias e perspectivas; apresentação de perspectiva diferenciada; utilização de sinônimos; respeito aos argumentos dos colegas; convencer os colegas sobre um determinado ponto; utilização de adjetivo. Argumentos não constituídos sobre a palavra “acho” foram elencados no topo da escala, pois demonstraram que as afirmações trazidas pelos alunos não eram isoladas e/ou sem justificativas.

Na tentativa de compreender mais profundamente os argumentos utilizados, é importante destacar que a escala argumentativa pode auxiliar a “determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 27).

Gráfico 1 – Escala argumentativa



Fonte: Elaborado pelos autores

Sendo a escala argumentativa uma forma de análise de argumentação, Capecchi, Carvalho e Silva (2002, p. 155) consideram que a proposta

além de mostrar o papel das evidências na elaboração de afirmações, relacionando dados e conclusões através de justificativas de caráter hipotético, também realça as limitações de uma dada teoria, bem como sua sustentação em outras teorias. O uso de qualificadores ou de refutações envolve a capacidade de ponderar diante de diferentes teorias a partir das evidências apresentadas por cada uma delas.

Como proposto, os temas eram os mais diversos e inúmeros pontos de vista foram avaliados, sendo possível concordar e discordar deles, porém sempre fazendo uso da argumentação e aprimorando, assim, a arte da retórica.!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do semestre e dissertação foi possível perceber o quanto a arte de argumentar se faz presente e é importante em nosso cotidiano. Ficou perceptível também que ainda precisamos e podemos

aperfeiçoar nossa habilidade argumentativa, sendo o letramento argumentativo em sala de aula um caminho para o aprimoramento.

Considerando que a leitura é uma problemática no país, que todos os alunos têm limitações e que nem todos os alunos demonstraram domínio dos temas abordados, pode-se dizer que é natural determinadas temáticas atingirem e provocarem maior ou menor resultado, interferindo na escala argumentativa construída para o

presente trabalho. Sendo previsto que os textos apresentados não causariam um impacto homogêneo em todos os alunos, percebeu-se, ainda, que houve considerável evolução nas construções argumentativas da turma, pois houve redução na utilização do termo "acho" e diversos novos vocábulos foram inseridos na fala dos estudantes.

Diante disso, pode-se dizer que a desenvoltura argumentativa está diretamente ligada a leituras, conhecimentos prévios e identificação temática que o indivíduo tem. Pode-se ainda acrescentar que o desempenho se dá de forma gradativa e que o letramento argumentativo pode ser de grande auxílio para o desenvolvimento da arte de argumentar bem, como para apreciar novos pontos de vista que não o seu.

REFERÊNCIAS

- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAMPECCHI, Maria; CARVALHO, Anna de; SILVA, Dirceu da. **Relações entre o discurso do professor e a argumentação dos alunos em uma aula de física**.

Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 152-166, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n2/1983-2117-epec-2-02-00152.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CHIARO, Sylvia de; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Recife, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005. DOI: 10.1590/S0102-79722005000300009.

EEMEREN, Frans H. Van; GROOTENDORST, Rob; KRUIGER, Tjark. **Handbook of Argumentation Theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies**. Dordrecht Holland, Providence-USA: Foris Publications, 1987.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo das conjunções do Português**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação: percursos de sentidos na biculturalidade**. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.

MENEZES, W. A. Faces e usos da argumentação. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: FALE /UFMG, 2001. p.179-199.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RICHMOND, G.; STRILEY, J. Making meaning in classrooms: Social processes in small group discourse and scientific knowledge building. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 33, n. 8, p. 839-858, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SENA, Geane Cássia A.; FIGUEIREDO, Maria Flávia. Um estudo da teoria da argumentação da retórica aristotélica à teoria dos blocos semânticos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 2, n. 1, p. 4-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/539/279>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 12/08/2020

Aceito em: 15/11/2020



**VEJO-ME NOS SEUS OLHOS:
 a busca por transformação reacendida por Dulce Veiga**

**I SEE MYSELF IN YOUR EYES:
 the search for transformation rekindled by Dulce Veiga**

Eduarda Oliveira Leal¹
 Marguit Carmen Goldmeyer²

Resumo: “Escrever tem desses mistérios ... de repente, sem esperar, um dia você consegue despertar alguma coisa que está viva dentro de muita gente” (ABREU, 2014, p. 47). Com fundamento nessa citação de Caio Fernando de Abreu, no livro Onde andaré Dulce Veiga?, o presente artigo visa a buscar e mostrar as facetas da literatura e seu poder de identificação do leitor com o enredo. Qual fogo (re)acende chamas no leitor da obra de Abreu? Dulce Veiga ousa mudar e lembra aos leitores que isso é possível. Nesse contexto, buscou-se refletir acerca do anseio por mudança e da busca dos sonhos. A metodologia dividiu-se em três momentos: a leitura e apreciação de obras da literatura gaúcha, a elaboração de um portfólio como materialização do projeto acadêmico Vejo-me nos seus olhos e a revisão bibliográfica de teóricos, como Zacharias, Bauman, Barroco e Superti. Por meio dessa vasta experiência, foi possível concluir que a personagem literária, bem como o viés artístico que ela representa, inspira o leitor a ter coragem de seguir seus desejos e lutar pelo que lhe é belo.

Palavras-chave: Dulce Veiga. Transformação. Sonhos. Arte. Poder literário.

Abstract: "Writing has these mysteries ... suddenly, without waiting, one day you can awaken something that is alive within many people". Based on this quote by Caio Fernando de Abreu (2014, p. 47), in the book Onde andaré Dulce Veiga?, this article aims to seek and show the facets of literature and its power to identify the reader with the plot. What fire (re) lights flames in the reader of Abreu's work? Dulce Veiga dares to change and reminds readers that this is possible. In this context, we sought to reflect on the desire for changing and the search for dreams. The methodology was divided into three moments: the reading and appreciation of works from Rio Grande do Sul literature, the elaboration of a portfolio as materialization of the academic project I see myself in your eyes and the bibliographic review of theorists, such as Zacharias, Bauman, Baroque and Superti. Through this vast experience, it was possible to conclude that the literary character, as well as the artistic bias that she represents, inspires the reader to have the courage to follow their desires and fight for what is beautiful to them.

Keywords: Education, Palaeontology, Geology, Geography, Geography Teaching.

¹ Acadêmica do curso de Letras Português e Alemão no Instituto Ivoti: Ensino Superior. E-mail: eduarda.leal@institutoivoti.com.br

² Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade promover uma reflexão sobre a provocação literária da personagem Dulce Veiga em *Onde andaré Dulce Veiga?* de Caio Fernando de Abreu. A busca por transformação e a luta pelos sonhos é temática central da obra e é uma chama reacendida na vida do protagonista por meio do enredo, ao passo que Dulce abandona sua rotina para correr atrás da sua realização pessoal. A partir da prática acadêmica *Vejo-me nos seus olhos* buscou-se analisar as influências dessa personagem da literatura sul-rio-grandense sobre o leitor, utilizando-se da hipótese de que essa desperta um anseio por transformação o qual já reside no interior de cada ser. Destaca-se, todavia, que, bem como na obra, é necessário o trilhar do seu próprio caminho para alcançar essa maturidade emocional e social, caminho esse pautado no autoconhecimento, na autoaceitação e no confronto do eu com suas angústias mais profundas e substanciais.

Para tanto, abordar-se-ão reflexões acerca do autoconceito, da autorrealização, dos conflitos internos e do crescimento individual. Alicerçado em teóricos, como Zacharias, Bauman, Barroco e Superti, constroem-se trilhas para essa aventura. Ademais, serão abordados aspectos literários de Abreu e Franz Kafka - da obra *A Metamorfose* - para ponderação de pontos pertinentes à transformação do eu.

2 UMA PEQUENA LAGARTA: QUEM SOU EU?

Olhei minha cara no velho espelho riscado, as marcas que eu nem sabia mais se pertenciam ao vidro ou à pele, cumprimentei com uma curvatura de cabeça: "Muito bem, parabéns. Você agora tem um

emprego." Mas não conseguia sentir nenhum calafrio de dignidade, nenhum frêmito de esperança que pudesse iluminar meus olhos vermelhos ou empurrar para fora meu fatigado peito onde — não queria lembrar, mas lembrei — há menos de uma semana descobrira o primeiro fio de cabelo branco
Caio Fernando de Abreu

Em uma aventura artística e substancial, a espinha dorsal desse tecer textual está pautada no decorrer da vida de uma pequena lagarta exposta ao grande espelho da vulnerabilidade e das angústias cotidianas. Um ser tão pequeno, como muitos indivíduos o veem, todavia com um grande potencial a ser revelado. Nessa linha da vida, o autoconhecimento e a autoaceitação revelam a maturidade para um novo capítulo.

2.1 Autoconhecimento e autoaceitação

O significado e a relevância do eu advêm do valor que o próprio indivíduo atribui a ele, valor este que não é pautado somente em qualidades e dons já desenvolvidos, mas sim no conhecer-se e aceitar-se para assim desenvolver-se nos trilhos da vida. O jornalista em *Onde andaré Dulce Veiga?* estava atrelado ao alienante 'padrão' social:

Verdade que só um completo idiota ou alguém totalmente inexperiente sentiria, nem digo êxtase, mas qualquer espécie de animação por ter conseguido um trabalhinho de repórter no Diário da Cidade, talvez o pior jornal do mundo. Acho que ainda não tinha me transformado num idiota, não completamente pelo menos. E quanto à experiência — bem, aquela cara marcada, ainda inchada de sono, com barba de três dias, me observando por entre os riscos do espelho, parecia tê-la de sobra. Tudo bem, disse a cara no

espelho, já que você prefere mesmo confundir experiência com devastação... Suspirei outra vez. Não, querida cara, encher laudas e laudas nas máquinas de escrever daquele pasquim pré-informático certamente não era motivo para dar pulinhos. Mas eu tinha que ficar contente. E quando você quer, você fica. Comecei a ficar. Afinal, aquele podia ser o primeiro passo para emergir do pântano de depressão e autopiedade onde refocilava há quase um ano. (ABREU, 2014, p.20)

Dulce Veiga, por outro lado, representa um ponto “fora da curva”. Ela vai além do óbvio, foge do *tempo* da vida, das mazelas da sociedade e corre atrás do seu próprio eu. Ela aceita seu eu, se conhece e aceita suas particularidades. Dulce Veiga não se contenta com o raso, ela flutua no tempo e busca o sonho dela. Ela tece um caminho novo e essa inovação é o que ilustra sua particularidade, seu valor. Na obra, enquanto a maioria se prende ao emprego, às vontades da sociedade e ao dinheiro, Dulce sai do meio alienado do trabalho ‘forçado’ e decide viver seu sonho - cantar a liberdade, viver naquele vilarejo simples e cheio de vida, compartilhar seu tempo com pessoas que não lhe ‘quisessem’ por conta da fama. Dulce aventura-se no belo do sonhar. Contudo, para alcançar o seu destino, ela reconhece em si as suas angústias e infelicidades, as quais possibilitam a formação libertadora de um conceito do seu eu. Zacharias desenha esse processo revolucionário do ser humano:

O autoconceito pessoal está relacionado com a ideia que cada um tem de si mesmo enquanto ser individual, podendo ser identificadas quatro dimensões referentes ao mesmo: o **autoconceito afetivo-emocional** (como a pessoa se percebe enquanto ajuste ou regulação emocional), o **autoconceito ético-moral** (o quanto uma pessoa se considera honrada em um sentido de ética civil), o

autoconceito da autonomia (percepção de até que ponto a pessoa decide sobre sua vida) e o **autoconceito da autorrealização** (percepção da pessoa no que se refere aos sucessos e êxitos dos seus objetivos de vida). (ZACHARIAS, 2012, p.33-34, grifo nosso)

O indivíduo que perpassa as etapas do autoconhecimento autoriza-se a lidar com o que virá a seguir, ele permite que a vida o surpreenda. Assim, o autoconhecimento “permite ao sujeito identificar e perceber suas necessidades e suas potencialidades, possibilitando ao mesmo estabelecer metas pessoais e profissionais passíveis de serem alcançadas, levando-o a uma possível autorrealização.” (ZACHARIAS, 2012, p.36). Ele está pronto para enfrentar-se no processo de desenvolvimento e crescimento pessoal. A lagarta está prestes a entrar no processo de hibernação, de reclusão: a formação da crisálida.

3 CASULO: UM TEMPO PARA MIM

*Aqui sentada, abandonada,
contemplo o mundo imundo,
o tudo e o nada.
Assim perdida, alucinada
sobre o veludo verde
desta poltrona, apaixonada
por tudo e nada,
navego em sedas, me perco em mares,
eu tão distante do mar da vida,
farta de amores, cheia de bares.
Aqui sentada, incendiada,
contemplo o mundo tão vagabundo,
o nada e o tudo.
Veias feridas, aqui parada,
quase afogada na lama verde,
veludo mudo, poltrona vida,
única amiga da longa estrada,
que me aceitou e me deixou:
aqui sentada, iluminada.
Contemplo o mundo,
o mal, o bem,
o tudo, o nada
e o mais além.
Caio Fernando de Abreu*

Em um momento de pausa, silêncio e profundas incertezas, a vida continua. Todavia é nesse caos ambulante da rotina desgastante que o eu se desenvolve. É em meio à crise que a reflexão chega e os pensamentos se entrelaçam na busca por algo 'mais'. Durante o período da pupa, a pequena lagarta reorganiza-se e adentra a vida madura e adulta.

3.1 Os conflitos do eu

Como Espinelly (2007, p.32) já afirma, “Os sujeitos que fogem do padrão usual assumem automaticamente um papel de sujeira, de algo fora do lugar, que precisa ser limpo. Aqueles que ousam desafiar a ordem das coisas são punidos com a marginalização [...]”. Essa marginalização permeia a obra de Abreu (2014) e causa desconforto nas personagens caóticas que são apresentadas em sua confusão e desordem psicológica e emocional. O protagonista da narrativa já definia sua vida como um quebra cabeça na busca por uma história:

Minha vida era feita de peças soltas como as de um quebra-cabeça sem molde final. Ao acaso, eu dispunha peças. Algumas chegavam a formar quase uma história, que interrompia-se bruscamente para continuar ou não em mais três ou quatro peças ligadas a outras que nada tinham a ver com aquelas primeiras. Outras restavam solitárias, sem conexão com nada em volta. À medida que o tempo passava, eu fugia, jamais um ano na mesma cidade, eu viajava para não manter laços [...]. (ABREU, 2014, p.32-33).

Essa confusão interna e fuga dos vínculos reafirmam uma crise interna que há de ser resolvida ao passo que o ser identifica em si uma faísca suscetível à desacomodação do padrão. Bauman (2001, p.13), logo no prefácio da obra *Modernidade líquida*, já explica os fenômenos atuais de volubilidade.

Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar. Quanto aos indivíduos, porém — eles podem ser desculpados por ter deixado de notá-lo; passaram a ser confrontados por padrões e figurações que, ainda que “novas e aperfeiçoadas”, eram tão duras e indomáveis como sempre.

Nesse contexto de fluidez dos valores, padrões e saberes sociais, o ser em conflito consigo só encontra possibilidade de mudança ao desprender-se das amarras sociais e exigências do seu entorno para olhar para o que é subjetivo, profundo e particular seu. Fato já afirmado pelo apóstolo Paulo em seus ensinamentos: “Não vivam como vivem as pessoas deste mundo, mas deixem que Deus os transforme por meio de uma completa mudança da mente de vocês.” (Romanos, 12:2a; BÍBLIA, 2008). Para isso, é preciso reflexão, um tempo só, como em um casulo. É nele que ocorrerá a maturação completa do eu para sua liberdade psicossocial.

3.2 Metamorfose emocional

O processo inerente à crisálida formada por aquela pequena lagarta inclui sua transformação física, contudo aqui transportada à psique e às emoções do ser humano, como já feito por Kafka (2011) na obra *A Metamorfose*. Essa metamorfose é definida pela Academia Brasileira de Letras como a “mudança completa de forma: modificação, transformação, transmutação”. (ABL apud SOUZA NETTO, 2017, p.69).

E essa transformação que gera no protagonista da obra de Abreu e em tantos indivíduos da contemporaneidade estranheza e certo receio. Trata-se de

transfigurar o que é cômodo, padrão automático para o novo, estranho e desafiador.

No caso de *A Metamorfose*, de Kafka, a narrativa altera a ordem usual, ao começar pelo clímax, com a transformação do personagem Gregor Samsa em uma *barata já efetivada*. O que lemos então é já um fato irreversível. O personagem ainda se percebe como humano, visto que tem consciência do que aconteceu e pensa na irmã, antes que os últimos resquícios de humanidade se desfaçam. (SOUZA NETTO, 2017, p.71 grifo nosso).

Essa metamorfose de Kafka põe em xeque toda a loucura e alienação pelo trabalho que Gregor Samsa representava. Loucura essa temida pelo jornalista em *Onde andaré Dulce Veiga?* ao dizer que: “Naquele tempo, remói, antes que a vida se transformasse numa sucessão de manhãs iguais às de Gregor Samsa, naquele tempo pelo menos sabia escrever.” (ABREU, 2014, p.31). Nesse ínterim, constata-se a repulsa pela monotonia de uma vida alienada. A metamorfose precisa, então, ser um processo completo e libertador que libere o ser das amarras sociais e da prisão emocional. A borboleta pode assim sair do casulo e voar pelos seus sonhos, experienciando a beleza da vida.

Essa liberdade pode ser materializada na obra de Abreu e na vida dos diversos indivíduos por meio da arte. A música de Dulce, a escrita do jornalista... São tantas as possibilidades libertadoras da arte. Melodias, pinturas, vozes, coreografias, interpretações: o tecer do eu como borboleta livre e bela se dá através da expressão revolucionária dos mais profundos sentimentos que abrem as portas da alma e dão asas aos sonhos. Trata-se de potencializar o eu e seus anseios:

Vigotski discute o quanto a função da arte vai além do simples contágio: a arte não altera apenas o humor

imediatos dos indivíduos, mas objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas. Ela é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos. (VIGOTSKI apud BARROCO; SUPERTI, 2014, p.23).

A arte desfaz o casulo, desbrava a maturidade de um ser ainda não completo, mas pronto para viver sua própria história.

4 EMARANHADO DE SABERES - A METODOLOGIA POR TRÁS DA PRESENTE AVENTURA

Esse trilhar da vida e das reflexões apresentado ao longo das presentes páginas é resultado de um longo caminho de leitura, viagens no tempo pelos séculos passados e aventuras literárias pelos pampas gaúchos. Na disciplina de Literatura Sul-Riograndense cursada no semestre 2020/1 constituiu-se um projeto denominado *Vejo-me nos seus olhos*, o qual permitiu a 22 acadêmicos o deleite nas obras literárias do Rio Grande do Sul, a reflexão sobre a história gaúcha e o conhecimento de diversos renomados autores e poetas.

“A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.” (VIGOTSKI apud BARROCO; SUPERTI, 2014, p.23). Nesse projeto, configuraram-se 22 portfólios que acolhem profundos relatos e belas anotações das mais distintas vivências de um semestre intenso e literário. O portfólio de cada acadêmico reúne os destaques pessoais de cada passo dado nessa aventura. No destino final, após reler e apreciar o portfólio, e com base nos enredos das distintas obras, elencou-se uma temática central: inspiração para o presente trabalho. Este último que se configurou em conjunto com a revisão bibliográfica de teóricos, como

Zacharias, Bauman, Barroco e Superti.

E foi nessa via artística-literária que se encontrou a autora em um processo próprio de metamorfose, em um casulo 'forçado' por circunstâncias externas e por uma pandemia³ que a levou ao isolamento social. Foi nesse cenário que nasceram os fios utilizados na tessitura aqui apresentada: transformaram-se valores, pontos de vista, saberes e hábitos - afinal, a vida está exposta a constantes desencaixes para reinvenção do ser.

5 LIVRE PARA SONHAR, PARA VOAR

Eram teias de aranha, teias tão emaranhadas que levei muito tempo até conseguir tirá-las todas de mim. Minhas mãos ficaram pegajosas de seus resíduos. Como sair de um casulo, parecia.
Caio Fernando de Abreu

Ao chegar ao fim da pupa, do período solitário de transmutações e conflitos internos, a lagarta, agora alada, esbanja sua beleza e sua liberdade, expondo cores e formas singulares para a apreciação dos que as queiram perceber. Parece o fim de um ciclo, mas é possível arriscar e afirmar: é o início de um sonho.

É a partir desse ponto que Dulce Veiga se retira, larga tudo e, no ímpeto da liberdade, foge da rotina, corre para um novo lar. O autoconhecimento, o caos e a transformação são, sim, parte da história de cada lagarta de tamanho tão ínfimo. Todavia, o desfazer dos fios do casulo marcam o princípio da liberdade social, psíquica e emocional de uma pequena, mas notavelmente bela borboleta. Esse desmonte da crisálida viabiliza a conversão em uma nova estrada, particular e singular, de um indivíduo agora voador: de uma borboleta prestes a vivenciar e cantar a beleza da arte que é a vida. A essa transformação, a essa aventura que Dulce nos convida.

³ Pandemia do Covid-19, 2020.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando de. **Onde andaré Dulce Veiga?** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BARROCO, S. M. S; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Porto Alegre: Zahar, 2001.
- BÍBLIA. **Carta aos Romanos**. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.
- ESPINELLY, Luiz Felipe Voss. **Tudo além**: a busca do reconhecimento identitário em Onde andaré Dulce Veiga?. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3086/luizfelipe.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- SOUZA NETTO, Vanda Luiza de. A metamorfose, de Kafka: uma releitura de outras transformações. **POSGERE**, v. 1, n. 1, p. 69-80, mar. 2017.
- ZACHARIAS, Jamile. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2874/1/000437549-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Recebido em: 27/10/2020
Aceito em: 15/11/2020



QUAIS ASPECTOS VIVENCIADOS PELOS IMIGRANTES ALEMÃES, NO INÍCIO DA COLONIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, SÃO RETRATADOS E EVIDENCIADOS NA OBRA A FERRO E FOGO: TEMPO DE SOLIDÃO, DE JOSUÉ GUIMARÃES?

WHAT ASPECTS EXPERIENCED BY GERMAN IMMIGRANTS, AT THE BEGINNING OF THE COLONIZATION OF RIO GRANDE DO SUL, ARE PICTURED AND EVIDENCED IN THE WORK A FERRO E FOGO: TEMPO DE SOLIDÃO, BY JOSUÉ GUIMARÃES?

Luciano Afflen¹
 Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: A colonização alemã que se desenvolveu no sul do Brasil foi preponderante e determinante para o povoamento e engrandecimento do Estado do Rio Grande do Sul. O livro de Josué Guimarães, *A ferro e fogo: tempo de solidão*, retrata com nuances os tempos remotos que se passaram com o personagem Daniel Abrahão, com sua destemida e corajosa esposa Catarina, e juntamente com seus filhos enfrentaram tudo e a todos na nova terra, na qual decidiram construir moradia e prosperar. Percalços e desafios advieram do horizonte trazendo problemas e situações nada agradáveis e insegurança, mas a obstinação da família conseguiu desvencilhá-los daqueles, situação nada fácil e convencional. A obra contempla com riqueza de detalhes o enredo, as paisagens, as relações e a história que se passou com seus protagonistas, características próprias da consagrada literatura sul-riograndense. O presente artigo se dedica a retratar o período da obra e os fatos que se passaram envolta e durante a história narrada, trazendo à tona questões relacionadas à imigração alemã decorrente.

Palavras-chave: Colonização alemã. Josué Guimarães. Literatura sul-riograndense.

Abstract: The German colonization that developed in the south of Brazil was preponderant and determinant for the settlement and aggrandizement of the State of Rio Grande do Sul. Josué Guimarães' book, *A Ferro e Fogo: Tempo de Solidão*, portrays the remote times with nuances which happened with the character Daniel Abrahão, with his fearless and courageous wife Catarina, and together with their children they faced everything and everyone in the new land, in which they decided to build housing and prosper. Mishaps and challenges came from the horizon, bringing problems and unpleasant situations and insecurity, but the obstinacy of the family managed to free them from those, a situation that was not easy nor conventional. The work contemplates, with a wealth of details, the plot, the landscapes, the relationships, and the history that happened with its protagonists, proper characteristics of the consecrated literature of Rio Grande do Sul.

¹ Aluno do curso de Letras – Português e Alemão, do Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: luciano.afflen@institutoivoti.com.br

² Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

This article is dedicated to portray the period of the work and the events that took place around and during the narrated history, bringing up issues related to the resulting German immigration.

Keywords: German colonization. Josué Guimarães. Literature of Rio Grande do Sul.

1 INTRODUÇÃO

A literatura é fonte rica do saber, é repleta de histórias contadas e um estímulo para o aprendizado, ela desafia o leitor a aflorar seu pensamento crítico, lhe expondo a infinitas experiências de vida, situações diversas e conhecimento de mundo.

Na literatura sul-riograndense não poderia ser diferente, ela é dotada de características próprias de histórias que se passaram principalmente no sul do Brasil e abrange também parte do Uruguai, onde predomina o regionalismo local com suas peculiaridades que são distintas da literatura brasileira.

A imigração alemã, iniciada a partir da chegada dos imigrantes à atual cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, e a partir desta se propagou aos quatro cantos do pampa gaúcho, merece especial destaque, já que contribuiu notoriamente para o povoamento do Rio Grande do Sul.

A literatura sul-riograndense, através da obra de Josué Guimarães, *A Ferro e Fogo: Tempo de Solidão*, percorre durante a narrativa situações próprias da época da imigração alemã e devaneia sobre questões que muitos de nossos antepassados enfrentaram quando desembarcaram de seus navios oriundos da Europa, quando traziam consigo sonhos e pretensões, assim satisfazendo ao leitor.

A leitura do livro *A Ferro e Fogo: Tempo de Solidão* é estimulante, pois situa o leitor no contexto temporal vivido pelos imigrantes e traz com requinte a ambientação da época na qual os fatos se

passaram e que se sabe realmente ocorreram, ao menos em parte, segundo se depreende da própria história da imigração alemã, por óbvio com pitadas de boa imaginação do autor da obra que escreve com galhardia.

O presente trabalho percorre o enredo do livro e traz à tona um apanhado célere do quão importante é a leitura e a história contada pode ser fonte de fatos que se passaram no cotidiano das pessoas, e ainda que não sejam fidedignos estes fatos porque sempre algo se perde no tempo e a criatividade do autor da obra é essencial para enriquecer o texto, ao menos similares e não menos valiosos não de ser considerados os fatos narrados.

2 HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL

Em julho de 1824, na cidade de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, à época chamada de Real Fitoria do Linho Cânhamo, iniciou-se a chegada dos primeiros imigrantes alemães que vieram através da política de incentivo à imigração europeia que foi instaurada no Rio Grande do Sul e que tinha como objetivo, entre outros, povoar terras do Estado e que não eram aproveitadas.

Na época, os imigrantes viajavam por mais de 2 (dois) meses, não raras vezes, por cerca de (três) a (quatro) meses, desde suas saídas da Europa até suas chegadas ao Brasil, dependendo das condições de navegação. A viagem era longa, exaustiva e desafiadora, na medida em que seus passageiros adentravam no navio e navegavam pela vastidão do

Oceano Atlântico. Imbuídos em aspirações, os imigrantes se desfizeram de todo seu patrimônio e acabaram deixando tudo para trás na terra natal, levando consigo apenas sonhos e poucos pertences para iniciar uma vida nova na terra prometida.

Os imigrantes não tinham conhecimento real da situação que os aguardava no Brasil, tampouco da região e local onde seriam alojados e concedidas terras para dar início a uma nova vida. Contudo, isso nunca foi problema para aqueles que se aventuravam na terra nova, de modo que vinham nos navios cantarolando cantigas e fazendo planos. Alguns imigrantes infelizmente não conseguiram terminar a viagem e, acometidos de doenças que eram próprias da época, acabaram falecendo nos porões dos navios, então sendo seus corpos lançados ao mar e os sonhos destes com eles se dissipados na água azul-turquesa.

Mas, enfim chegados ao Brasil e localizados na atual região de São Leopoldo, às vezes, por meses, os imigrantes aguardavam os atos administrativos morosos e necessários do Governo Português que aqui governava até que houvesse a destinação, o recebimento e a concessão de terras que lhes foram prometidas. Através da intendência provincial local da Colônia Portuguesa, os atos administrativos eram realizados e, por fim, então concedida as terras, quando também eram alcançados aos imigrantes alguns insumos iniciais e ferramentas para dar início a prosperar na sua nova morada. Grãos de trigo, de milho, batatas, galinhas, gado, porcos, cabras e ovelhas, entre outros, eram insumos e semoventes que eram ofertados aos colonos para dar início ao cultivo e se manter nas suas próprias terras.

O ato de divisão e partilha de lotes

de terras com a concessão destes aos imigrantes, muito utilizado na época do período colonial, era chamado de Sesmaria. A Sesmaria surgiu em Portugal durante o século XIV e tinha o propósito de normatizar a distribuição de terras destinadas à produção agrícola, tendo sido criada para combater a crise agrícola e econômica que atingia o país e a Europa, sendo sido inserida aqui no Brasil com o mesmo objetivo.

Os imigrantes, agora agricultores, tendo suas próprias terras prometidas e concedidas pelo governo imperial brasileiro, notadamente passaram a povoar o Rio Grande do Sul, o extremo sul do Brasil. Contudo, advieram percalços e desafios a serem superados.

As incertezas quanto a prosperar na terra nova sempre foi uma constante para os que se aventuraram, uma vez que já não havia mais a possibilidade de retornar para a terra natal - *das Heimatland*³³, justamente porque muitos imigrantes acabaram por abnegar a cidadania alemã quando saíram do seu País de origem e adentraram no Brasil. Aliás, no período em que se deu a imigração e história narrada no livro *A ferro e fogo: tempo de solidão* de Josué Guimarães, ainda não havia sido constituída a Alemanha propriamente dita, o que só veio a ocorrer em 1871 quando o Império Alemão foi criado, tendo o Reino da Prússia como seu maior constituinte.

O fato da Alemanha ainda não ter sido constituída quando os imigrantes deram início a sua jornada para o Brasil, quando ainda vigorava o Reinado da Prússia naqueles meados, complicou de sobremaneira para que a cidadania alemã fosse concedida ou recuperada, caso algum imigrante ou seus descendentes porventura quisesse adquiri-la *a posteriori*.

Muitos descendentes de imigrantes alemães possuem interesse pessoal em

³³Da língua alemã: País de origem, terra natal.

adquirir a cidadania alemã, por suas condições de parentesco, mas tais requerimentos são amplamente negados pelo Consulado Alemão sob a justificativa de que a Alemanha ainda não tinha sido constituída quando o imigrante saiu da Europa, somado ao fato de que o imigrante teria abandonado sua eventual condição e supostos direitos alemães quando deixou a Europa.

Alheio a tudo isso, nada impediu que os imigrantes, como dito inicialmente, se aventurassem a angariar uma nova vida envolta de sonhos, ambições e aspirações que uma terra desconhecida e tida como próspera lhes oportunizaria conquistar.

2.1 Desafios e conquistas

É verdade que o Rio Grande do Sul foi amplamente povoado e que a imigração, de todas as etnias, definitivamente contribuiu para o engrandecimento do Estado e a prosperidade deste.

Conquistas a parte, um a um, os desafios foram transponíveis e a história relatada por Josué Guimarães foi se delineando no dia a dia vivenciado pelos imigrantes.

Alcançar e se fixar nas terras que seria povoada e cultivada foi um dos primeiros desafios que as famílias tiveram, tendo percorrido longos caminhos a pé, cavalcando, fazendo uso de carroças, às vezes em comboios, dormindo debaixo de frondosas árvores, dentre elas, as figueiras quando encontradas pelo caminho. “As carroças prosseguiam, inventando estradas pelos campos; só Juanito sabia a direção.” (GUIMARÃES, 1998, p. 21)

Os transeuntes, predestinados a chegar em suas terras, levavam consigo seus poucos mas valiosos pertences que lhes serviriam para dar início a se desenvolver e progredir, tal e qual as

sementes que por eles seriam germinadas a partir de suas sementeiras e que estavam muito bem acondicionadas e cuidadosamente guardadas em suas carroças.

Longas foram as travessias, e os deslocamentos muitas vezes demoravam semanas até chegar em suas terras. Os caminhos eram muitas vezes perigosos e o rumo incerto, a não ser pela destreza e conhecimento prévio daqueles que conheciam a região, geralmente índios que faziam a frente e que faziam o rastreamento do caminho e das melhores condições de trafegabilidade.

As estradas inexistiam, as picadas eram inevitáveis e a mata densa intocada muitas vezes era um entrave temporário e sua derrubada era condicionante para a continuidade do caminho a ser percorrido e o destino a ser conquistado.

Animais ferozes também se faziam presentes na trajetória, deveriam ser abatidos ou destes fugido, não havia outra opção, só prosseguir.

A comida nunca lhes faltara, apesar de escassa, dava conta do recado, dava ânimo, coragem e nutria o corpo e a alma dos aventureiros sagazes. Por vezes algum animal era abatido no trecho e este fazia frente à próxima refeição e satisfação de todos.

A história narrada no livro em questão é soberba, traz à tona todas as angústias e dissabores que os imigrantes enfrentaram, vale dizer, expõe tudo e a todos, que de alguma forma ou outra se mantiveram no caminho destes e que tiveram considerável relação com os fatos.

A chegada nas terras trouxe o desafio de construir moradia, um teto que os abrigasse, ocasião em que todos se agrupavam para dar início à almejada forma que pudesse suprir suas necessidades básicas de habitação, conforto e segurança. Enquanto não consolidada a casa, os imigrantes dormiam com suas famílias em suas

carroças, há quem dormisse debaixo da carroça e lá se sentia seguro e protegido, como no caso de escravos e índios que muitas vezes também faziam parte integrante do comboio.

As surpresas foram destaque no enredo, em especial a descoberta de transporte e armazenamento de armamento e munição não sabidos pela família que tinha apenas o objetivo de conquistar sua independência de morada em suas próprias terras. A família foi de fato ludibriada e enganada pela figura de confiança que um amigo e pretenso sócio de negócios lícitos transparecia, mas que se maquiava de cordeiro enquanto como lobo se manifestava por trás da cortina.

Os interesses, que aos poucos eram descobertos, cada vez mais se distanciavam. Aqueles que outrora se uniram em prol de um objetivo comum foram se distanciando na medida em que se ia conhecendo a verdadeira intenção de suas ações e modos de ser agir e ser. Os propósitos já não eram mais os mesmos, na verdade nunca o foram iguais, quicá parecidos e verdadeiros.

Houve conflitos e a Guerra da Cisplatina se desenvolveu no cenário, trazendo consigo inúmeros problemas para o personagem Daniel e sua família, Daniel que tinha consigo a parceira dona Catarina, e pelo que se percebe, uma mulher forte, audaz e contumaz que soube conduzir a sua família e assegurar a união e manutenção da entidade familiar, mesmo diante das adversidades e sem a presença e ajuda de seu marido que restou escondido por um período de tempo.

A Guerra da Cisplatina⁴, com a movimentação intensa de soldados

castelhanos e brasileiros, acaba gerando conflitos internos aos personagens Daniel e Catarina, cujo trauma lhes acarreta medo, insegurança e ódio, este último que mais tarde se transforma em um plano para matar Gründling que fomentava a guerra e enganou o casal.

O fim da Guerra da Cisplatina foi o momento em que Catarina e Daniel optam por retornar ao ponto de partida de sua jornada quando chegaram ao Brasil, quando voltam para São Leopoldo com a família e lá dão início à sua pretensa vingança em face de Gründling. O plano de Catarina sugere se concretizar, mas surge uma barreira, há um entrave que não a deixa a morte de Gründling executar.

- Não esperava que a senhora viesse. Não sei como agradecer. Estava magro, olhos vermelhos e inchados, estivera a chorar. Catarina desceu, mas antes teve o cuidado de empurrar para baixo do assento o pedaço de cano de espingarda que se deixava entrever. Caminhou até Gründling. Ele sem Sofia. Ela sem o seu velho ódio. Os dois em solidão. (GUIMARÃES, 1998, p. 225)

3 LITERATURA SUL-RIOGRANDENSE: RETRATOS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ

As histórias contadas na literatura sul-riograndense espelham as vivências experimentadas pelos seus personagens no cenário do Rio Grande do Sul e alto Uruguai, trazendo a essência do que foi vivenciado por aqueles e por nossos antepassados imigrantes alemães, especialmente como narrado no livro *A ferro e fogo: tempo de solidão*, no qual o cenário é pintado tal e qual muitas famílias

⁴ A guerra da Cisplatina ou campanha da Cisplatina, conhecido na historiografia argentina e uruguaia como província em disputa foi um conflito ocorrido entre o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata, no período de 1825 a 1828, pela posse da Província Cisplatina, a região da atual República Oriental do Uruguai. Na historiografia argentina é denominada como Guerra do Brasil ou Guerra Contra o Império do Brasil. WIKIPÉDIA. **Guerra da Cisplatina**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_da_Cisplatina. Acesso em: 03 jul. 2020.

tiveram que passar na época dos fatos para prosperar.

A riqueza de detalhes que se encontra na literatura sul-riograndense é admirável e salta aos olhos, pois ela consegue inserir o leitor mais atento no cenário delineado, de tal forma que dá vida e compreensão notória do local dos acontecimentos, especialmente.

A par disso, pode-se dar especial destaque aos seus idealizadores, escritores renomados e que dão asas à imaginação, dentre eles Josué Guimarães com várias de suas obras em especial a que está sendo abordada no presente trabalho, assim como Erico Veríssimo com os livros intitulados Noite e Ana Terra. De igual, o livro O exército de um homem só, escrito por Moacyr Scliar.

A imigração alemã, por ser contemporânea, remonta a tempos antigos e a história de nossos antepassados contada ao longo dos tempos por nossos entes queridos foi se perdendo, para muitos sequer chegou aos seus conhecimentos.

Conforta saber que a literatura sul-riograndense nos remete aos tempos antigos e nos relata com riqueza de detalhes os acontecimentos, trazendo alude o que se perdeu no tempo diante dos tempos modernos que nos sufoca e acaba surrupiando relatos pessoais contemporâneos. Felizmente ficou gravado nas obras escritas por quem tem propriedade notória e conhecimento de causa para nos contar, a exemplo, os autores acima mencionados.

3.1 Função da literatura

Como já dito, a literatura sul-riograndense é ímpar, na medida em que possui aspectos próprios, características evidenciadas e se destaca no cenário literário.

A literatura enquanto forma de expressão, divagação e transmissão do

pensamento é essencial para a vida das pessoas, para o cotidiano do aprendizado e saber.

E, sendo essencial a literatura, ela sugere que é fundamental como que um direito, como o ensino é, a saúde e a própria alimentação também o são, um bem fundamental que deve estar ao alcance de todos.

Vista desse de modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174)

A literatura é fonte de conhecimento e saber, é alimento para a alma, é estímulo e conforto para o cérebro.

A literatura sul-riograndense, em especial, se destaca no cenário literário brasileiro, ainda que suas obras não sejam tão divulgadas e difundidas no País, mas o seu conteúdo se sobressai e é de excelente qualidade, muito presentes o regionalismo e o aspecto cultural com as tradições evidenciadas.

No que é pertinente à literatura, todo e qualquer gênero literário contribui de certo modo para o enriquecimento cultural da personalidade do leitor, oportunizando a reflexão, o pensamento crítico e a autonomia pessoal necessária para conviver em sociedade e experimentar a troca de informações, o bom diálogo que advém da leitura.

A par disso,

[...] eu gosto de pensar que os textos bons serão lembrados e os ruins, esquecidos, mas não se pode esperar admiração eterna para os bons e misericórdia para os ruins. Pela

minha experiência, nem a admiração nem a ojeriza duram mais do que uma noite forrando a gaiola do papagaio. (VERÍSSIMO, 2020, p. 12)

Por oportuno, segue pensamento associado de Antonio Candido que discorre sobre a necessidade de se fazer uso da literatura e do direito amplo de acesso que toda humanidade deve ter ao seu conteúdo, como segue.

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Atento às necessidades básicas do conhecimento e das funções e atribuições diversas da literatura que a satisfaz, sobretudo humanizar as pessoas, é imprescindível que seja estimulada a leitura e propiciado os textos literários com a disseminação destes essencialmente nas escolas. Para tanto, o professor deve estar focado a satisfazer as necessidades do pensamento de seus alunos com boas obras e, a partir destas, desenvolver atividades que resultem na reflexão crítica e difusão do pensamento.

É inegável que a literatura tem um papel cultural e social importante. Ela pode ser resumida como uma recriação da realidade ou uma criação fictícia transcrita do pensamento através da união e enlace de ideias; em ambos os casos, a produção

é considerada artística.

Os leitores experimentam sensações diversas, já que seus sentimentos são aflorados, acarretando o prazeroso e inevitável envolvimento com a história, pois de algum modo o leitor acaba se envolvendo com as provocações do autor, então fazendo as relações que lhes são pertinentes, seja no tempo passado, presente ou futuro e correlacionando ao texto, ao enredo ou em face da obra como um todo.

3.2 Temas abordados: paisagens, relações, história

A paisagem preponderante relacionada na história contada por Josué Guimarães no livro *A ferro e fogo: tempo de solidão* é contada nas mediações e proximidades das Lagoas Mirim e da Mangueira, por entre estas, que a travessia do imigrante Daniel Abrahão e sua família também ocorreu até o local de sua morada.

O livro registra a paisagem do ambiente, no exato momento em que a família encontra o local de suas permanências, como se percebe da citação que segue.

Era aquele o lugar mencionado por Gründling. Não muito distante pequenos capões de mato ralo, um olho-d'água na beira de um banhado, um córrego minguado correndo pelo campo, sinuoso, cobra molhada cercada por arbustos mais encorpados. Estavam em casa. [...] Catarina e Daniel Abrahão desceram, o filho pulou da carroça, os três circunvagando o olhar pela paisagem deserta, curiosos, pois ali fundariam uma estância... (GUIMARÃES, 1998, p. 21)

A mata era densa e intocada. Havia a necessidade de abertura de picadas para prosseguir na jornada, abrindo as trilhas aptas e capazes de serem trafegadas por caminhos jamais percorridos. Figueiras frondosas e

majestosas se alinhavam no horizonte e embelezavam a paisagem, por vezes, eram elas que abrigavam os imigrantes e escondiam o céu estrelado.

Os rios também se prestavam para o transporte dos imigrantes por caminhos sinuosos que se desenhavam por entre o cenário que era ilustrado pela mata verde fechada.

Os sonhos guiavam os personagens a uma vida plena de realizações, era a máquina propulsora que gerava ânimo e disposição para lutar e enfrentar as adversidades.

As relações de amor podem ser destacadas no trato das famílias entre seus pares, que unidos e com objetivo sempre lutaram por seus ideais. De igual, Gründling que era avesso ao amor, por fim, acaba sendo fisgado por uma contrarrãea e adentrando num até então desconhecido por ele, repleto de sentimentos mergulhados em doçura e apego.

O ódio e a raiva emergem no âmago de Catarina depois que descobre as reais intenções e ações de Gründling. O desejo de matar Gründling se torna uma obsessão e propósito de vida para Catarina, sentimentos que repentinamente se transformam em compaixão que advém de uma perda afetiva súbita daquele homem. Submerge o ódio para o perdão e a compaixão surpreendentemente aflorar em Catarina.

Relações comerciais nada ortodoxas como a venda e tráfico de armamentos eram realizadas durante o desenrolar da história, sendo estas associadas às relações interpessoais de amizade que se fundiam num único princípio, tudo por interesse financeiro.

A história de vida de famílias retratadas na de Daniel Abrahão se assemelha a muitas outras famílias de imigrantes alemães que adentraram no Brasil, e ainda que não houvesse semelhança de fatos e algumas situações

contadas no livro, muitas dificuldades e problemas enfrentados durante a narrativa o foram também de outras tantas famílias germânicas que se propuseram a enfrentar o “novo”, uma terra nova, desconhecida e longínqua de sua terra natal.

3.3 Do protagonismo do personagem Carlos Frederico Jacob Nicolau Cronhardt Gründling até sua solidão mencionada no título do livro: A ferro e fogo: tempo de solidão

Gründling, como é conhecido, é um alemão que tinha como atividade ser comerciante e residia na cidade de Porto Alegre. Foi um dos personagens mais polêmicos do enredo, um protagonista.

No intuito de contrabandear armas e munições para fomentar os conflitos e a guerra, Gründling fez uso da confiança de Daniel Abrahão e de sua família para serem depositários do contrabando, sem que estes percebessem, assim ludibriando-os, escondendo o verdadeiro motivo pela “amizade” compartilhada com a família. Gründling foi quem sugeriu e indicou as terras para Daniel Abrahão fazer sua morada, o local exato por onde o tráfico de armas seria mais propício e vantajoso para o seu intento, seu propósito de disseminar o contrabando. Daniel Abrahão e a família não eram os únicos que Gründling explorava, mas outras famílias germânicas também.

Um homem só, sem família e agente da imperatriz, Gründling se interessava em ganhar dinheiro, em lucrar e ter posses; era obstinado pela riqueza e principalmente em se divertir, sempre focado em realizar seus desejos materiais e carnis, atribuindo a estes sentido e valor na vida, tendo organizado seus dias em função daqueles.

O contrabandista possuía amigos e sócios importantes como o major Schaeffer que também era alemão e lhe

trazia objetos do estrangeiro para decorar sua casa, onde recebia a todos para participar de grandes banquetes e degustar bebidas importadas, geralmente se fazendo presente mulheres para divertir a todos. Assim, por interesse, as amizades eram conquistadas e mantidas por Gründling, resultando na prosperidade dos seus negócios e o mantinha no poder.

Ao longo do romance escrito por Josué Guimarães, Gründling acaba conhecendo a alemã Sofia, cedendo aos seus encantos e suas responsabilidades agora de chefe de família são prioridade, não mais a ostentação de outrora.

Do relacionamento amoroso de Gründling com a jovem Sofia advieram o casamento e filhos. O afeto de Gründling não se submete às suas ideias e pensamentos, nem se intimida.

Adoecida, Sofia permanece fraquejada e Gründling passa quase dois meses sem sair de casa; estava ele ao lado da mulher que morria, cuidando-a, até que o dia fatídico chegou e ouviu do médico, Dr. Hillebrand o indesejado: “- Herr Gründling, lamento muito, sua esposa morreu há quase meia hora.” (GUIMARÃES, 1998, p. 221).

A notícia da morte de Sofia, sua amada, entristece profundamente Gründling que acaba em solidão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como se furtar da satisfação que a literatura traz à tona no dia a dia do leitor que se propõe a adentrar no enredo e fazer parte deste com sua imaginação fértil, a desenhar e colorir o cenário no qual a história se desenvolve.

A literatura causa euforia e bem estar, nos eleva como pessoa, nos dá amplitude e conhecimento de mundo, é adrenalina para nossa psique, é remédio para nossa alma. A história contada, os fatos narrados que se passaram, mesmo em tempos futuros, todos enriquecem

nosso saber e nos qualificam para as relações interpessoais e sociais, são situações que muitas vezes fogem ao nosso conhecimento, mas não refogem ao nosso imaginário.

A literatura sul-riograndense tem muito disso, tem muitas histórias vivenciadas por nossos antepassados com bastante detalhamento do cenário e das ações dos personagens, com uso do vocabulário da época e local próprios dos personagens inseridos na ambientação.

Inúmeras são as obras da literatura sul-riograndense que fazem jus ao modelo delineado e característico da fala, do modo de ser e se portar do sulista, tudo que traz requinte para a obra, sendo considerada prima, por ser de excelência a sua qualidade.

A obra em análise se apresenta com todas as características presentes na literatura sul-riograndense, correlatas ao período, a fala e a ambientação, com destaque o cenário típico da região na qual a narrativa se desenvolve, o que resulta positivamente na atenção do leitor.

A história do livro retrata uma parte da história da imigração alemã, a partir dos seus personagens, suas ações, ambições e aspirações. A história pode ser considerada uma fonte de pesquisa dos acontecimentos passados para aqueles que se identificam com a imigração alemã ou simpatizam com o assunto e querem conhecer mais o contexto da época, em todos os seus aspectos, podendo fazer as correlações necessárias.

A viagem literária realizada, a boa leitura experimentada, consideravelmente contribuiu para o conhecimento de uma parte da história da imigração alemã, na qual os desafios para os imigrantes sempre foi uma constante, assim como que jamais se debruçaram diante das adversidades e desafios que se enfileiravam em seus caminhos.

A diversidade cultural com suas

especificidades foi ressaltada e bem retratada, devidamente acampada no conjunto da obra, assim como as relações advindas que resultaram na satisfação da leitura e no acréscimo de conhecimento esperado.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

GUIMARÃES, Josué. **A ferro e fogo: tempo de solidão**. 12. ed. Porto Alegre: L&PM, 1998.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Crônica numa hora dessas. **Zero Hora**, Porto Alegre, ano 57, n. 19.730, 6/7 jun. 2020. Caderno Doc, p. 12.

WIKIPÉDIA. Guerra da Cisplatina.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_da_Cisplatina. Acesso em: 03 jul. 2020.

Recebido em: 27/10/2020

Aceito em: 15/11/2020



ANA TERRA E CATARINA: inspirações na luta feminina por espaço na sociedade

ANA TERRA AND CATARINA: inspirations in the female fight for space in society

Monalisa Lippert ¹
 Marguit Carmem Goldmeyer ²

Resumo: O presente artigo disserta acerca da mulher na sociedade e na literatura do Rio Grande do Sul, tendo a autora como objetivo analisar como Ana Terra e Catarina, personagens da literatura sul-riograndense, podem inspirar mulheres da atualidade na luta por espaço na sociedade. Para tanto examinaram-se as características da literatura sul-riograndense, como a mulher está inserida nela e a história da mulher na sociedade, bem como exploram-se as obras *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, e *A ferro e fogo I - Tempo de solidão*, de Josué Guimarães. Constatou-se que as personagens Ana Terra e Catarina podem inspirar mulheres na busca por independência e determinação, uma vez que mostram poder e força em uma época em que a mulher era naturalmente submissa ao homem. Como embasamento para a elaboração do presente artigo foram utilizados os teóricos Luiz Marobin, Regina Zilberman, José Clemente Pozenato, Constância Lima Duarte, além de outros autores da área.

Palavras-chave: Ana Terra. Catarina. Mulher. Literatura sul-riograndense.

Abstract: The present article is about women in society and in the literature of Rio Grande do Sul, with the author aiming to analyze how Ana Terra and Catarina, characters from the literature of Rio Grande do Sul, can inspire women of today in the struggle for space in society. To this end, the characteristics of the literature in Rio Grande do Sul were examined, how women are inserted in it and the history of women in society, as well as the works *Ana Terra*, by Érico Veríssimo, and *A ferro e Fogo I – Tempo de Solidão*, by Josué Guimarães. It was found that the characters Ana Terra and Catarina can inspire women in the search for independence and determination, since they show power and strength at a time when women were naturally submissive to men. The theorists Luiz Marobin, Regina Zilberman, José Clemente Pozenato, Constância Lima Duarte, as well as other authors in the area were used as basis for the elaboration of this article.

Keywords: Ana Terra. Catherine. Woman. Literature in Rio Grande do Sul.

¹ Graduanda de Letras Português e Alemão do Instituto Superior de Educação Ivoti. Ivoti, RS, Brasil. E-mail: lippertmonalisa@gmail.com

² Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Thema Frauen in der Gesellschaft und in der Literatur von Rio Grande do Sul. Das Ziel der Autorin ist analysieren, wie Ana Terra und Catarina, Figuren aus der Literatur von Rio Grande do Sul, Frauen von heute im Kampf um Platz in der Gesellschaft inspirieren können. Zu diesem Zweck wurden die Merkmale der Literatur von Rio Grande do Sul, wie Frauen darin eingefügt werden, und die Geschichte der Frauen in der Gesellschaft betrachtet. Außerdem wurden die Werke *Ana Terra* von Érico Veríssimo und *A ferro e fogo I - Tempo de solidão* von Josué Guimarães erforscht. Es wurde festgestellt, dass die Figuren, Ana Terra und Catarina, Frauen auf der Suche nach Unabhängigkeit und Bestimmung inspirieren können, da sie in einer Zeit, in der Frauen von Natur den Männern unterwürfig waren, Macht und Stärke zeigen. Als Grundlage zu der Ausarbeitung dieses Artikels wurden die Theoretiker Luiz Marobin, Regina Zilberman, José Clemente Pozenato, Constância Lima Duarte, sowie andere Autoren auf diesem Bereich verwendet.

Schlüsselwörter: Ana Terra. Catarina. Frau. Literatur von Rio Grande do Sul.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, por muitos séculos, a mulher ocupou uma posição de inferioridade na sociedade. Seus direitos eram poucos ou inexistentes e sua vida era baseada na submissão e no trabalho doméstico. Isso se refletia também na literatura, que era dominada por escritores do sexo masculino e apresentava raras personagens femininas.

Foi apenas no século XIX, com o advento do movimento feminista no Brasil, que essa situação começou a se modificar e a mulher passou a ter vez e voz, tanto na sociedade, quanto na literatura. Nesta, a mulher foi conquistando não somente o seu espaço como escritora, mas também como personagem.

Na literatura sul-riograndense esse processo foi semelhante. Tem-se registros de algumas obras escritas por mulheres já no século XIX, porém a mulher passou a destacar-se como escritora e personagem apenas a partir do século XX. Isso está relacionado a diversos aspectos culturais do Rio Grande do Sul na época.

Durante esse processo de inserção da mulher na literatura sul-riograndense no século XX, foram apresentadas personagens relevantes, como Ana Terra,

de Érico Veríssimo, e Catarina, de Josué Guimarães. As duas mulheres se destacam em uma época machista e extremamente patriarcal. Nesse contexto, o presente artigo discute os reflexos das duas notórias personagens da literatura do Rio Grande do Sul, Ana Terra e Catarina, na figura feminina da sociedade atual.

2 A LITERATURA SUL-RIOGRANDENSE

A literatura do Rio Grande do Sul desenvolveu-se de forma tardia em relação a outros estados brasileiros, cerca de 200 anos depois. Contudo, assim como a literatura de forma geral, desenvolveu-se inicialmente de maneira oral (MAROBIN, 1995, p.59). “Eram quadrinhas simples, de temáticas populares, cantadas ou declamadas nas trovas ou desafios. Somente mais tarde foram reunidas em volumes”. (MAROBIN, 1995, p.60).

Em 1868, um importante fato contribuiu para o avanço da literatura no Rio Grande do Sul, a criação da Sociedade Partenon Literário, primeiro movimento literário representativo do Rio Grande do Sul. A Sociedade produzia uma revista mensal que circulou de 1869 a

1879. Essa revista divulgava poesias, contos, romances, peças de teatro, críticas literárias e notas sobre a movimentação cultural da então pequena Porto Alegre.

As primeiras obras da literatura do Rio Grande do Sul foram publicadas ainda no final do século XIX. Os principais autores da época eram os irmãos Apolinário, Aquiles e Apeles Porto Alegre, José Bernardino dos Santos, Múcio Teixeira, Vítor Valpírio, entre outros.

Ao longo dos anos, a literatura sul-riograndense continuou a se desenvolver e novos autores surgiram. Atualmente, os principais nomes da literatura do Rio Grande do Sul são Érico Veríssimo, Josué Guimarães, Lya Luft, Moacyr Scliar, Caio Fernando de Abreu, dentre outros.

2.1 Características da literatura sul-riograndense

A literatura sul-riograndense apresenta ainda elementos próprios, o que a difere da Literatura Brasileira em si. Marobin (1995, p.9) salienta que

na literatura do Rio Grande do Sul, são facilmente perceptíveis os traços regionais, a simbologia do campo aberto, do monarca das coxilhas, dos pagos e da querência. Neles se manifestam os anseios, os sonhos, as utopias e as frustrações individuais e coletivas dos gaúchos.

Além desses elementos, ligados diretamente às particularidades da região do Rio Grande do Sul, há também uma forte relação com a história do estado. Segundo Marobin (1995, p.36),

as circunstâncias históricas têm grande relevo na literatura do Rio Grande do Sul. Nelas os escritores buscam temáticas, personagens típicos, enredos, imagens, símbolos carregados de conotações com base no subconsciente coletivo. História e Literatura não se confundem, mas, também, não se excluem.

Esse aspecto torna-se muito perceptível na trilogia *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo, e na trilogia inacabada de *A Ferro e Fogo*, de Josué Guimarães. Enquanto que esta aborda aspectos históricos como a imigração alemã no Rio Grande do Sul e a Guerra Cisplatina, aquela retrata a formação do estado, através da ocupação do Continente de São Pedro.

Outra característica marcante da literatura sul-riograndense é a representação do regional. No entanto, ele “não se exaure no pago, na querência, no centauro dos pampas, nas coxilhas. Isso é apenas uma face circunstancial. Os literários gaúchos, ao lado do regional, sempre têm as portas abertas para o universal” (MAROBIN, 1995, p.46). Nesse sentido, é importante que não se confunda o regional com o regionalismo. Ao utilizarmos o conceito de regional, entende-se

a presença do elemento *local*, ou *situado*, ou ainda *datado*, em qualquer obra literária: nesse sentido entende-se que uma obra, reconhecida como sendo de caráter universal, é sempre situada com relação a um lugar, real ou imaginário, e datada com relação a um tempo. (POZENATO, 2009, p.19).

Já com o termo regionalismo,

o que existe é um programa de representar literariamente determinada região em determinado tempo. As razões dessa programação repousam em pressupostos estéticos, mas também ideológicos, na medida em que envolve uma decisão relativamente ao seu fazer. (POZENATO, 2009, p.20).

Ou seja, utilizar-se-á o termo regional quando houver a “representação de uma realidade regional numa obra literária” (POZENATO, 2009, p.19) e regionalismo quando houver a “intenção de realizar essa representação” (POZENATO, 2009, p.19).

Nesse contexto, Mário de Andrade

(apud MAROBIN, 1995, p. 9), poeta e escritor brasileiro, ressalta que

de todas as literaturas regionais do Brasil, tenho a impressão que a gaúcha é a que mais apresenta uma identidade de princípios, uma normalidade geral dentro do bom, uma consciência de cultura, uma igualdade intelectual e psicológica, que a tornam fortemente unida e louvável.

Com isso, percebe-se que a literatura sul-riograndense é rica nos mais diversos sentidos. Além de estimar a sua história, valoriza e traz à tona, de forma natural, a cultura e as tradições do estado.

2.2 A mulher na literatura sul-riograndense

A mulher enfrentou, desde sempre, inúmeras dificuldades para conquistar o seu espaço, em diversos âmbitos. Na literatura não foi diferente. “As mulheres, mesmo que tenham lutado contra o heroísmo ou escrito brilhantemente, foram eliminadas ou apresentadas como casos excepcionais, mostrando que, em assuntos de homem, não há espaços para mulheres “normais”.” (LEMAIRE, 1994, p. 58).

Dessa forma, deve-se destacar que “a situação da literatura escrita por mulheres no Rio Grande do Sul não difere da que dominou no restante do Brasil e da América Latina, ou seja, a sua exclusão do cânone e a conseqüente marginalização da mulher como produtora de cultura.” (BITTENCOURT, 2004, p. 1 apud ALMEIDA; WEISSHEIMER, 2018, p.460). Isso está relacionado a diversos fatores, mas, principalmente, “à situação bastante secundária a que foi submetida a mulher na sociedade sulina, sobretudo enquanto durou o domínio da economia pastoril e do sistema patriarcal no campo.” (ZILBERMAN, 1985, p.74).

Durante o século XIX, a literatura do Rio Grande do Sul já tinha algumas

representantes do sexo feminino, as poetisas Delfina Benigna da Cunha e Amália dos Passos Figueiroa. Delfina chegou a publicar um livro de suas poesias, destinadas às senhoras rio-grandenses. Já Amália, integrante do Partenon Literário, publicou seus poemas nas revistas periódicas da Sociedade e em jornais da cidade de Porto Alegre. Contudo, a mulher ainda assim era pouco reconhecida na literatura do estado. Zilberman (1985, p.77) destaca que,

sem qualquer legitimidade e reconhecimento social, mesmo entre as classes dominantes, a mulher não tinha na literatura nenhum aliado. Não era personagem interessante, não se registrando, dentre os ficcionistas do século XIX qualquer figura feminina de destaque: ou são as pálidas amadas dos heróis, filhas ou irmãs de grandes ou médios proprietários rurais em época de casar, ou são elementos colaterais da trama, de caracterização epidérmica e participação ocasional. Nem constituía num público leitor provável, que motivasse o escritor a pesquisar temas que lhe dissessem respeito a fim de captar sua atenção. A população alfabetizada, ainda nos anos 60, era muito reduzida.

Como citado anteriormente, algumas mulheres já haviam, durante esse período, escrito e publicado algumas obras, no entanto,

a fragilidade de seus textos, somada a ausência de personagens femininas na ficção e à hegemonia da temática regionalista [...], impediu a consolidação de uma linha de trabalho artístico próprio, com características que assegurassem sua representatividade no universo de uma produção literária francamente masculina. (ZILBERMAN, 1985, p.90).

Ou seja, “demorou a se enraizar uma literatura voltada à mulher no Rio Grande do Sul”. (ZILBERMAN, 1985, p.90). Foi apenas a partir do século XX, na década de 40, com Lila Ripoll, que “editou

seus livros com certa periodicidade, consistindo, na ocasião, na mais ativa representante de seu sexo nos meios literários” (ZILBERMAN, 1985, p.79), que a expressão feminina na literatura sul-riograndense se desenvolveu.

Foi também durante esse período, entre as décadas de 30 e 40, que a mulher passou a ter certo destaque na literatura do Rio Grande do Sul como personagem, principalmente nas obras de Érico Veríssimo.

Sem dar conta propriamente do ângulo feminino de conhecer o mundo, Érico Veríssimo criou poderosas mulheres em sua ficção. *Clarissa* (1933) é a primogênita, apanhada, num primeiro momento, na adolescência, o autor usufruindo da ingenuidade e juventude próprias a essa fase etária para usá-las como fio condutor da visão narrativa. [...] Mais adiante, a moça retorna: *Música ao longe* (1935) e *Um lugar ao sol* (1936). (ZILBERMAN, 1985, p.82, grifos do autor).

Além disso, Zilberman (1985, p.82) aponta que Clarissa serviu também como “molde às futuras Ana Terra e Bibiana Cambará, imagens definitivas da mulher combatente, que transforma a própria vida em projeto familiar ou social, ultrapassando suas fronteiras individuais e desejos egoístas.”

Assim, é apenas a partir da década de 70 que escritoras gaúchas começaram a destacar-se na literatura do estado. Atualmente, algumas das principais representantes da literatura sul-riograndense são Tânia Jamardo Faillace, Lya Luft, Martha Medeiros, Natalia Borges Poleso, Luisa Geisler. Com isso, percebe-se que a presença da mulher na literatura é melhor do que já foi, todavia, está distante do ideal.

3 WORLD CHIMARRÃO E AS REFLEXÕES

Nas aulas de Literatura Sul-Rio

Grandense, do primeiro semestre de 2020, no Instituto Ivoti, a professora lançou aos estudantes a ideia de um momento para a discussão dos temas abordados nos livros lidos: o *World Chimarrão*. A dinâmica tem o mesmo intuito do *World Café*, que é a discussão de um assunto com a mediação de pequenos grupos, no entanto, por se tratar da disciplina de Literatura Sul-Riograndense, resolveu-se adaptar a ideia à bebida típica do estado, o chimarrão.

A intenção era que, ao longo das discussões, os estudantes pudessem partilhar a bebida, tão querida por todos. Porém, por conta da pandemia gerada pelo Covid-19, as aulas passaram ao modo online e esse momento ficou diferente do esperado. Os encontros passaram a ser virtuais, através de videochamadas e cada acadêmico preparava o seu chimarrão.

Os temas discutidos durante os momentos de *World Chimarrão* foram selecionados conforme as leituras realizadas ao longo da disciplina. Os grupos foram divididos a partir dos livros *Ana Terra*, *Onde andará Dulce Veiga?*, *As parceiras*, *A ferro e fogo I*, *O exército de um homem só* e *Os Ratos*. Cada grupo ficou responsável pela mediação da discussão de acordo com as temáticas presentes na obra da sua equipe. Ao longo da disciplina foram discutidos os seguintes temas: a mulher, o intimismo, o tempo, revoluções, guerras e imigração, angústia, pobreza, solidão e desespero na literatura sul-riograndense.

Por conta dos encontros serem virtuais, os acadêmicos tiveram de se superar e se reinventar para que as aulas não se tornassem monótonas. Além das conversas, os discentes utilizaram diversas ferramentas digitais, a fim de tornar a aula mais dinâmica.

Com os debates, foi possível perceber como muitos livros e temas são atemporais, sendo possível estabelecer

relações entre a ficção e a realidade. Outrossim, a partir das discussões mediadas pelos grupos, percebeu-se uma certa variedade de interpretações e reflexões acerca das temáticas e obra abordadas, enriquecendo ainda mais esses momentos.

3.1 Portfólio: vejo-me nos seus olhos

Um portfólio é um ótimo método de organização de conteúdos. Ele pode ser físico ou digital, podendo ser organizado de diferentes formas, contendo desenhos/imagens, atividades e textos. Além disso, o portfólio vem sendo utilizado cada vez mais no meio escolar e acadêmico, como um auxílio para a organização e estudo dos alunos.

Na disciplina de Literatura Sul-Riograndense, a ideia do portfólio foi lançada juntamente com o momento World Chimarrão. A intenção era que, ao longo das leituras, os estudantes fossem fazendo registros e reflexões sobre os livros lidos, para enriquecer ainda mais os momentos de World Chimarrão.

O nome “Vejo-me nos seus olhos” retrata o objetivo de que o leitor registre também os momentos nos quais se identifica com personagens das obras lidas. Além dos registros sobre os livros, foram ainda acrescentadas ao portfólio outras atividades desenvolvidas ao longo do semestre sobre aspectos e autores específicos da literatura sul-riograndense.

Ademais, ao final do semestre os estudantes deveriam produzir um artigo relacionado com as discussões feitas ao longo da disciplina. Os registros feitos no portfólio e os debates desenvolvidos durante os momentos de World Chimarrão deveriam auxiliar os discentes nessa produção.

Por fim, a forma como o portfólio seria organizado ficava a critério de cada estudante. O registro dos livros poderia ser feito através de anotações, textos

reflexivos, desenhos, ou ainda, através de relações entre a obra lida e imagens, poemas ou outros textos. Dessa forma, cada estudante organizou seu portfólio do seu jeito e da forma como se sentiu mais à vontade.

4 AS MULHERES NA SOCIEDADE

Sabe-se que outrora a mulher ocupava uma posição de inferioridade na sociedade. Seu dever era, além de cuidar da família e do lar, servir ao marido sem questionar. A submissão e o silêncio faziam parte da normalidade e do dia a dia. Além disso, as mulheres praticamente não tinham direitos, sendo lhes negado o acesso à educação, ao trabalho e também ao voto.

No Brasil, a partir do século XIX, com o desenvolvimento do movimento feminista, tais aspectos passaram a ser questionados e reivindicados. Foi em 1827 que as mulheres conquistaram o seu primeiro direito, o direito à educação. Contudo, mesmo com o direito à educação, o número de mulheres alfabetizadas demorou a crescer, assim como o número de escritoras.

No entanto, pode-se afirmar ainda que esse movimento auxiliou no surgimento de escritoras brasileiras. De acordo com Zahidé Muzart (apud DUARTE, 2003, p.153),

no século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve ligada sempre a um feminismo incipiente.

Nísia Floresta Brasileira Augusta foi uma escritora que se destacou durante esse período. O seu primeiro livro, *Direitos*

das mulheres e injustiça dos homens, publicado em 1832, “é também o primeiro no Brasil a tratar do direito das mulheres à instrução e ao trabalho, e a exigir que elas fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito” (DUARTE, 2003, p.153, grifo do autor).

A partir de então, o movimento foi ganhando cada vez mais força. Contudo, durou mais de 100 anos para que um outro direito fosse conquistado. Foi apenas no século XX, no ano de 1932, que a mulher conquistou direito ao voto. Alguns anos depois, em 1943 a mulher conquistou o direito de decidir se queria ser dona de casa ou trabalhar fora. Antes disso, a mulher só poderia trabalhar fora de casa com a autorização do marido.

Em 1988, com a homologação da Constituição Federal, as mulheres, teoricamente, conquistaram a igualdade de gênero. De acordo com o Art. 5º (BRASIL, 1988) “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Todavia, sabe-se que na prática isso não é tão simples e, ainda hoje, em pleno século XXI, a discriminação de gênero ainda está presente. Duarte (2003, p.168) destaca que

apesar de tantas conquistas nos inúmeros campos de conhecimento e da vida social, persistem nichos patriarcais de resistência. Basta que lembremos do salário inferior, da presença absurdamente desigual de mulheres em assembléias e em cargos de direção, e da ancestral violência que continua sendo praticada com a mesma covardia e abuso da força física.

Ou seja, apesar de todos os direitos já conquistados, percebe-se que ainda há muito a ser feito. As mulheres ainda enfrentam muitos desafios em seu

cotidiano e precisam batalhar muito para chegar onde desejam.

5 ANA TERRA E CATARINA - INSPIRAÇÕES HOJE E SEMPRE

5.1 As obras e seus autores

O livro *Ana Terra*, publicado em 1949, é uma obra de Érico Veríssimo, popular autor do século XX que fez parte da 2ª fase do Modernismo Brasileiro. Gaúcho, de Cruz Alta, nascido em 1095, Érico gostava muito de ler e imaginava e criava histórias desde criança. O autor sempre priorizou a escrita simples uma vez que o seu principal objetivo como escritor era alcançar o maior número possível de leitores.

Sobre o livro *Ana Terra* é importante destacar que ele “é um dos episódios de *O Continente*, primeira parte da trilogia *O tempo e o vento*, que compreende também *O Retrato* (parte II) e *O Arquipelago* (parte III)” (AGUIAR, 2005, p.101 - grifos do autor). A obra faz parte da segunda fase literária de Érico Veríssimo, intitulada romance histórico. Nessa fase, o autor explora a história de seu estado, Rio Grande do Sul, fazendo críticas e denúncias sobre a formação social e o patriarcado, aspectos culturais que marcaram a época. A obra retrata a vida da família Terra e as dificuldades diárias enfrentadas na estância onde viviam, no interior do Rio Grande do Sul.

Já o livro *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão* é uma obra de Josué Guimarães. Jornalista e escritor gaúcho, Josué nasceu em 1921 em São Jerônimo, interior do Rio Grande do Sul. Nessa obra, o autor, assim como Veríssimo, assume uma postura crítica em relação à formação social e aspectos culturais da época no Rio Grande do Sul.

A trilogia inacabada *A Ferro e Fogo* é composta por dois volumes, o primeiro *Tempo de Solidão* (1972) e o segundo,

Tempo de Guerra (1975).

O terceiro volume, que completaria o projeto, não chegou a ser escrito, apenas esboçado, pois Josué morreu no dia 23 de março de 1986, vítima de um câncer, sem concluir o texto. Segundo informações buscadas junto à sua esposa, Nydia Guimarães, o volume chamar-se-ia *A ferro e fogo* – tempo de ódio-angústia e versaria sobre o acontecimento histórico dos Mucker. (AQUINO, 2011, p.1663).

No primeiro volume, *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão*, Josué Guimarães retrata o período da colonização alemã no Rio Grande do Sul e as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes.

A Ferro e Fogo é o único romance da história da literatura sul-rio-grandense que se volta para o tema da imigração alemã de forma a representar o maior número de aspectos que envolveram, segundo diferentes perspectivas – social, política, econômica –, os colonos nas primeiras décadas do processo migratório. (AQUINO, 2011, p.1671).

Além disso, as duas obras nos apresentam a duas mulheres com personalidades únicas e fortes. Ana Terra e Catarina são protagonistas, não só das obras em questão, mas também de suas próprias vidas, superando os desafios impostos pela sociedade.

5.2 Ana Terra e Catarina

As personagens Ana Terra e Catarina são mulheres ‘incomuns’ para as suas épocas, uma vez que mostram poder e força em um período no qual a mulher era naturalmente submissa. Foram mulheres que sofreram muito ao longo de suas vidas, mas não se deixaram abalar pelas dificuldades e desafios que surgiam, erguiam a cabeça e seguiam em frente. Ambas podem ser tomadas como exemplo e inspiração ainda hoje. Mesmo que estejamos em pleno século XXI e que as mulheres tenham conquistado direitos,

ainda há situações desafiadoras a serem enfrentadas.

Ana Terra vivia em uma família extremamente machista e não tinha muito contato com outras pessoas, além dos pais e irmãos. O pai, Maneco Terra, era rígido e “nem ao Rio Pardo o Maneco consentia que ela fosse. Dizia que mulher era pra ficar em casa, pois moça solta dá o que falar” (VERÍSSIMO, 2005, p.14). Com isso, Ana Terra tinha de se contentar com as restrições do pai e com a vida na estância. Quando Ana engravidou de Pedro Missioneiro, o pai ficou furioso e considerou-a morta.

É a partir desse momento que Ana Terra descobre ser extremamente forte e capaz de suportar mais do que imaginava. Mesmo com o pai tendo lhe virado as costas, ela continuou vivendo na estância, realizando suas tarefas diárias e criou o seu filho, inicialmente com a ajuda da mãe e, após a morte de D. Henriqueta, praticamente sozinha.

Além disso, é importante destacar que Ana Terra foi altruísta e protetora ao submeter-se à violência e ao estupro, quando a estância foi invadida pelos Castelhanos. Ela tomou essa decisão para proteger o filho, Pedro, a cunhada, Eulália, e a sobrinha, Rosa, que se esconderam no matagal atrás da fazenda. Como se não bastasse, foi Ana que, no dia seguinte, com o auxílio de Pedrinho, enterrou o pai, o irmão e os demais trabalhadores da fazenda, já que Eulália encontrava-se em estado de choque.

Outrossim, deve-se ressaltar ainda a determinação de Ana Terra em começar uma nova vida depois da fazenda ser arrasada pelos castelhanos. Foi dela a decisão de acompanhar a caravana que passou pela estância em direção a serra. Ademais, ao recomeçar a vida Ana mostrou-se muito independente, criando seu filho sozinha e mantendo o sustento da família.

A personagem Catarina enfrentou

algumas situações semelhantes às vivenciadas por Ana Terra, suportou a violência e teve que, praticamente, criar os filhos sozinha. Catarina veio para o Brasil juntamente com o seu marido, Daniel Abrahão e o seu filho Philipp. A família Klumpp-Schneider, assim como muitos imigrantes, deixou a Alemanha em busca de uma melhor condição de vida.

Na família Klumpp-Schneider, era Catarina que tomava as decisões, já que o marido era indeciso e muitas vezes medroso. Na esperança de uma vida melhor, foi ela que aceitou a proposta oferecida por Gründling: eles receberiam um grande pedaço de terra e em troca, auxiliar-no-iam com os seus negócios. Todavia, Gründling não especificou quais seriam esses negócios, o que acabou colocando a família, mais tarde, em uma situação complicada.

Catarina era uma mulher extremamente criativa e prática, colocando sempre suas ideias em ação e resolvendo os problemas da família com os recursos que tinha disponível. Durante o período da Guerra Cisplatina, enquanto o marido estava ameaçado de morte por conta do contrabando de armas (negócios de Gründling, dos quais a família ficou responsável), Catarina teve a ideia de escondê-lo no poço de água da fazenda. Assim, quando os castelhanos chegaram e perguntaram pelo marido, Catarina indicava ao norte (GUIMARÃES, 1972, p.23), dando a entender que ele não estava na fazenda. Aos poucos, esse poço foi sendo adaptado a uma espécie de caverna, para que o marido pudesse ficar mais confortável. Além disso, foi lá que Catarina escondeu os filhos e trabalhadores da fazenda, quando a estância foi atacada pelos Castelhanos.

Durante esse período, Catarina foi muito firme e resistente, pois foi, por diversas vezes, estuprada pelos castelhanos e soldados brasileiros. No primeiro ataque, tentou lutar e se livrar da

situação, no entanto, nos momentos seguintes em que isso aconteceu, não relutou, era mais fácil. Além disso, sabia que não poderia contar com a ajuda do marido, já que queria protegê-lo.

Ademais, Catarina era uma mulher muito determinada e buscava sempre o melhor para a família. Quando surgiu a oportunidade, ela, muito sagaz, fez a troca da fazenda por uma casa na colônia de São Leopoldo, para que a família pudesse, novamente, recomeçar. Outrossim, a determinação de Catarina fica evidente também quando ela iniciou o próprio negócio para garantir o sustento da família. Por maior que tenham sido as dificuldades, não desistiu.

Com o desenvolvimento e consolidação do seu negócio próprio, Catarina começou a se destacar na região e passou a assumir um papel de liderança na comunidade. Quando havia algum problema na região ou uma decisão que precisava ser tomada, era ela que era consultada e que tomava as decisões.

Dessa forma, percebe-se que tanto Ana Terra quanto Catarina são mulheres fortes e determinadas que lutaram pelos seus objetivos. Mesmo vivendo em uma época predominantemente machista, sobrepuseram-se a todas as adversidades surgidas.

Com isso, compreende-se que as personagens podem inspirar mulheres da atualidade a se imporem perante as dificuldades enfrentadas no dia a dia e motivá-las na busca por independência. Além de mostrarem que, em uma sociedade machista, a persistência e a determinação são essenciais para o alcance dos objetivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura no Rio Grande do Sul vem se desenvolvendo em múltiplos aspectos ao longo dos anos. Percebe-se que a figura feminina já está mais

presente na literatura sul-riograndense em comparação a algumas décadas atrás. Ademais, não só a mulher está ganhando mais espaço, mas também os temas que envolvem o cotidiano feminino.

Deve-se salientar ainda que foi apenas a partir do século XIX que as mulheres obtiveram direitos básicos, como o direito à educação, ao voto e ao trabalho. Todavia, mesmo tendo adquirido tantos direitos, ainda há, na sociedade atual, diversos casos de injustiça e discriminação por gênero.

Outrossim, é importante ressaltar que momentos como o World Chimarrão (ou World Café) também são essenciais para a discussão de tais aspectos. São debates com diferentes pontos de vista que ampliam nossa visão de mundo e nos permitem evoluir.

As personagens Ana terra e Catarina destacam-se como mulheres fortes e donas de si, mesmo vivendo em uma época extremamente machista. As duas personagens podem, ainda hoje, ser tomadas como exemplo e inspiração, uma vez que transmitem a ideia que as mulheres podem ser independentes e conquistar o seu destino.

Por fim, deve-se frisar que, apesar das mulheres estarem conquistando cada vez mais espaço na sociedade, ainda se está longe do ideal. A literatura, como reflexo da sociedade, tem um importante papel nessa situação. Além de dar vez e voz às escritoras, é preciso que os dramas e dificuldades da figura feminina, bem como a sua força e poder, sejam também retratados na ficção, a fim de conscientizar as mulheres de seus direitos e capacidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Flávio. Texto final e cronologia. *In*: VERÍSSIMO, Érico. **Ana Terra**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ALMEIDA, Magali Lippert da S.;

WEISSHEIMER, Gabriela. A produção literária das mulheres sul-rio-grandenses (1976-2016). **Travessias Interativas**, v. 8, n. 16, p.453-466, 2018.

AQUINO, Ivânia Campigotto. A literatura e a formação do estado em *A ferro e fogo*: narrativa da imigração. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1660-1672, set./dez. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p.151-172, 2003.

GUIMARÃES, Josué. **A ferro e fogo I**: tempo de solidão. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1972. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/en8c>. Acesso em: 20. mar. 2020.

LEMAIRE, Ria. Repensando a história literária. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 58-71.

MAROBIN, Luiz. **Painéis da literatura gaúcha**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1995.

POZENATO, José Clemente. **O regional e o universal na literatura gaúcha**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

VERÍSSIMO, Érico. **Ana Terra**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura gaúcha**: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

Recebido em: 03/11/2020

Aceito em: 15/11/2020



NO TABULEIRO DAS MEMÓRIAS: 'As Parceiras' em busca do seu 'Eu'

ON THE MEMORIES BOARD: 'As Parceiras' in the search of their 'Selves'

Giovana Corrêa¹
 Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: O presente artigo busca analisar na obra *As Parceiras* (1990), Lya Luft, os elementos da construção do 'eu', tais como o intimismo, relacionamentos e memórias. A autora aborda a construção da identidade de Anelise, personagem protagonista, ao longo dos capítulos do romance, lembrando dos acontecimentos de sua vida a fim de esclarecer o que aconteceu com ela até então, além da protagonista se descobrir. Partindo disso, a pergunta que se faz é: de que forma as memórias, inspiradas nas personagens, nos influenciam na constituição do nosso 'eu'? Percebe-se que as obras influenciam nas nossas lembranças e contribuem na formação da nossa identidade. Para elaboração desse artigo, como suporte teórico, serão utilizadas pesquisas que abarcam a temática desta dissertação (LE GOFF, 1990; DAMÁSIO, 2000).

Palavras-chave: Memórias. 'Eu'. Intimismo. Relacionamentos.

Abstract: This article analyzes the elements of the construction of 'self', such as intimism, relationships and memories in the book *As Parceiras* (1990) by Lya Luft. The author approaches the construction of Anelise's identity, the protagonist character, throughout the chapters of the novel, recalling her life's events in order to clarify what happened to her until then, besides the discovery of herself. Based on that, the question is: how do memories, inspired by the characters, influence us in the constitution of 'ourselves'? It is clear that the books influence our memories and contribute to the formation of our identity. As a theoretical support, researches that cover the theme will be used (LE GOFF, 1990; DAMÁSIO, 2000).

Keywords: Memories. 'Self'. Intimism. Relationships.

1 INTRODUÇÃO

É como se a vida fosse um jogo em que as peças mudam, mas as jogadoras são as mesmas. Incógnitas. [...] Saber: não sabemos nem de nós mesmos. (LUFT, 1990)

O romance *As parceiras*, escrito em 1980 pela escritora gaúcha Lya Luft, é narrado por Anelise que parte em uma trajetória de autoconhecimento em relação aos acontecimentos da sua vida. Os capítulos estão separados em dias da

¹ Graduanda de Letras Português/Inglês do Instituto Superior de Educação Ivoti. Ivoti, RS, Brasil. Contato: giovana.correa@institutoivoti.com.br

² Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

semana. Durante o tempo que Anelise passa no chalé de praia da família, deparamo-nos com momentos íntimos e marcantes que fazem com que ela se distancie do mundo externo com o intuito de resolver a confusão do mundo interno e entender por que os eventos se sucederam dessa forma ao longo de sua vida.

A obra discorre acerca dos relacionamentos familiares e constrói as memórias da personagem em partes com a intenção de analisar os episódios da sua vida, sendo cada uma das personagens da sua família um elemento importante desse jogo das memórias. Com o desenrolar da história, a personagem não só vai organizando o seu passado e presente, como também descobre o seu 'eu'.

Esse reconhecimento é presente na narrativa de Anelise, que através de suas memórias revive acontecimentos de sua vida, buscando entender o quanto elas influenciam nos seus relacionamentos e na formação de sua pessoa.

2 NO TABULEIRO DE AS PARCEIRAS: INTIMISMO, MEMÓRIAS, RELACIONAMENTOS

No romance, a autora aborda o intimismo através das memórias da protagonista, a qual sente a necessidade de “[...] descobrir como tudo começou, como acabou. Por que acabou.” (LUFT, 1990, p. 18), ela busca reviver suas memórias com a intenção de entender o sentido da sua vida, descobrindo o seu 'eu'. Ao longo dos dias, Anelise percebe os detalhes da vida de seus familiares que se perderam nas paredes do chalé, começa a encontrar-se através da história de suas raízes, de sua família de mulheres doidas, e desperta memórias que influenciaram em seus relacionamentos. Segundo Le Goff (1990, p. 423) “A

memória, como propriedade de conservar certas informações [...] graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”

A memória é um dos recursos utilizados para essa narrativa homodiegética centralizada na narradora, existindo um distanciamento temporal entre o que é narrado e quem narra: “Hoje sei todos os detalhes que há para saber sobre sua vida, mas a verdade perdeu-se entre aquelas paredes” (LUFT, 1990, p. 13). A autora utiliza esse recurso para identificar a protagonista. Na obra a identidade se estrutura por meio de fragmentos das memórias ‘escondidas’ no chalé de praia da família, em que cada parte é a história de uma das mulheres da família.

O fluxo de consciência da personagem faz com que ela se aprofunde em seus pensamentos com a intenção de compreender o porquê daquela memória a afetar, para Damásio (2000, p. 248)

[...] a consciência central pode ser distinguida das inferências que podemos fazer acerca dos conteúdos da consciência central. Podemos inferir que os pensamentos em nossa mente são criados de nossa perspectiva individual, que eles nos pertencem, que podemos agir sobre eles, que o protagonista evidente da relação com o objeto é nosso organismo. [...] a consciência central começa antes dessas inferências: ela é o próprio fundamento, o sentido puro e simples de nosso organismo individual no ato de conhecer.

Conforme proposto por Félix (2004), a memória está relacionada com as lembranças das vivências e somente existe quando as relações afetivas criam o pertencimento a um grupo, mantendo-o no presente. Esse conceito de memória é importante para entendermos o livro, em que a narradora recorda seu passado e estabelece o laço que une as mulheres da família.

3 AS MEMÓRIAS DE AS PARCEIRAS

A autora faz com que o leitor viaje pelas memórias do chalé, lugar que une as mulheres dessa família. A história começa com sua avó Catarina que se casou cedo e teve que sucumbir às vontades do marido abusivo. Desse casamento teve alguns abortos e quatro filhas: Beatriz, Dora, Norma e Sibila. Isso é o que a personagem sabe sobre as suas raízes, “uma família de mulheres. [...] uma família de doidas.” (LUFT, 1990, p.15-16). Para Anelise a convivência familiar era frágil, da avó lembrava-se do cheiro de alfazemas, o sótão e a loucura. Sua tia Beatriz era chamada por Beata, a rezadeira de alma amargurada. Tia Dora é a pintora de monstros que escondia os rabiscos de anjos e levava a vida como bem entendia. Tia Sibila era Bila ou Bilinha, mas muitas vezes chamada de retardada e anã, a que se comportava mal e adorava bicho-da-seda. Por fim sua mãe, Dora, que vivia em um mundo distante e era frágil igual à mãe. Outra mulher importante é sua irmã, Vânia, a desinteressada, independente e infeliz.

Todas elas compartilham do mesmo medo: enlouquecer. Começou com sua avó que ao longo dos anos foi perdendo a lucidez e acabou isolando-se no sótão, onde criou um novo mundo; Beatriz fora casada por três semanas até o marido se suicidar; Dora teve alguns homens, mas nenhum filho biológico; Vânia sucumbiu às vontades do marido de ser um casal sem filhos. Anelise bem que tentou, casou-se com Tiago, teve quatro abortos e por fim seu filho Lauro que nascera com uma lesão cerebral, acidente no parto, e com dois anos de vida previstos. Nesse desafio de fugir da loucura, todas se encontram no mesmo jogo em busca de si mesmas. As relações entre as mulheres da família eram frágeis, elas se sentiam sós e angustiadas.

A vida e a morte, parceiras inseparáveis, atuam traiçoeiramente na trajetória de Anelise. Presente e passado alternam-se ao longo do romance, na mente da narradora, que vê em seu futuro apenas um ponto de interrogação e o silêncio profundo. Esse recurso intimista – a valorização do espaço interior por meio do monólogo – fortalece as reflexões, fazendo de Anelise mais um espaço que uma personagem. Ela é o palco onde todas as buscas e perguntas são feitas. (MELO, 2005, p.44)

Através dos *flashbacks* da infância e juventude de Anelise, compreendemos a importância que esses fatos tiveram sobre ela, influenciando o se tornou quando adulta.

3.1 Memórias afetivas

A memória é formada pelas lembranças que estão na consciência. Para gerar uma é necessário que prestemos atenção aos acontecimentos e, quando envolve afeto, propendemos a prestar mais atenção, o tema é do nosso interesse. As situações que envolvem afeto são as que mais memorizamos e está na base para formar a memória. Para Portillo (2006)

Uma memória afetiva pode se desenvolver a partir de uma percepção sensorial como um odor, um som, uma cor, desde que tal percepção esteja ligada a um momento afetivo importante. O resgate da memória afetiva é fundamental no nosso processo de desenvolvimento psicológico, de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Quando resgatamos nossas memórias estamos trazendo com elas a possibilidade de revisar, compreender e digerir determinadas situações que podem estar bloqueando nosso ir em frente. Podemos estar paralisados, sem perceber, em situações antigas que não foram bem resolvidas e entendidas.

Na obra a personagem se isola no chalé e começa a investigar as memórias do passado. Ao falar de sua infância faz seus olhos de adulto procurar por explicações para a sua existência. No artigo 'Memória e ficção em *As Parceiras de Lya Luft*', Hellmann (2010, p. 4-5) expõe que

Anelise está a serviço desse trabalho de enfrentamento na tentativa de restaurar os sentidos latentes, potencializados nos guardados da memória, da memória-sótão. É uma elaboração que busca nas raízes familiares, origens para as características da sua personalidade [...]

Um pensamento constante da narradora que a acompanha sempre é da sua amiga Adélia, que era alegre, gostava do cemitério no topo do morro e falava da morte com muita facilidade, mas seu pedido era que a amiga perdesse a “[...] mania de se plantar naquele rochedo.” (LUFT, 1990, p. 22). Adélia partiu cedo, sua morte chegou sem avisar e Anelise perdeu sua melhor amiga. Ficou sabendo que ela “[...] despencara do rochedo para as espumas pardacentas, sem um grito. Tragada pelas ondas que a lamberam das pedras pretas de mariscos e bateram seu corpo várias vezes. Estava morta: uma alma eterna.” (LUFT, 1990, p.24).

Segundo Bosi (1994, p. 431 apud HELLMANN, 2010, p. 10), “[...] os amigos e parentes que se perderam aparecem fixados na sua idade juvenil ou no gesto de amizade que fizeram um dia.” Anelise discorre que nunca mais teve uma amiga como Adélia, “a morte entrou em mim como um ferimento que jamais sarava, pois logo outra pessoa morria e eu a enterrava naquele lugar.” (LUFT, 1990, p. 24), sua eterna indagação era se sua melhor amiga chamara seu nome enquanto caía do rochedo para o mar. As lembranças do seu relacionamento com Adélia vinham como ondas, a saudade de encontrar sua amiga no topo do rochedo a esperando com um sorriso, como se

aquele lugar as mantivesse firmes e lhes trouxesse força.

Bosi (1994, p. 425 apud HELLMANN, 2010, p. 9) diz que muitas das lembranças que relatamos mergulham num passado anterior ao nosso nascimento e nos foram contadas tantas vezes. Na obra percebe-se que as memórias relacionadas a sua avó foram lhe relatadas, assim a personagem cria uma conexão da história contada com a sua. Nesse jogo de desmontar e montar as memórias, redimensiona o passado. O sótão é um pensamento recorrente, pois ela “[...] sabia da história de minha avó Catarina, a do sótão, conhecia fragmentos da loucura, das falas, das cartas, da morte misteriosa.” (LUFT, 1990, p. 27), pois é nele que se revelam as lembranças do passado, os medos e a loucura, a vida e a morte.

4 MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DO ‘EU’

Pode-se dizer que as memórias são organizadas como um diário, onde o passado e o presente se entrelaçam e coexistem, e as peças se embaralham e o quebra-cabeça custa a se armar. As indagações que surgem fazem com que a personagem se refugie em si mesma, e, conseqüentemente, a leva ao autoconhecimento, ao seu ‘eu’.

4.1 Quem é o ‘eu’

A obra *As Parceiras* se enquadra na literatura intimista, enfoca no conflito do indivíduo no seu mundo consciente e inconsciente, desenvolve uma investigação da alma humana através do fluxo de consciência. A visão de um personagem é revelada por meio de uma abordagem marcante de seu pensamento. Para encontrar o ‘eu’ é preciso passar por um ritual de autoconhecimento, as emoções e os sentimentos são expostos e

explorados, analisando atitudes perante a sociedade, sendo necessário reconhecer a sua própria imagem sem que tenha perdido a sua essência.

No romance, Anelise expõe seus pensamentos acerca de todos os acontecimentos da sua vida, encontrando a influência deles na construção do seu 'eu'. Seus dias no chalé se deram em "[...] deitar-se para sofrer menos, refugiada nas lembranças para não ter que decidir a vida, mergulhar no passado para não enfrentar o futuro. Ou para entender o presente?" (LUFT, 1990, p.94). Em sete dias a personagem consegue se aprofundar nas memórias, compreende o seu relacionamento com sua irmã Vânia.

Vânia nunca me faz confidências. Interessa-se por mim, o que nunca aconteceu antes, fala, ri, passeamos, fizemos compras, mas não penetro no seu quarto secreto. Antes dele há um corredor comprido, escuro, prantos escondidos. Todo mundo com medo. Ela não terá alguém com quem trocar segredos, desabafar? [...] Tinha vontade de perguntar a minha irmã sobre a sua verdadeira vida: Vânia, como é seu casamento? Tudo que se fala de você, de seu marido, é verdade? Mas não perguntava, tinha medo de que o rosto arrumado se despedaçava, estilhaços de gente, e nunca mais pudesse se recompor. Deixava-a falar, falar, girando em torno do segredo que a minava: a promessa antes do casamento, nada de filho. (LUFT, 1990, p.98-99)

Seu marido distante também é lembrado por ela, "achei que talvez Tiago me telefonasse, mas, pensando bem, não havia o que dizer. Que aceitava a separação, era lógico: estávamos mais que separados." (LUFT, 1990, p. 47). As memórias de sua avó e tias são constantemente revividas durante esse período, eram "uma família triste e patética, todo mundo querendo sobrenadar - mas, e as águas? Teatro de sombras, incógnito. O sótão." (LUFT, 1990, p.140).

Durante sua caminhada até o topo do rochedo, Anelise chega até a beira onde Adélia mostrava sua coragem e pensa que podia ser uma libertação. Olhando para o mar que sempre amou pensa nos fragmentos das pessoas afogados nas espumas e, "de repente, sei quem é. Não entendo como não a reconheci antes. Então era por mim que ela estava esperando, todo esse tempo. Esse longo tempo. Descemos de mãos dadas." (LUFT, 1990, p.149).

4.2 Elos entre as memórias dos personagens e do leitor

A relação entre as obras literárias e o leitor é íntima, cada pessoa que lê interpreta do seu modo, de acordo com as suas memórias, experiências e seu contexto social. A identificação muitas vezes é inevitável, já que é da realidade da sociedade que o escritor retira as ideias para escrever sua obra. Segundo Melo (2005, p. 66-67),

No romance, narradores e leitor interagem, pela individualidade transbordante, em uma falsa coletividade, já que as personagens estão presas em seu poço silencioso, a alma. Não conseguem, em momento algum, desvincular-se dele para chegarem ao contato autêntico com os outros integrantes da família. Essa forma narrativa, típica do romance, que contém a visão moderna, relativizada, do mundo, aproxima o leitor da obra, pois ele entra na mente das personagens, conduzido por seus segredos mais ocultos.

Pode-se dizer que a memória do autor influencia na sua interpretação da obra. As memórias das personagens encontradas nas obras muitas vezes se conectam com o leitor, e ele pode encontrar conforto por saber que outro alguém está na mesma situação que ele. É inevitável pensar que o intimismo representa a sociedade e as obras auxiliam no processo de

autoconhecimento.

5 A EXPERIÊNCIA DO PORTIFÓLIO

No decorrer das aulas da disciplina de Literatura Sul-riograndense, fomos instigados a confeccionar um portfólio através das leituras realizadas, encontrando nelas um personagem de que gostássemos, para assim redigir um artigo. Deparamo-nos com obras que nos fizeram refletir. Essas abordavam temas como o intimismo, a migração, as mulheres e muitos outros temas que se podem explorar.

As personagens dos livros nos envolveram em suas histórias através de relatos de acontecimentos e memórias lembradas, esta última sendo o tema deste artigo. As lembranças que cercam os protagonistas das histórias fazem com que eles criem sua identidade, assim os leitores criam uma empatia com aqueles que se aproximam de si mesmo.

O processo de elaboração do portfólio provocou reações diversas entre os participantes. Parar e refletir sobre o que acontece no nosso interior ao nos depararmos com personagens que nos causam repugnância, indiferença, ou então, que fazem com que nos identifiquemos com elas. É um movimento visto com diferentes percepções.

A identificação com a obra *As Parceiras* fez com que eu rememorasse lembranças vividas em família. Valores presentes na relação com amigos emergiram e me levaram a registros feitos com amor, como uma forma de diálogo entre passado, presente e futuro. Registrar, ora através de imagens, outras vezes só com palavras, ou ainda, por meio de poemas que brotavam da essência e conectavam-se com as falas e contribuições dos colegas. A dinâmica fez com que a literatura sul-rio-grandense extrapolasse divisas geográficas, emocionais e desenhasse um mundo de possibilidades de diálogos

transdisciplinares, entre sujeitos que, escrevendo sua história, viam-se nos enredos dos demais, discutindo realidades e impulsionando sonhos

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a escrita do presente artigo e a confecção do portfólio ficou evidente o quanto a memória interfere na construção da nossa identidade. No momento em que estamos arquivando as informações e atos vivenciados referentes ao nosso passado, vemos que existem diferentes formas de memória individual e coletiva. Uma depende da outra, pois as lembranças são constituídas através do nosso interior. Na obra *As Parceiras*, Anelise passa toda a história utilizando suas memórias para explicar o seu futuro e nos mostra como é possível construir a identidade.

A elaboração do portfólio foi um momento de autorreflexão, autobusca e autocompreensão. É essencial essa viagem ao seu interior para se conhecer ou reconhecer, aprender com os erros e enfrentar os caminhos impostos pela vida, chegar ao topo do penhasco como fazia Anelise e apreciar cada passo da chegada até lá. Ser capaz de desnudar-se de verdades para enxergar a verdade do outro e, assim, descobrir os significados da nossa vida, expressos por ecos que vêm de abismos de rochedos ou das nossas entranhas. Todavia, sem jamais perder de vista o horizonte que nos convida para trilhar veredas, atalhos com esperança e solidariedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Myrian Moraes Lins de. Memória e família. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2277>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CANTARELLI, Ana Paula. O presente como reflexo do passado: a memória como construtora da identidade na obra *As Parceiras*, de Lya Luft. **Revista Urutágua**, Maringá, PR, n. 17, p. 114-123, dez. 2008/mar. 2009. Disponível em: <http://www.passenaufgrs.com.br/dicas/literatura/as-parceiras-lya-luft-resumo.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FELIX, Loiva Otero. **Memória e memória histórica** - a problemática da memória. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 39. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/problematiza_memoria_felix.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

HELLMANN, Risolete. Memória e ficção em *As Parceiras* de Lya Luft. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 1-13, 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2373>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KOBNER, Silmara Opalinski. **Preservação da memória familiar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2071-8.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

LUFT, Lya. **As parceiras**. São Paulo: Siciliano 1990.

MELO, Cimara Valim de. **Lya Luft: percursos entre intimismo e modernidade**. 2005. 142f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp005124.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PAULA, Angélica Amaral de. **Rememoração e identidade no romance *As parceiras***. [2016], 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, [2016]. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Ang%C3%A9lica_Amaral_de_Paula.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

PORTILLO, Vanilde Gerolim. O resgate da memória afetiva. **Portal da Psique**, 26 mar. 2006. Disponível em: http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Resgate_da_memoria_afetiva.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

Recebido em: 05/11/2020

Aceito em: 15/11/2020



**A DOCÊNCIA A PARTIR DE PRÁTICAS TECNODOCENTES:
 a compreensão de licenciandos**

**TEACHING FROM TECHNOTEACHING PRACTICES:
 the undergraduates' understanding**

Luciana de Lima¹
 Gabriela Teles²
 Robson Carlos Loureiro³

Resumo: O objetivo é analisar como os licenciandos da disciplina Tecnodocência, no primeiro semestre de 2018, compreendem a Docência a partir do uso das Tecnologias Digitais. Foi realizado um Estudo de Caso em que os dados obtidos nos questionários de sondagem, intermediário e de autoavaliação, foram triangulados. No primeiro questionário, obteve-se a associação entre Docência e transmissão de conhecimentos, não sendo mencionadas as Tecnologias Digitais. No segundo, foram verificados aspectos compreendidos como inovadores: construção colaborativa do conhecimento e parceria. No terceiro, predominaram os aspectos inovadores, mas a associação entre fazer docente e transmitir conhecimentos ainda prevaleceu.

Palavras-chave: Docência. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Licenciatura. Prática Pedagógica. Tecnodocência.

Abstract: The objective is to analyze how the undergraduates of the Technoteaching discipline, in the first semester of 2018, understand Teaching from the use of Digital Technologies. A Case Study was performed in which the data obtained from the survey, intermediate and self-assessment questionnaires were triangulated. In the first questionnaire, the association between teaching and knowledge transmission was obtained, not mentioning Digital Technologies. In the second, aspects considered as innovative were verified: collaborative knowledge construction and partnership. In the third, innovative aspects predominated, but the association between practice teaching and transmitting knowledge still prevailed.

Keywords: Teaching. Information and Communication Digital Technologies. Undergraduation. Teaching Practice. Technoteaching.

¹ <http://orcid.org/0000-0002-5838-8736>, E-mail: luciana@virtual.ufc.br

² <http://orcid.org/0000-0003-1564-3052>, E-mail: gabiteles2s.as@gmail.com

³ <http://orcid.org/0000-0001-7701-3799>, E-mail: robson@virtual.ufc.br

1 INTRODUÇÃO

As primeiras formas de se fazer Docência no contexto brasileiro estiveram pautadas na religião, tendo como objetivo a perpetuação do catolicismo, em que o mestre atuava com base em sua vocação e virtudes. Com a Revolução Industrial, é estabelecido um contexto de profissionalização da Docência, ao passo em que é exigido o direcionamento do processo de formação dos indivíduos para a questão do trabalho industrial e da cidadania.

Assim, é possível perceber que, historicamente, a Docência está relacionada às demandas da governamentalidade, de modo que tem sido utilizada como meio para docilização, adaptação e adequação dos indivíduos ao contexto que os cerca, direcionando-se para a formação de bons cidadãos e bons trabalhadores (LOUREIRO; LIMA, 2018). Em consonância com tal concepção, Alves e Batista (2016) enfatizam que o foco do fazer docente tem sido a formação dos cidadãos para a convivência social e para o desempenho de funções trabalhistas.

A perpetuação histórica de somente um modelo de Docência, em tempos de produção e compartilhamento instantâneos de informações, aparece como um aspecto contraditório e passível de reflexões, percebendo-se uma desconexão entre o fazer docente e a realidade que o circunda (FREITAS, 2009).

Ter acesso a informações prontas e preestabelecidas se tornou algo rápido e fácil, de modo que alguns alunos passaram a questionar a validade da atuação do professor, sob os moldes vigentes, para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nessa dinâmica, professores e alunos aparecem com discursos contraditórios e como sujeitos

antagônicos, elemento ressaltado por Lima e Loureiro (2016). Desse modo, a necessidade de um repensar das práticas didático-metodológicas é evidenciada, sendo considerada ainda a necessidade da contextualização dos conhecimentos.

Monteiro et al. (2015) ressaltam a demanda premente de que a escola se aproprie das TDICs, formando indivíduos capazes de criar e inovar. Sobre isso, Kenski (1997, p. 61) enfatiza que “o estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e compreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem”.

Nesse processo, diante de discentes *digital natives*, conforme destacado por Lima e Loureiro (2016), faz-se necessário que os docentes sejam formados no sentido de compreenderem, na teoria e na prática, como pode ser desenvolvida a integração entre Docência e TDICs, compreendendo-se que estes sujeitos precisam apropriar-se criticamente dos saberes tecnológicos, no sentido de utilizá-los em suas práticas profissionais, de maneira intencional, planejada e que, de fato, colabore para a efetivação de outras possibilidades que ultrapassem o modelo expositivo.

Assim, é reconhecido que os modos de aprender e de ensinar nesse novo cenário não podem e não devem permanecer os mesmos de séculos anteriores. Faz-se necessário que a Docência se revista de outras bases, considerando, acima dos anseios governamentais, as demandas de professores e de alunos.

Integrar Docência e TDICs, sob as bases construcionistas e interdisciplinares, aparece, conforme Loureiro e Lima (2018), como um possível caminho para que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação se transformem, de maneira a considerar os alunos e os professores de hoje.

É reconhecida, assim, a urgência para que a formação inicial de professores seja modificada, de maneira a fornecer as bases teóricas e práticas necessárias para que tal integração seja executada. Entende-se que é basilar que os licenciandos se deparem com situações mobilizadoras, durante os seus processos formativos, que os inquietem cognitivamente a planejarem, executarem e avaliarem outras possibilidades do fazer docente, levando em consideração ainda o contexto de *boom* tecnológico.

Acerca dessa questão, Bonilla (2015) enfatiza que a formação inicial dos professores, no que se refere ao tema da utilização das TDICs, tem se mostrado débil, havendo poucas disciplinas curriculares relacionadas ao tema, bem como tem sido observada a predominância de uma abordagem eminentemente teórica que não oferta as condições para que os licenciandos manuseiem, experimentem e construam conhecimentos a partir da tecnologia.

Diante de tal cenário, a questão norteadora da pesquisa consiste em: Como os licenciandos participantes da disciplina Tecnodocência, no semestre 2018.1, compreendem a Docência diante da vivência teórica e prática das bases tecnodocentes?

Desse modo, o objetivo do presente trabalho consiste em analisar como os licenciandos da disciplina Tecnodocência, ofertada pela Universidade *** (***) , no semestre 2018.1, compreendem a Docência a partir do acesso, teórico e prático, ao processo de integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

2 INTEGRAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A relação entre Docência e TDICs é iniciada no século XX, período em que os primeiros computadores pessoais são comercializados. Nesse cenário, de acordo com Valente (2001), o computador era compreendido como uma máquina capaz de armazenar informações que poderiam ser transmitidas aos alunos, perpetuando o modelo de Docência vigente.

Nessa perspectiva, as Tecnologias Digitais aparecem como máquinas de ensinar, tendo como principal função instruir. Assim, as tecnologias digitais, em relação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, aparecem como formas de tornar a apresentação dos conteúdos propostos mais dinâmica e atrativa, auxiliando os professores a despertar o interesse dos alunos.

Desse modo, os estudantes prosseguem como seres passivos com a incumbência de absorver o que lhes é repassado pelo professor, com o intermédio da máquina. O modelo expositivo, vigente há séculos, permanece, nesse processo, reforçando o cenário de desconexão entre professores e alunos.

Tal modelo didático-metodológico guia-se pela tese de que a absorção quantitativa de conteúdos pelo aluno corresponde ao ponto-chave para o sucesso no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Desse modo, cabe ao professor expor os conhecimentos enquanto ao aluno cabe a tarefa de memorizá-los. Papert (2008) questiona tal concepção, defendendo a necessidade de um trabalho docente contextualizado e conectado às demandas discentes.

Observa-se, de acordo com Freitas (2009), um descompasso entre o que se tem nas escolas e nas Universidades e o que é vivenciado pelos indivíduos no contexto social mais amplo. A referida autora reconhece que os alunos da contemporaneidade utilizam um tempo considerável de suas vidas, diante da tela, aparecendo como nativos digitais.

Em contrapartida, os professores, mesmo fazendo uso dos artefatos tecnológicos para questões pessoais, não os utilizam ou os (sub)utilizam em suas práticas profissionais, aparecendo como “estrangeiros digitais” (FREITAS, 2009, p. 8). Nessa perspectiva da subutilização, observa-se que os docentes, mesmo sem compreenderem as possibilidades existentes na relação entre Docência e TDICs, fazem uso das tecnologias por imposição da governamentalidade que se pauta em intuítos mercadológicos de comercialização de determinados produtos para a obtenção de lucros (MORAN, 1995).

Dessa forma, o repensar da Docência, compreendo-a como construção social, conforme enfatizado por Veiga (2006), e como trabalho interativo, reflexivo e flexível, segundo Tardif e Lessard (2011), faz-se necessário. Nessas concepções, o fazer docente aparece como um trabalho que se encontra em constante processo de construção/reconstrução, que é desenvolvido na relação de um ser humano com o outro, e não de um ser humano para/sobre o outro.

O aluno, nesse processo, não pode ser considerado como o indivíduo que apenas recebe o que lhe é fornecido, mas como aquele que “[...] pensa sobre as questões e situações com as quais se depara, reorganizando sua estrutura cognitiva”, em um processo de construção (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 54). Ressalta-se que, com base na concepção da Tecnodocência, tanto o professor quanto

o aluno são aprendizes, que experenciam uma relação de troca e construção colaborativa de conhecimentos.

Observa-se, assim, a demanda pelo repensar e pela transformação da formação docente, reconhecendo-se que os docentes atuam, geralmente, em consonância com o modo como foram (en)formados, conforme salienta Prata (2008), sendo possível perceber a necessidade de que os licenciandos sejam mobilizados, na teoria e na prática, a reconhecerem outras possibilidades de Docência, rompendo com a uniformidade pretendida pela governamentalidade.

Diante disso, Monteiro et al. (2015) destacam a necessidade de que as TDICs façam parte da formação inicial dos professores, sendo fornecidas as condições para que, futuramente, em suas atuações profissionais, estes sujeitos consigam propor, desenvolver e avaliar ações didáticas em que Docência e TDICs sejam concebidas de maneira integrada na direção da construção do conhecimento.

Conforme Loureiro e Lima (2018, p.16), faz-se necessário pautar a formação docente em outro paradigma, em “[...] um outro modelo de construção epistemológica dos conhecimentos [...]”. Tais autores enfatizam que é preciso, a partir dessa nova formação, possibilitar as condições necessárias para a construção identitária de outro profissional, que conhece, reflete e critica as bases tradicionais, mas que, para além disso, consegue transpor as suas reflexões em práticas criativas, autorais, mobilizadoras.

Corroborando tal fato, Freitas (2009) afirma que a questão não deve estar centrada somente no processo de informatização da escola, por meio da existência e utilização de equipamentos e recursos tecnológicos, mas no processo de compreensão por parte dos professores sobre o contexto em que os alunos estão inseridos e sobre como as

TDICs podem favorecer planejamento, execução e avaliação de outras práticas didático-metodológicas.

Assim, compreende-se que não há que se utilizar a tecnologia com a finalidade de atender a anseios governamentais e mercadológicos, informatizando o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, mas, sim, de maneira que os sujeitos envolvidos nesse processo estejam cientes da validade ou não de utilizar determinado recurso ou ferramenta em uma dada situação, apropriando-se criticamente deles (KENSKI, 2007).

Sampaio e Leite (2013), ao abordarem o contexto do surgimento da área de Tecnologia Educacional, inicialmente vinculada à visão tecnicista, enfatizam a concepção de que, com a inserção das TDICs no âmbito educacional, apostou-se no fato de que somente fazer uso de determinados artefatos tecnológicos garantiria o controle, pelo professor, do processo de ensino e aprendizagem. Em tal perspectiva, tem-se que os instrumentos de trabalho docente são mais significativos do que a prática pedagógica.

Papert (2008) questiona essa perspectiva, denominada de instrucionista. Com base nela, pautada no behaviorismo, as tecnologias digitais aparecem como máquinas de ensinar a partir das quais o aluno irá acessar, memorizar e reproduzir os conhecimentos apresentados.

De acordo com Papert (2008), é preciso que as TDICs sejam utilizadas na Docência, no sentido da construção do conhecimento, de maneira que os alunos sejam mobilizados a desenvolverem produtos de seus interesses, seguindo a perspectiva construcionista. Assim, entende-se que Docência e TDICs não devem ser concebidas de maneira isolada, mas em uma relação integradora.

No construcionismo, pautado nas

ideias construtivistas piagetianas, o professor aparece como mediador, e não como o centro da ação docente, tendo como principal incumbência gerar situações desafiadoras que promovam desequilíbrios nas estruturas cognitivas dos discentes, incentivando o desenvolvimento da descoberta pelo próprio aluno (PAPERT, 2008).

Conecta-se às considerações de Papert (2008) os preceitos que ancoram os aspectos orientadores das práticas tecnodocentes, compreendendo-se que as TDICs não devem ser somente usadas pelo professor por imposição, sem que se tenha o arcabouço necessário para uma prática contextualizada, integradora, favorecedora da construção de conhecimentos.

Como uma das possibilidades integradoras entre Docência e TDICs, tem-se a produção de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs) que consistem em materiais desenvolvidos por docentes ou discentes (reconhecidos como aprendizes), utilizando equipamento digital, com “criação planejamento, execução, reflexão e avaliação realizados pelo próprio aprendiz” (LIMA; LOUREIRO, 2016, p. 630).

Salienta-se que o desenvolvimento de MADEs corresponde a uma das atividades realizadas pelos licenciandos organizados em grupos heterogêneos, na disciplina investigada, de maneira que estes sujeitos são desafiados a construir tais materiais, integrando-os ao processo de planejamento, execução e avaliação de práticas docentes a serem vivenciadas com alunos do Ensino Médio de Escola Pública parceira

3 METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos, a pesquisa em questão tem como base metodológica o Estudo de Caso, modalidade em que fenômenos

contemporâneos, sob os quais não se tem controle, são descritos ou analisados. Nessa abordagem, não se tem clareza quanto aos limites existentes entre o fenômeno e o contexto (YIN, 2005).

Conforme Gil (2010), os objetivos do Estudo de Caso são: investigar fenômenos em contexto real; descrever o contexto no qual o fenômeno está inserido; criar hipóteses ou teorias; descrever e analisar as causas de um fenômeno; e preservar a unidade relativa ao objeto estudado.

Cabe destacar, tendo em vista a necessidade e relevância de que se cumpram os componentes éticos da pesquisa, que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e apresentado a todos os sujeitos participantes, sendo salientada que a participação na pesquisa era opcional e que as identidades de todos seriam preservadas, com a utilização de códigos específicos para cada sujeito participante do estudo.

Assim, todos os licenciandos matriculados na disciplina Tecnodocência, no semestre 2018.1, assinaram o TCLE, concordando em participar. Desse modo, os sujeitos da pesquisa se referem aos dezoito (18) licenciandos que atuaram na referida disciplina no período analisado, sendo 55,5% do gênero feminino e a grande parte (44,4%) estando na faixa etária de 21 a 25 anos.

Muitos licenciandos (44,4%) estavam cursando a partir do oitavo semestre, revelando um cenário de sujeitos em fase de conclusão de seus cursos de Licenciatura. No semestre analisado, contou-se com a participação de licenciandos dos seguintes cursos: Música, Física, Química, Geografia, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Letras/Libras e Letras/Francês.

A Tecnodocência, como disciplina, centra-se na reflexão teórica e prática

sobre o processo de integração entre Docência e TDICs, fundamentando-se na Teoria da Aprendizagem Significativa, na Filosofia da Diferença, na Interdisciplinaridade, na Teoria de Fluxo e no Construcionismo.

O referido componente curricular foi criado no ano de 2015, sendo de caráter optativo, aberto a todas as Licenciaturas da Universidade e ao Bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais (SMD), contando com uma carga horária de sessenta e quatro (64) horas/aula.

A Tecnodocência é ofertada semestralmente e dispõe de recursos digitais e não digitais. Ocorre por meio de encontros presenciais em laboratório informatizado. Ainda como aspecto que compõe a disciplina, tem-se o Grupo no *Facebook*, no qual arquivos, informações, conhecimentos são compartilhados entre docentes, licenciandos e bolsistas envolvidos.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. O planejamento ocorreu em janeiro de 2018, por meio da produção dos protocolos de coleta, dos instrumentos e da política de armazenamento de coleta e de análise de dados. De acordo com Yin (2005), o protocolo se constitui em um instrumento necessário na execução de Estudos de Caso, tendo a função de orientar o pesquisador no processo de coleta e de análise de dados.

A segunda etapa, referente à coleta de dados, foi realizada em três momentos. O primeiro ocorreu em fevereiro de 2018, quando os licenciandos responderam ao Questionário de Sondagem da disciplina, por meio do *Google Drive*. Salienta-se que o processo de preenchimento do questionário foi desenvolvido no próprio laboratório em que a disciplina ocorre, no primeiro dia de aula. A proposta norteadora da aplicação de tal

instrumento é coletar os conhecimentos prévios dos licenciandos.

O link do questionário foi compartilhado pelos professores da disciplina, por meio do Grupo existente no *Facebook*. Estava composto por vinte e sete (27) questões, sendo destas, doze (12) relacionadas ao perfil personográfico dos sujeitos e quinze (15) relativas aos aspectos teóricos da disciplina. Destas questões, foram utilizadas, nessa pesquisa, quatro (04) do perfil e uma (01) dos aspectos teóricos, a saber: “O que é Docência?”.

O segundo momento de coleta ocorreu em abril de 2018, em que os licenciandos, organizados em grupos heterogêneos, planejaram e produziram os MADEs. Após a realização de tal atividade, os discentes, de maneira individual, responderam a um novo questionário, denominado Questionário Intermediário.

Tal instrumento, produzido no *Google Drive*, estava composto por sete (07) questões relacionadas à atividade realizada, tendo sido utilizada uma (01) delas para a presente pesquisa, a saber: “Como você define Docência agora?”. Assim como no caso anterior, tal questionário foi respondido durante a realização da aula de Tecnodocência, a partir do compartilhamento prévio pelo grupo do *Facebook*. A proposta, nesse caso, era acessar os conhecimentos intermediários dos licenciandos, após a vivência de prática tecnodocente de produção de MADEs.

O terceiro momento de coleta de dados ocorreu em junho de 2018, no penúltimo dia de aula da disciplina. Nesse momento, foi aplicado o Questionário de Autoavaliação, no qual as indagações relativas aos elementos teóricos da disciplina, constantes também no Questionário de Sondagem, foram novamente aplicadas no laboratório da Tecnodocência.

O referido instrumento, localizado no *Google Drive*, estava composto por nove (09) questões, tendo sido utilizada a seguinte: “O que é Docência?”. O foco da aplicação deste questionário se refere ao acesso aos conhecimentos *a posteriori* dos licenciandos.

Dessa forma, os instrumentos utilizados na etapa de coleta de dados foram o Questionário de Sondagem (aplicado no início da disciplina); o Questionário Intermediário (aplicado durante a disciplina); e o Questionário de Autoavaliação (aplicado ao final da disciplina).

Para a análise de dados, foi desenvolvida a triangulação metodológica, com base interpretativa, de modo que os dados obtidos a partir dos três questionários foram comparados, sendo observadas as mudanças ou permanências em relação ao conceito de Docência, utilizando-se ainda a fundamentação teórica do trabalho.

Em linhas gerais, compararam-se os elementos obtidos nos três momentos de coleta, tendo por base em quatro categorias de análise: Docência como Transmissão do Conhecimento, caracterizando a forma como os licenciandos compreendem a docência a partir de uma compreensão pautada na transmissão do conhecimento pelo professor ao aluno; Inovações no Ensino, caracterizando a forma como os licenciandos compreendem a docência pautada em aspectos que se diferenciam da transmissão de conhecimento, contribuindo com novas compreensões sobre docência; Influência das Tecnologias Digitais na Docência, caracterizando a forma como os licenciandos compreendem a docência a partir do uso e do desenvolvimento de tecnologias digitais; e, Influência do Construcionismo, caracterizando a forma como os licenciandos compreendem a docência pautada na ação e produção do

aluno como construtor de sua aprendizagem e autor dos materiais que produz.

Foi utilizada ainda a Análise Textual Discursiva como subsídio para a realização da terceira etapa da pesquisa. Conforme Moraes e Galiazzi (2011, p.12), esta abordagem se refere a um processo de “emersão de novos entendimentos”, ocorrendo a partir dos seguintes passos: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação!

4 RESULTADOS

Diante da execução da coleta de dados, a partir da aplicação do Questionário de Sondagem, do Questionário Intermediário e do Questionário de Autoavaliação, com a posterior triangulação metodológica de dados, considerando-se ainda os aspectos teóricos que compõem a pesquisa, foram percebidos elementos considerados como mobilizadores de reflexões quanto ao tema em estudo.

Os resultados serão apresentados a partir de três subtópicos, relacionados aos diferentes momentos de coleta desenvolvidos tomando como base as quatro categorias a partir das considerações tecidas pelos respondentes: Docência como Transmissão do Conhecimento; Inovações no Ensino; Influência das Tecnologias Digitais na Docência e Influência do Construcionismo.

Salienta-se que foram utilizados códigos específicos com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados. Diante da participação de dezoito (18) licenciandos, aplicou-se do código A1 até o A18. Analisam-se a experiência, a prática profissional à luz de uma teoria ou de conceitos que possam fundamentar as observações sistematizadas.

4.1 Conhecimentos *a priori* sobre o conceito de docência

Com relação à Docência como Transmissão, observou-se a predominância dos licenciandos que expressaram em seus discursos o entendimento de que o fazer docente é permeado pela ação do professor de transmitir o que sabe aos alunos, como nas citações a seguir: “*Ensinar, transmitir conhecimento*” (A3); “*É o conhecedor e mantenedor do assunto a ser transmitido*” (A8).

Observa-se, a partir de tais considerações, que os licenciandos centralizam a ação docente no professor, reconhecendo-a como um processo transmissivo, em que ao aluno cabe a tarefa de absorver o que lhe é repassado, atendendo aos anseios históricos e governamentais de uma Docência ocupada em reproduzir a lógica vigente.

Pozo e Crespo (2006) enfatizam que na lógica da transmissão, pautada no modelo expositivo de conteúdos, o aluno aparece como um mero consumidor, o professor como o indivíduo dotado de saberes e o conhecimento como elemento pronto, acabado e inquestionável. Sibilia (2012) alerta para o fato de que a utilização desse modelo único tem permeado a ocorrência dos denominados “fracassos escolares”, indicando a necessidade do repensar da Escola e do próprio processo de formação dos professores.

Verifica-se, nesse cenário, uma incongruência em que as informações e conhecimentos são acessados, compartilhados e produzidos instantaneamente, ao passo em que a escola e a formação docente guiam-se pelo modelo de repasse de conteúdos, percebendo-se a predominância de uma Docência que remonta há séculos anteriores (KENSKI, 2007).

No que se refere às Inovações no Ensino percebidas nos discursos dos licenciandos, ao conceituarem Docência, verificou-se que elas apareceram no Questionário de Sondagem de maneira tímida, reduzida e pontual, nas colocações de dois (2) sujeitos participantes: “A arte de ensinar aprendendo instigando o aluno à criticidade” (A6); “Mediar ações e construir conhecimentos” (A16).

Tal cenário corrobora, majoritariamente, que os conhecimentos prévios dos sujeitos investigados, com relação à Docência, são pautados na concepção tradicional, desvinculada do entendimento do fazer docente como construção social e como trabalho desenvolvido em uma ação colaborativa de um com o outro (VEIGA, 2006; TARDIF; LESSARD, 2011).

Sobre as categorias Influência das Tecnologias Digitais na Docência e Influência do Construcionismo não foram obtidas respostas por parte dos licenciandos, nesse primeiro momento de coleta, que as evidenciassem. Dessa forma, entende-se que os sujeitos participantes da pesquisa, tendo por base os seus conhecimentos prévios, não conectam Docência e TDICs, embora estejam diante de um contexto de ampla difusão e massificação destas tecnologias na sociedade da informação.

Lima e Loureiro (2016) concebem que essa tendência existente em não estabelecer relações entre o fazer docente e as tecnologias digitais pode estar associada a uma formação de professores que ocorre de maneira descontextualizada, fragmentada, pouco prática, muito teórica e que não considera os saberes tecnológicos.

4.2 Conhecimentos intermediários sobre o conceito de docência

O segundo questionário foi

aplicado após o momento de desenvolvimento dos MADEs pelos licenciandos, organizados em grupos heterogêneos. Sobre o processo de produção dos MADEs, ressalta-se que os professores da Tecnodocência formaram os grupos com componentes de diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, durante a aula da Tecnodocência, os grupos planejaram, executaram e avaliaram os materiais autorais, tendo como proposta que os seus produtos fossem do tipo audiovisual ou rede social e que se pautassem na Interdisciplinaridade, na Teoria da Aprendizagem Significativa, na Teoria de Fluxo e no Construcionismo, constituindo-se como uma possibilidade de efetivação de uma prática tecnodocente.

Ademais, os grupos deveriam direcionar a produção para alunos do Ensino Médio, destacando-se que este material deveria compor a prática docente a ser vivenciada em momento posterior da disciplina. Foram produzidos seis (6) MADEs, sendo cinco (5) do tipo audiovisual e um (1) do tipo rede social. Após a vivência de tal atividade, foi aplicado o Questionário Intermediário, que deveria ser respondido, individualmente.

Tendo como base as mesmas categorias de análise, observou-se uma redução considerável dos licenciandos que associavam Docência ao processo de Transmissão de Conhecimento. Somente um (01) sujeito expressou tal concepção em sua resposta: “Algo que necessita de planejamento prévio, para que com isso haja um desenvolvimento melhor do conteúdo a ser lecionado” (A4).

Em tal colocação, o licenciando foca no professor que tem como tarefa lecionar o conteúdo de uma maneira “melhor”. Em nenhum momento, aspectos como a aprendizagem do aluno, o modo como “melhorar” o processo de ensino são expostos, podendo-se compreender que tal sujeito, ao falar sobre Docência, ainda

a percebe vinculada à exposição de conteúdos.

Diferentemente do caso do questionário anterior, a predominância de respostas vincula-se à categoria Inovações no Ensino, de modo que são levantados aspectos como a mediação, a inovação, sugerindo uma concepção que está para além do modelo tido como tradicional: “*Orientação/Mediação em prol da construção de conhecimento por meio de múltiplas ferramentas, inclusive a tecnológica*” (A3); “*A docência é uma construção com discentes e docentes em conjunto que busca incentivar a autonomia dos indivíduos a partir de reflexões e questionamentos*” (A7).

Percebe-se em tais considerações o entendimento da Docência para além da ótica “transmissiva e centrada no professor” (GARCIA et al., 2011, p.83), emergindo aspectos como construção do conhecimento, busca de autonomia, trabalho pautado na parceria entre docentes e discentes. Dessa forma, percebe-se que a emergência dos supracitados aspectos pode aparecer como elemento favorável para a visualização de outras possibilidades pedagógicas permeando o fazer docente, que não somente o expositivo.

A partir das respostas apresentadas, pode-se acenar para um cenário em que o docente é retirado da posição de centro exclusivo do processo, sendo aberto um espaço para maior interação entre professores e alunos, observando-se que o desenvolvimento dos MADEs mobilizou inquietações favorecendo a percepção de outras Docências.

Com relação à categoria Influência das Tecnologias Digitais, diferentemente do cenário observado no questionário anterior, foram percebidas algumas respostas que relacionavam Docência e TDICs:

“A docência é o conjunto de práticas estruturadas que visam promover de alguma forma a facilitação do processo de aprendizagem por parte dos alunos, seja pela utilização de recursos digitais, ou até mesmo a produção de materiais autorais próprios, direcionados a um determinado fim” (A9).

Verifica-se, assim, um novo cenário em que as TDICs aparecem nas respostas dos sujeitos ao se conceituar Docência. Ao vivenciarem, na teoria e na prática, uma experiência tecnodocente (produção dos MADEs), as aparentes certezas dos licenciandos são inquietadas, fazendo com que advenham outros elementos, caracterizantes de outro profissional.

No que concerne à categoria Influência do Construcionismo, somente o discurso do A3, citado anteriormente, aparece como uma evidência de tal processo. Ao apontar a utilização das TDICs para a construção do conhecimento, tal sujeito, mesmo que de maneira superficial, indica aspectos referentes à perspectiva construcionista de Papert (2008), na qual o aluno é um produtor, que tem o professor como um mediador lançando desafios a serem respondidos com criatividade, autonomia, reflexão.

Dessa forma, compreende-se que a atividade de desenvolvimento dos materiais autorais desequilibrou, cognitivamente, os licenciandos, elemento que pode indicar que o acesso, teórico e prático, à perspectiva tecnodocente, pode aparecer como uma das possibilidades válidas para o processo de formação docente.

4.3 Conhecimentos a posteriori sobre o conceito de docência

No que se refere à categoria Docência como Transmissão, observou-se um relativo aumento de licenciandos que construíram respostas conectadas a

tal categoria, comparando-se com o questionário Intermediário. Entretanto, o número ainda foi menor, se comparado com os dados do questionário de Sondagem: “Ato de lecionar” (A2); “É a arte de planejar e transmitir o conhecimento de forma facilitada e objetiva” (A8).

Constata-se, com isso, a dificuldade evidenciada pelos licenciandos em romperem com essa relação entre Docência e Transmissão. Moreira, Caballero e Rodriguez (1997), ao tecerem considerações sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, destacam a complexidade existente para que os conceitos ancorados na estrutura cognitiva dos aprendizes sejam desconstruídos e reelaborados.

Diante de um modelo de fazer docente estabelecido há séculos, apresenta-se como tarefa difícil ressignificar tal conceito/modelo, percebendo outras possibilidades, sendo possível destacar ainda o cenário de uma formação de professores que, geralmente, anuncia a necessidade de mudanças, mas não as transforma em práticas. Os docentes universitários, em alguns momentos, apresentam outras perspectivas, outros modelos, mas de maneira expositiva.

Lima (2008) enfatiza que romper determinadas amarras conceituais, a partir das experiências vivenciadas em uma única disciplina, pode não gerar mudanças profundas, mas revela os alicerces que embasam os pensamentos e as práticas dos licenciandos, ao mesmo tempo em que faz emergir inquietações válidas.

Apesar do aumento observado, em relação ao questionário anterior, dos discursos que conectam Docência e Transmissão, a categoria Inovações no Ensino apareceu novamente em situação de maioria: “Docência é a interação de conhecimentos entre alunos e professores

de maneira que possam aprender entre si, gerando diferentes tipos de conhecimentos. Os alunos através disso, poderão construir conhecimentos” (A5); “*Processo de colaboração com o outro, o aluno, a fim de criar conhecimentos sobre determinado assunto”* (A12).

Em tais colocações, evidencia-se uma concepção que se propõe a ultrapassar o fazer docente direcionado somente para o *homo faber*, reconhecendo professores e alunos como aprendizes que interagem, dialogam e compartilham conhecimentos, buscando-se a formação do *homo sapiens*, que cria, recria, produz, reflete, e não somente reproduz o que lhes é imposto (LOUREIRO; LIMA, 2018).

Quanto às categorias Influência das Tecnologias Digitais e Influência do Construcionismo, verificou-se que somente um licenciando, nesse momento, apresentou elementos relativos a estas questões: “*É um processo de ensino-aprendizagem que objetiva um conjunto de formas ou meios de se estabelecer um diálogo com vistas a formação social, cultural, filosófica e tecnológica do homem, enquanto produtor de conhecimentos”* (A18).

Tal cenário pode ser associado, com base em Lima e Loureiro (2016), ao desenvolvimento de uma formação docente que não estabelece conexões com os saberes tecnológicos, observando-se a não utilização ou a (sub)utilização por parte dos docentes que usam tais recursos e ferramentas com as mesmas intencionalidades pedagógicas: transmitir o conhecimento.

Para Loureiro e Lima (2018), quando a prática docente e as tecnologias digitais se integrarem no processo de formação docente, com base nos preceitos interdisciplinares ou transdisciplinares, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo que docentes e discentes

são aprendizes e concebendo que as TDICs precisam ser utilizadas também na direção da construção do conhecimento, talvez seja iniciado um processo de mudanças, teóricas e práticas, relevantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desenvolvimento da presente investigação, foi possível observar aspectos considerados relevantes no que tange à relação entre Docência e TDICs, no âmbito da formação docente inicial.

Evidenciou-se um cenário prévio de associação entre Docência e a ação de transmitir conhecimentos, aspecto relacionado ao próprio processo histórico que marca esse fazer profissional. No decorrer da disciplina, com o desenvolvimento de atividades tecnodocentes, como no caso da produção dos MADEs, foram percebidas inquietações significativas por parte dos licenciandos.

Tal aspecto pôde ser observado em suas respostas ao questionário intermediário e ao de autoavaliação, de modo que emergiram elementos apresentados como de inovação, em que a Docência foi relacionada à parceria entre professor e aluno, a um processo de troca e de partilha, a uma construção colaborativa de conhecimentos. Nestas respostas, o centro da ação docente é retirado do professor, sendo expressas preocupações com o aluno, com o que ele deve ser mobilizado a aprender e com a validade dessa aprendizagem para a sua vida.

Verificou-se que as TDICs não foram mencionadas na conceituação de Docência, quando o estabelecimento de relação entre tais áreas apareceu como aspecto obrigatório. Dessa forma, somente após o desenvolvimento dos MADEs identificaram-se, de maneira reduzida, elementos superficiais relativos

às TDICs.

Considera-se, assim, a necessidade de que a formação docente promova movimentos reflexivos, críticos e práticos que ultrapassem o historicamente estabelecido. Nessa perspectiva, o professor tem a (pre)ocupação de propor desafios mobilizadores, e não apenas de expor ou apresentar instruções programadas a serem memorizadas e reproduzidas pelos alunos.

Salienta-se a pretensão em dar prosseguimento à pesquisa a partir da oferta da disciplina Tecnodocência em semestres subsequentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. S.; BATISTA, A. A. M. A influência da formação docente nas práticas pedagógicas com o uso do computador. *In: CONGRESSO REGIONAL SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO*, 1., 2016, Natal. **Anais...** Natal, 2016.
- BONILLA, M. H. S. A presença da cultura digital no GT educação e comunicação da ANPED. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.13, n.30, p.71-93, 2015.
- FREITAS, M. T. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GARCIA, M. F. *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática na Educação**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.79-87, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 1-12, 1997.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIMA, L. de. **A aprendizagem significativa do conceito de função da formação inicial do professor de matemática.** 2008. 155f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. Integração entre docência e tecnologia digital: o desenvolvimento de materiais autorais digitais educacionais em contexto interdisciplinar. **Revista Tecnologias na Educação**, Fortaleza, v.17, n.8, p.1-11, 2016.

LOUREIRO, R. C.; LIMA, L. **Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais da informação e comunicação e docência na formação do professor.** Fortaleza: Amazon, 2018.

MONTEIRO, J. A. A. *et al.* Formação inicial docente para as TDICs: análise a partir do curso de Pedagogia do *Campus Central da UFRN*. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 21., 2015, Maceió. **Anais...** Maceió, 2015.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijui, 2011.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRIGUEZ, M. L. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 5., 1997, Burgos. **Anais...** Burgos, 1997.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRATA, G. C. F. B. Formação docente: (re)construindo-se professor reflexivo. In: MORAES, S. E. (org.). **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar.** Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 307-316.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALENTE, J. A. A informática na educação: como, para que e por que. **Revista de Ensino de Bioquímica**, São Paulo, n.1, 2001. <https://doi.org/10.16923/reb.v1i1.7>.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006. p. 85-96.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 22/10/2020

Aceito em: 15/11/2020



PALEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma perspectiva lúdica na abordagem de temas geológicos e paleontológicos no ensino de Geografia

PALAEONTOLOGY IN BASIC EDUCATION: a playful perspective in the approach of geological and paleontological themes in the teaching of Geography

Marcelo Gugielmi Leite¹

Resumo: A Paleontologia figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como temática inerente à educação básica, estando presente em muitos livros didáticos vinculada aos conceitos geológicos. Abordagens mais completas sobre o tema são, ainda, muito ausentes no currículo, devido a inúmeros fatores, como deficiência na formação de docentes e às dificuldades de aprendizado dos alunos. A Paleontologia apresenta conceitos fundamentais para o conhecimento dos fenômenos naturais e para a capacidade de reflexão crítica sobre os acontecimentos naturais referentes ao Planeta Terra e o meio ambiente. Portanto, atividades lúdicas surgem como ferramentas atrativas e eficazes as quais os professores podem utilizar para motivar o educando na jornada de aprendizagem geológica. Desse modo, são descritas aqui atividades realizadas junto a turmas de Ensino Fundamental e Médio em aulas de Geografia de 2013 até o presente em escolas públicas de Gravataí (RS), propondo o uso da Paleontologia através de atividades lúdicas na construção do conhecimento geológico na disciplina de Geografia, especificamente nos conteúdos referentes à Geografia Física. A ideia visa à aproximação do aluno ao paleontológico, à realidade e aos temas geológicos referentes à Geografia. A Geografia, nesse contexto, é imprescindível, uma vez que é incumbida da tarefa de auxiliar a inserir a solidariedade e o pensamento crítico nas novas gerações, a partir de reflexões sobre o uso racional dos recursos naturais e do desenvolvimento técnico-científico na produção do espaço geográfico. Uma parcela das atividades já foi concluída, e outras ainda estão em fase de conclusão ou em andamento, e os resultados obtidos têm sido bastante significativos no que se refere ao compartilhamento e exposição do conhecimento geológico técnico-científico em linguagem acessível, facilitando a compreensão dos alunos. Foram também comparados e analisados os índices de acertos dos estudantes nas atividades lúdicas propostas com relação aos conceitos trabalhados de forma tradicional e observou-se aumento considerável dos acertos quando do uso da proposta, corroborando o maior interesse e aprendizado quando da realização da atividade lúdica. Portanto, as atividades estão auxiliando na aprendizagem quanto a apropriação de conceitos, mas espera-se que também contribuam no sentido de ajudar na mobilização dos educadores para a importância e eficiência de práticas mais dinâmicas, que incentivem o aluno e a proposição de alternativas à educação bancária e longínqua da realidade.

Palavras-chave: Educação. Paleontologia. Geologia. Ensino de Geografia.

¹ Mestre em Geociências, Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Licenciado e Bacharel em Geografia. Professor de Ensino Fundamental e Médio. <http://orcid.org/0000-0002-4815-8371>, e-mail: geografiaheitoraulas@gmail.com

Abstract: Palaeontology is included in the National Curricular Parameters (NCP) as an inherent theme to basic education, being present in many didactic books linked to geological concepts. More comprehensive approaches to the subject are still very absent in the curriculum due to innumerable factors, such as teacher training deficiencies and students' learning difficulties. Palaeontology presents fundamental concepts for the knowledge of the natural phenomena and for the capacity of critical reflection on the natural events concerning Planet Earth and the environment. Therefore, playful activities emerge as attractive and effective tools that teachers can use to motivate the learner in the geological learning journey. Thus, activities carried out in the classes of Elementary and Middle School in geography classes from 2013 to present in public schools in Gravataí (RS) are described here, proposing the use of Palaeontology through playful activities in the construction of geological knowledge in the discipline of Geography, specifically in the contents referring to Physical Geography. The idea is to approach the student to the paleontological, the reality and the geological themes related to Geography. Geography, in this context, is indispensable, since it is charged with the task of helping to insert solidarity and critical thinking in the new generations, based on reflections on the rational use of natural resources and technical-scientific development in the production of geographic space. A number of activities have already been completed, and others are still in the process of completion or in progress, and the results obtained have been quite significant in terms of sharing and exposing technical-scientific geological knowledge in accessible language, facilitating the understanding of students. The student achievement indexes were also compared and analyzed in the ludic activities proposed in relation to the concepts worked in a traditional way and a considerable increase of the correct answers was observed when using the proposal, corroborating the greater interest, and learning when performing the playful activity. Therefore, activities are aiding in learning about the appropriation of concepts, but it is hoped that they will also help in mobilizing educators to the importance and efficiency of more dynamic practices that encourage the student and the proposition of alternatives to banking education and far from reality.

Keywords: Education. Palaeontology. Geology. Geography. Geography Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Paleontologia é indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como tema para o ensino básico e surge com frequência nos livros didáticos relacionada aos conceitos geológicos nas áreas de Ciências Biológicas e Geografia. Contudo, abordagens sobre a temática são, ainda, escassas na escola. A ciência paleontológica apresenta conceitos fundamentais para a formação de cidadãos conhecedores do funcionamento da natureza e capazes de refletir criticamente sobre a Terra, o ambiente e o seu papel como ator da construção do espaço.

Partindo da proposta de utilização dos jogos em sala de aula, serão descritas neste estudo atividades feitas junto a turmas de Ensino Fundamental e Médio realizadas em aulas de Geografia de 2013 até o presente em escolas públicas de Gravataí (RS). Através do uso de conceitos da Paleontologia como ferramenta auxiliar na construção do conhecimento geológico, a proposta visa à popularização do conhecimento paleontológico e à aproximação da realidade dos alunos aos temas geológicos referentes à Geografia.

A formação humanista, inerente à Geografia, pode ser fundamental na tarefa de inculcar a solidariedade nas novas

gerações e desenvolver o pensamento crítico, através de reflexões sobre o uso racional das aplicações técnico-científicas na produção do espaço nascida da relação sociedade-natureza. Também foram comparados e serão apresentados os índices de acertos nas atividades com jogos aos conceitos trabalhados de forma tradicional. Espera-se que as atividades não apenas contribuam para a apropriação de conceitos, mas também para sensibilizar os professores para a relevância de práticas mais dinâmicas que construam alternativas ao ensino tradicional e motivem os alunos com dinâmicas mais próximas de sua realidade.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Buscando estratégias que atendessem a utilização de temas de Paleontologia no ensino da Geografia, utilizaram-se dois tipos de atividades com jogos didáticos. As tarefas foram realizadas em grupo de 04 (quatro) alunos, para possibilitar a ajuda mútua perante as possíveis dificuldades. Isso também possibilitou a troca de experiências e aprendizagens de cada educando com a prática. A seguir, são descritos os materiais e o roteiro das práticas discutidas neste estudo.

Atividade 1: “Os automóveis e o tempo geológico”: Para a segunda atividade, foi pensado na aplicação do jogo “Os automóveis e o tempo geológico” (Figura 1), que relaciona fósseis, acontecimentos marcantes na história da Terra (Tempo Geológico) e modelos de carros de diferentes fases da história, o que, neste caso, está mais presente na vida cotidiana e cognitiva dos alunos. Essa prática foi pensada a partir das experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em conjunto com a Sociedade Brasileira de Paleontologia

(SBP). O material para a realização da atividade constitui-se em cartões ilustrados contendo modelos de carros e um conjunto de cartões ilustrados com figuras de organismos fósseis para cada aluno ou para duplas de alunos.

Figura 1 - Representação parcial do Jogo *Os automóveis e o tempo geológico*

<p>TEORIA DA RELATIVIDADE Albert Einstein publica sua teoria, afirmando que o tempo não é uma grandeza relativa, isto é, varia conforme o ponto de vista do observador.</p> 	<p>ESTRUTURA DO ÁTOMO Niels Bohr cria um modelo que explica o comportamento dos átomos por meio da mecânica quântica.</p> 
<p>TEORIA DO BIG-BANG Segundo a teoria de Edwin Hubble, o universo teve origem na explosão de um ponto que condensava toda a matéria existente.</p> 	<p>COMPUTADOR Eniac foi o primeiro computador, com 18.000 válvulas, 1,5m de altura e 24m de comprimento.</p> 
<p>PRIMEIRA ENCICLOPÉDIA O primeiro volume da <i>Enciclopédia ou Dicionário Racional da Ciência</i> é publicado por Diderot e D'Alembert, na França.</p> 	<p>BATERIA ELÉTRICA Alessandro Volta faz uma corrente elétrica passar por um fio entre uma barra de zinco e outra de cobre, mergulhadas em recipientes com água salgada.</p> 
<p>ANESTESIA Crawford Long usa pela primeira vez o éter como anestésico durante uma cirurgia.</p> 	<p>EVOLUÇÃO DAS ESPÉCIES Charles Darwin e Alfred Wallace concluem que as espécies evoluem por seleção natural. Darwin publica <i>A Origem das Espécies</i></p> 

Fonte: Soares (2009).

Foi organizado um cronograma com 04 (quatro) etapas, para sintetizar o processo de realização da atividade 1.

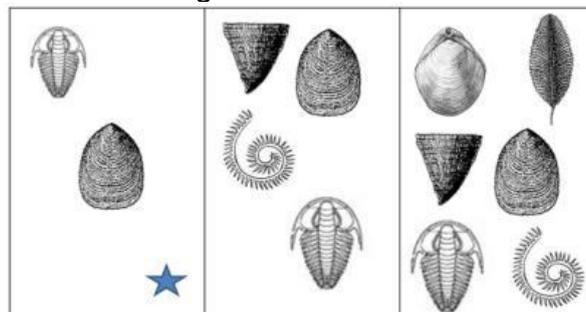
Etapa 1: Em um primeiro momento, após a aula sobre os conceitos de tempo geológico e a história da vida na Terra, incluindo importantes grupos fósseis representativos de cada período, são listados vários acontecimentos científicos que marcaram a história. A partir de então, tentou-se estabelecer sua ordem cronológica crescente, numerando-os do mais antigo ao mais recente. Dentre os acontecimentos escolhidos constam:

chegada do homem à Lua, descoberta da célula, fase final do Projeto Genoma, invenção do computador, invenção do ônibus espacial, invenção do plástico, invenção do telescópio, primeira enciclopédia, Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, Teoria da Relatividade, Teoria do Big-Bang, Lei da Gravidade, descoberta do DNA, clonagem da ovelha Dolly, descoberta da anestesia, invenção do para-raio, invenção da máquina a vapor, invenção da bateria elétrica, criação da genética, descoberta dos raios-X, estabelecimento da Mecânica Quântica, descoberta da estrutura do átomo e invenção da Internet.

Etapa 2: A seguir, foi entregue aos grupos uma série de cartões contendo os mesmos fatos científicos apresentados na atividade anterior. Em cada cartão há uma ou mais figuras de diferentes modelos de automóveis que se sucedem ao longo do tempo. Os alunos tiveram de tentar novamente ordenar em ordem cronológica os fatos científicos, utilizando, agora, os automóveis como "guias". Iniciou-se com o fato mais antigo, que é aquele que está acompanhado pelo modelo mais antigo de automóvel (marcado com uma estrela). Partindo deste princípio, os grupos tiveram dez minutos, em forma de competição, para ordenar as cartelas em uma sequência cronológica correta. Não bastava apenas encerrar a atividade de forma rápida, mas também estar o mais correto possível, ou seja, obter o maior índice de acertos.

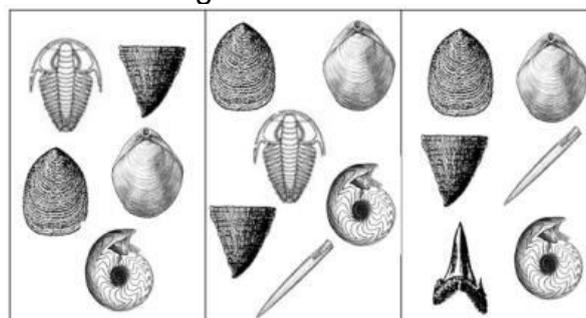
Etapa 3: Nesta etapa o procedimento ocorre do mesmo modo, empilhando, agora, cartões contendo figuras de fósseis (Figuras 2 e 3). Os cartões representam as rochas contendo grupos de fósseis. Os fósseis sucedem-se ao longo do tempo no registro estratigráfico.

Figura 2 - Primeira cartela com os organismos fósseis



Fonte: Adaptado de Soares (2009).

Figura 3 - Segunda cartela com os organismos fósseis

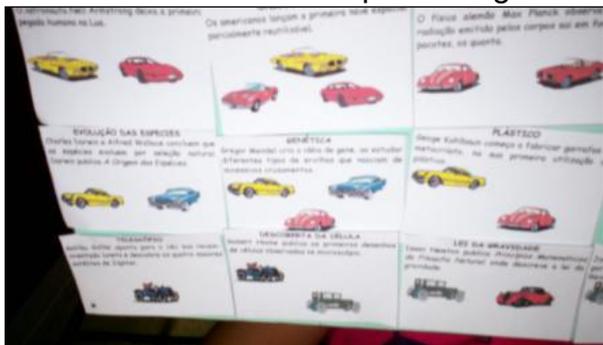


Fonte: Adaptado de Soares (2009).

Etapa 4: Essas camadas de rocha (cartões com fósseis) se encontram empilhadas em uma mesma área geográfica. A ordem com que essas camadas foram depositadas no passado sofreu significativas alterações, devido a movimentos tectônicos. Portanto, as camadas encontram-se desordenadas. Como os fósseis podem ser utilizados para se determinar as idades relativas dessas rochas? Cada uma dessas camadas de rochas contendo fósseis (cartões com fósseis) está aflorando em um determinado ponto de uma ampla área geográfica, a qual representa uma antiga bacia sedimentar. Isto significa que essas camadas de rocha foram, no passado, depositadas umas sobre as outras, de forma contínua (SOARES, 2009). Hoje, devido à erosão, restou apenas uma camada em cada ponto. Como, neste caso, os fósseis podem auxiliar no empilhamento (ordenação cronológica)

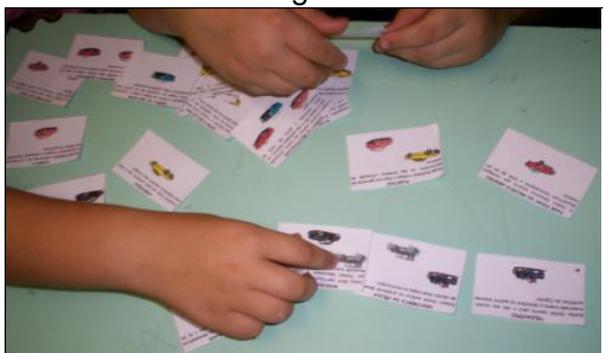
dessas camadas de rochas?

Figura 4 - Cartelas do Jogo da Atividade 1 - “Os carros e o Tempo Geológico”



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 - Prática da Atividade 1 por parte dos alunos do 6º ano da disciplina de Geografia



Fonte: Acervo pessoal.

Atividade 2: “ Bingo do Tempo Geológico: o Tempo da Natureza ”

O conteúdo a ser trabalhado nesta atividade é o Tempo Geológico e quais as evidências existentes que registram a passagem desse tempo. Em um primeiro momento, foi trazido pelo professor o conceito do que é Paleontologia e o que são e quais as principais aplicabilidades dos fósseis, as ferramentas de estudo da paleontologia e os responsáveis pelo registro da passagem do tempo (Princípio da Sucessão Fóssil e Princípio da Correlação Fóssil), além de suas relações com a disciplina de Geografia e o com o Tempo Geológico. A segunda etapa configurou-se pela atividade prática propriamente dita (Figura 6). Esta

atividade lúdica objetiva aplicar os princípios da Sucessão Fóssil e da Correlação Fóssil em uma situação hipotética, como conceitos instrumentais para a identificação e compreensão da lógica de funcionamento e da dimensão temporal do Tempo Geológico. Em um primeiro momento, esta atividade foi proposta por Soares (2009) e adaptada ao jogo neste estudo.

Inicialmente, o professor ministrou uma aula sobre os conceitos básicos de Tempo Geológico e das bases que o fundamentam: o Princípio da Sucessão Fóssil e o Princípio da Correlação Fóssil:

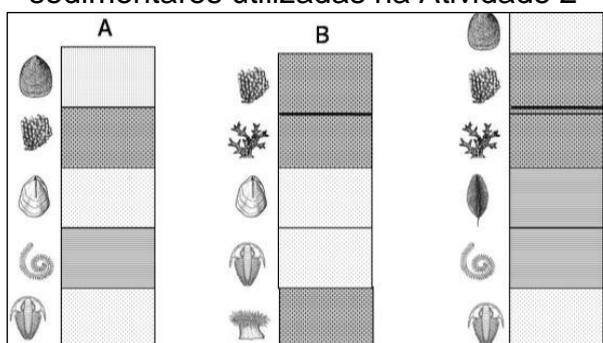
- **PRINCÍPIO DA SUCESSÃO FÓSSIL:** são grupos de fósseis ocorrentes no tempo geológico em uma ordem que reflete a evolução da vida na Terra. Fósseis de idades mais recentes posicionam-se nos estratos mais superiores e os de idades mais antigas nos inferiores. Assim, a idade de uma rocha pode ser inferida com base no seu conteúdo fossilífero;

- **PRINCÍPIO DA CORRELAÇÃO FÓSSIL:** são fósseis que se sucedem no tempo geológico em idades determinadas; assim, as camadas contendo fósseis de diferentes localidades geográficas podem ser correlacionadas temporalmente.

Para a continuidade da prática, foram distribuídas folhas apresentando as colunas do diagrama apresentando (Figura 6). As três colunas abaixo (A, B e C) representam sequências com rochas sedimentares localizadas em pontos diferentes de uma mesma bacia sedimentar. As camadas de sedimentos das três localidades podem ser correlacionadas entre si com base no seu conteúdo fossilífero. Cada camada foi depositada durante um determinado período do Tempo Geológico e contém apenas um fóssil. A sequência corresponde ao intervalo de tempo entre os períodos Pré-Cambriano e Cretáceo (Figura 7). As rochas de dois períodos

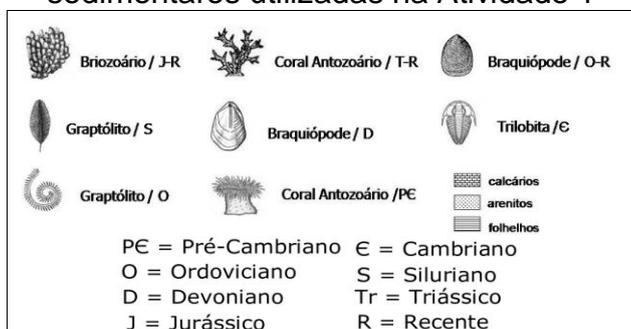
deste intervalo não foram preservadas em nenhum dos três pontos. A partir disso, os alunos deveriam posicionar os fósseis nas rochas e correlacionar com linhas as três colunas entre si (Figura 6).

Figura 6 - Colunas de rochas sedimentares utilizadas na Atividade 2



Fonte: Adaptado de Soares (2009).

Figura 7 - Colunas de rochas sedimentares utilizadas na Atividade 1



Fonte: Adaptado de Soares (2009).

Aqueles grupos que terminassem primeiro esse processo, deveriam se manifestar gritando “bingo”. A partir de então, o professor confere se o preenchimento e a correlação foram feitos de forma temporalmente e geograficamente correta. Após o término desta etapa, foram propostos aos grupos os seguintes questionamentos de reflexão:

1) Sabendo que cada camada contém apenas um fóssil e que a sequência inicia Pré-Cambriano e termina no Cretáceo, indicar o período geológico em que foi depositada cada camada de rocha. Para isso, baseie-se no Princípio de Sucessão

Fóssil. Lembre-se que um dos períodos entre o Cambriano e o Cretáceo não está representado nas rochas.

2) Indicar quais períodos entre o Cambriano e o Cretáceo não estão representados em nenhum dos três pontos da seção.

3) Com base no Princípio da Correlação Fóssil, representar a correlação temporal entre as camadas dos três pontos, através da delimitação de biohorizontes. Cada camada deve ser ligada à sua camada correspondente nos outros pontos por meio de linhas pontilhadas que partem da base e do topo da camada.

4) Construir a coluna ideal (composta), indicando o período de deposição de cada camada e apontando, também, os períodos cujas rochas não foram preservadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de averiguar o desempenho dos grupos de trabalho, foram contabilizados os erros e acertos dos alunos quanto à compreensão dos conceitos e das lógicas tanto na 1ª quanto na 2ª atividade em porcentagem. A seguir, foram comparadas as diferenças percentuais entre a 1ª e a 2ª atividades. Considerou-se como média a porcentagem de 50% de acertos. Analisando-se os resultados em termos quantitativos, observou-se um percentual médio de 40% de acertos na primeira atividade, na qual os conceitos ainda estavam sendo inicialmente trabalhados. Com análise de acertos da segunda atividade, mesmo com a demanda por velocidade que exige a competição, observou-se um crescente do número de acertos com relação à primeira atividade, entre 60 e 70 % de acertos de média geral entre os grupos de trabalho, o que mostra, aparentemente, uma melhora na assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Constatou-se que a promoção de atividades lúdicas mais distantes de um ensino tradicional trouxe uma melhoria na aprendizagem dos alunos mensurada pelo número de acertos. Isso evidenciou-se após a prática da Atividade 1 (“Os automóveis e o tempo geológico”), que despertou maior interesse por parte dos alunos com relação à Atividade 2 (“O Bingo do Tempo Geológico: o Tempo da Natureza”). O despertar do interesse para com a Atividade 1 com relação às explicações expositivas também se refletiu na concentração e no desempenho obtido nesta pelos educandos, que foi melhor do que na primeira atividade. Isso ocorreu tanto no quesito do número de acertos nas questões, quanto na capacidade de relações que os alunos faziam entre o tempo de vida humana e o tempo geológico.

No ensino da Geografia e seus diversos temas, caminhos semelhantes são sugeridos por Kaercher (2004), que reforça a importância da contextualização do cotidiano do estudante presente nos seus conteúdos. A introdução da Paleontologia em aulas de Geografia ainda é um tema emergente. Cruz & Bosetti (apud HENRIQUES, 2007) fazem uma análise a partir das possibilidades curriculares de inserção da ciência paleontológica em aulas de Geografia. Pesquisas revelam a necessidade de novas estratégias que sejam motivadoras, promovam interação entre demais disciplinas e contribuam para a aprendizagem do conhecimento geológico. Nesse contexto, a Paleontologia é considerada uma ponte entre a ciência geológica e a sociedade (HENRIQUES, 2007), pois é a ciência que estuda evidências da vida pré-histórica (os fósseis) preservadas nas rochas, e esclarece o significado evolutivo e temporal, além da aplicação geológica de recursos econômicos (FILIPE, 2008).

De acordo com Neves, Campos e Simões (2008), a avaliação de jogos didáticos indica que os processos de ensino e aprendizagem devem ser prazerosos e não uma simples acumulação de informações. Neves, Campos e Simões (2008) ainda afirmam que, quando o aluno aprende se divertindo, acaba compreendendo os conceitos que estão envolvidos e dificilmente os esquecerá.

Com a prática da Atividade 1, constatou-se que a prática lúdica foi importante para os alunos e para a percepção positiva da proposta, tanto para o aumento do interesse pelos temas trabalhados, quanto pela melhora em termos de resultado propiciada por esse aumento. Nesta atividade, os estudantes puderam compreender qual a relação que este exercício tem com a ordem cronológica das camadas de rochas. Foi possível também refletir sobre um dos principais temas que regem a datação relativa das camadas de rochas sedimentares contendo fósseis, já sugeridos por Soares (2009) e corroborados neste estudo, que é o “Princípio da Sucessão Fóssil”. Através de uma analogia, pôde-se demonstrar a utilidade dos fósseis na ordenação as camadas de rochas no tempo. Em alguns casos, foi possível indicar se um acontecimento é mais antigo ou mais jovem em relação a outro, mas não foi possível estabelecer uma ordenação completa e exata. Em Geologia, a construção do conhecimento valoriza o exercício da analogia, que aparece como ferramenta de trabalho para se conhecer os elementos gerais e particulares dos fenômenos e para a resolução de problemas segundo Galvão & Finco (2009).

A partir do desenvolvimento da Atividade 2 (“O Bingo do tempo Geológico”) e com os questionamentos finais, com a Sucessão Fóssil, os alunos

perceberam que o tempo e as condições do espaço e do ambiente agem sobre os seres vivos produzindo uma sucessão evolutiva (dos fósseis mais antigos na base aos mais recentes nos estratos superiores) marcada por eventos ambientais que delimitam as mudanças temporais existentes (entre um período geológico e outro). As espécies que sofreram os processos evolutivos de sucessão resultam justamente nos fósseis. Quanto ao processo de Correlação Fóssil, o alunado pôde perceber as mudanças temporais em termos espaciais (geográficos), com a comparação de eventos de Sucessão Fóssil semelhante em distintas colunas estratigráficas (em locais diferentes).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da execução da coleta de Com os jogos aplicados, os alunos puderam exercitar a noção de “aparecimento e desaparecimento” de espécies, notória para o entendimento dos princípios relatados. Os educandos puderam perceber que esses princípios teóricos auxiliam na compreensão da passagem entre um período e outro do tempo geológico e outro e na escala de tempo de ocorrência dessas passagens. Além disso, auxiliam no entendimento da amplitude geográfica dos acontecimentos da dinâmica da história da Terra e na constatação de quais as modificações em termos ambientais proporcionaram os eventos responsáveis pelo desaparecimento de espécies e o posterior aparecimento de outras no tempo.

Portanto, os alunos foram capazes de aumentar sua rede de conexões e de escalas de análise temporal, e sua capacidade de concentração e raciocínio. De acordo com Tamir (1990), a participação dos estudantes em investigações reais proporciona o

desenvolvimento de habilidades do processo de construção do conhecimento científico, aproximando-se da realidade vivencial e desenvolvendo a habilidade de analisar e resolver problemas. Ampliou-se a oportunidade da interação entre ciência e a resolução de problemas reais cotidianos, através da Paleontologia como ponte entre a Geologia e a Geografia em sala de aula, em um processo de aprendizagem mais prazeroso e distante do tradicional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.
- FILIPPE, C. H. O. Fósseis: formação, classificação e importância paleontológica. **Webartigos**, 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/fosseis-formacao-classificacao-e-importancia-paleoecologica/9318>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- GALVÃO, D. M.; FINCO, G. Geociências no Ensino Médio: aprendendo para a cidadania. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...**, Florianópolis, SC, 2009.
- HENRIQUES, M. H. P. Paleontologia: uma ponte entre as Geociências e a Sociedade. *In: CARVALHO, I. S. et al.* (ed.). **Paleontologia: cenários de vida: volume 2**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, Faperj, 2007. p. 41-49.

KAERCHER, N. A. **A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo a nós mesmos!**. v. 1. Canoas: Caesura (ULBRA), 2004. p. 77-92, 2004.

NEVES, J.P.; CAMPOS, L. M. L.; SIMÕES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 103-114, jan./jun., 2008.

SOARES, M. B. (org.). **A paleontologia na sala de aula**. Rio de Janeiro: SBP, 2009. Disponível em: www.sbpbrasil.org. Acesso em: 09 mar. 2018.

TAMIR, P. Practical work in school: an analysis of current practice. *In*: WOOLNOGH, B. (ed.). **Practical Science**. Milton Keynes: Open University Press, 1990. Cap. 2.

Recebido em: 17/06/2020
Aceito em: 15/11/2020



**NOVAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:
 O que muda no ensino e aprendizagem com a pandemia? Muda?**

**NEW SKILLS NEEDED FOR TEACHING EXERCISE: What changes in teaching and
 learning with the pandemic? Does it change?**

Raquel Dilly Konrath¹

Resumo: O contexto atual nos impôs novas demandas e novos desafios; e que também nos exigiram novas formas de exercer a docência e repensar estratégias de ensino e aprendizagem em um curto espaço de tempo. Para lidar com essa mudança tão brusca e sem opção de escolha, foi necessária a mobilização de diferentes habilidades e competências, tanto cognitivas, comunicativas, quanto socioemocionais. Habilidades e competências que exigiram saberes, conhecimentos e posturas docentes mais ativas, propositivas e positivas, ou seja, uma maior predisposição para aprender e atuar de forma mais interativa e colaborativa, mesmo frente às adversidades do distanciamento físico e da falta das interações presenciais. O estudo constitui-se numa reflexão teórico-prática sobre a importância da superação de desafios por meio do desenvolvimento de competências e habilidades e de posturas mais resilientes no exercício da docência. Por fim, enfatiza a importância da vontade e atitude docente, de circunstâncias e de criação espaços de aprendizagem favoráveis para a realização da “travessia para o futuro”, ou seja, para implementar as mudanças tão necessárias que o atual contexto nos impõe.

Palavras-chave: Competências. Docência. Espaços de Aprendizagem. Habilidades. Desafios. Travessia.

Abstract: The current context has imposed new demands and new challenges on us; and that also demanded new ways to exercise teaching and rethink teaching and learning strategies in a short period of time. To deal with such a sudden change and with no choice, it was necessary to mobilize different skills and competences, both cognitive, communicative, as well as socio emotional. Skills and competencies that required more active, purposeful, and positive teachers' attitudes, that is, a greater predisposition to learn and act in a more interactive and collaborative way, even in the face of the adversities of physical distance and the lack of face-to-face interactions. The study constitutes a theoretical-practical reflection on the importance of overcoming challenges through the development of skills and abilities and more resilient postures in the exercise of teaching. Finally, it emphasizes the importance of the teaching will and attitude, of circumstances and of creating favorable learning spaces for carrying out the “crossing into the future”, that is, to implement the much-needed changes that the current context imposes on us.

Keywords: Competencies. Teaching. Learning Spaces. Skills. Challenges. Crossing.

¹ Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela FEEVALE/NH. Professora no Curso de Pedagogia e Coordenadora dos Cursos de especialização no Instituto de Educação – Ensino Superior (ISEI).E-mail: raquel.konrath@institutoivoti.com.br

1 INTRODUÇÃO

Tempo de Travessia

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
(Fernando Pessoa)

O contexto atual nos impôs uma nova forma de ensinar e aprender, ou seja, de “abandonarmos certezas para abrirmos novos caminhos e possibilidades e fazermos a travessia”, como nos sugere Fernando Pessoa. Num curto espaço de tempo tivemos que abandonar os caminhos, muitas vezes já naturalizados e seguros, para nos reinventarmos no exercício da docência. Porém esses desafios não são novos na educação, tampouco na docência. Eles são pauta de muitas reflexões e estudos anteriores, mas que nesse momento se evidenciaram, uma vez que “as roupas usadas e que já têm a forma do nosso corpo” ou já não nos servem mais, considerando a complexidade e as necessidades do contexto atual de atividades remotas ou combinadas (presenciais e online) em função da pandemia.

Na educação, já iniciamos o ano de 2020 com um grande desafio: implementar na prática o que se previa no Documento Orientador Curricular local, elaborado pelas instituições de ensino a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Ao passo que as instituições de ensino iniciaram a implementação de seus novos currículos formativos, fomos interpelados por uma pandemia mundial que num curto espaço de tempo exigiu que essas mudanças iniciassem na prática, antes mesmo de uma compreensão teórica em relação aos conceitos e concepções que envolvem e fundamentam as aprendizagens por meio

de habilidades e competências, estabelecidas na BNCC. Tivemos que incorporar e inserir a comunicação digital² como prática pedagógica, não como uma escolha teórico-metodológica, mas como uma forma de sobrevivência para manutenção das aulas e o vínculo com as famílias e estudantes. Isto é, avançamos anos no aspecto das tecnologias e comunicação digital em poucas semanas e meses, o que já era discutido há décadas na teoria. No entanto, a reflexão que se faz necessária, neste momento, é: o que aprendemos com essa mudança e o que mudou de fato na metodologia pedagógica? O exercício docente e a formação dos estudantes mudaram na sua concepção ou mudamos o recurso de comunicação para continuarmos centrando o ensino nos professores, com todos os estudantes necessitando se adequar a um único percurso de aprendizagem, mudando apenas para virtual ou remoto o que era presencial?

Nesse sentido, esse estudo constitui-se numa reflexão teórica sobre a necessidade de desenvolvermos e construirmos novas competências no exercício da docência a partir de novos contextos e demandas. Tem como objetivo apresentar algumas proposições para que mudanças ocorram nos processos de ensino e aprendizagem, fundamentais em cenários incertos e acelerados, cada vez mais constantes. O estudo tem como base os fundamentos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os teóricos: Cortella (2013), Cortelazzo et al. (2018) e Daros (2018).

Por fim, enfatiza-se a importância de que metodologias mais ativas e combinadas sejam implantadas na prática, não apenas para o contexto emergencial de pandemia, mas como uma necessidade para a “travessia para o futuro”, ou seja, para implementar as aprendizagens essenciais estabelecidas

² Uma das Competências Gerais da BNCC.

na BNCC, considerando também as necessidades transformadoras na educação.

2 TRAVESSIA NECESSÁRIA PARA ABRIRMOS NOVOS CAMINHOS

É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos
(Fernando Pessoa)

A epígrafe nos convida a ousar e fazer a travessia, abrimos novos caminhos, apesar das incertezas que este novo caminhar nos impõe e continua nos impondo. Ter ousadia e fazer a travessia para abrimos novos caminhos na arte de educar não é algo fácil quando essa mudança, num primeiro momento, não é um desejo intrínseco, mas provocado pela circunstância do momento.

De acordo com o professor Cortella (2013), a arte de liderar que também é a de educar, uma vez que a docência também requer liderança na gestão da sala de aula, da aprendizagem e do tempo escolar, exige diferentes habilidades e competências e que, de acordo com o educador, são possíveis de serem desenvolvidas, uma vez que não são habilidades natas. Podemos até ter uma maior predisposição para algumas das competências, mas todos nós como seres aprendentes podemos desenvolvê-las, se tivermos disposição e condições, ou seja, circunstâncias para aprender. Na perspectiva teórica do professor Cortella (2013, p. 93), um líder como gestor da sua própria aprendizagem também é capaz de liderar outras pessoas a fazerem a sua “travessia rumo ao futuro”, ou seja, no caso do/a professor/a, ajudar os seus estudantes a aprenderem também.

No contexto atual de pandemia, de necessidade de isolamento físico social e de adotarmos as atividades não presenciais e as aulas remotas, as

circunstâncias não foram criadas, mas impostas e sem possibilidades de escolha ou controle sobre a situação. E isso exigiu de nós educadores uma maior disposição, ou seja, uma força intrínseca para aprender e mudar algumas práticas.

Mudar práticas, saber lidar com as incertezas e com as frustrações não são posturas e atitudes fáceis, quando não se tem experiências favoráveis e circunstâncias para assumi-las e desenvolvê-las. No entanto, no contexto educacional e atual são atitudes e posturas necessárias para não adoecer, entrar em sofrimento e ter angústias. Por isso, é preciso ter um olhar atento e uma escuta sensível frente aos sentimentos e necessidades docentes nesse momento de “travessia”. Uma escuta sensível e um olhar atento capaz de oportunizar espaços e circunstâncias favoráveis para mobilizar novas aprendizagens e possibilidades na docência, apesar dos desafios impostos.

Segundo Cortella (2013, p. 104), uma das competências necessárias para fazer a travessia é “Abrir a mente”, ou seja, “ficar atento àquilo que muda e estar sempre disposto a aprender, ou seja, ficar atento e aprender com o tempo atual”. Relacionando esta competência com o contexto atual, podemos destacar a necessidade que tivemos de aprender, num curto espaço de tempo, a compartilhar aprendizagens por meio de ferramentas digitais interativas, as quais, em grande parte, ainda não dominávamos. Não tivemos escolha ou opção, a mudança em relação à metodologia foi necessária para a continuidade do processo e fomos obrigados a nos adaptar e aprender fazendo. Ao desenvolver essa habilidade, temos uma maior disposição para transformar hábitos e lidar com as mudanças que se impõem, aceitando com maior facilidade essa mudança. No entanto, aceitar a mudança não significa gostar da situação imposta, mas acolher a

realidade para procurar estratégias de superação.

Saber lidar com a realidade imposta de forma ativa e propositiva exige a mobilização de outra competência que é “Inovar a obra” (CORTELLA, 2013), que significa a capacidade de se reinventar, de buscar novos métodos e soluções. Ser capaz de fazer de outro modo. Nem sempre isso é fácil, pois fazer algo diferente exige pensar diferente, que só é modificado com a mobilização de outras habilidades e competências. Muitas vezes acabamos simulando a mudança, ou seja, mudamos a modalidade, do presencial para o não presencial, e acabamos fazendo “mais do mesmo”. Nesta perspectiva, mudamos apenas os meios, mas não a nossa concepção e a nossa postura de vida, que é fundamental na superação de desafios. Porém, para conseguir assumir uma atitude e postura de mais protagonismo, também se fazem necessárias duas outras competências: “Recrear o espírito” e “Empreender o futuro”. Essas duas competências estão relacionadas com a forma de encarar e de se posicionar frente aos desafios para superá-los e ainda aprender com as experiências vividas. Cada uma das competências, segundo o autor, exige coragem, paciência e humildade. Coragem como a capacidade de enfrentar e lidar com o medo, para conseguir fazer de outro modo, fazer aquilo a que ainda não estava acostumado ou ainda não tinha domínio. Paciência e humildade para compreender que não sabemos tudo e que precisamos aprender sempre, sem nos conformarmos com o que já sabemos.

Nesta mesma perspectiva, podemos destacar as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017, p.8) definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Isso significa que exercer a docência nesse momento é assumi-la de acordo com as demandas da nossa vida cotidiana nesse contexto atual, com pensamento criativo, colaborativo e empreendedor, mesmo perante os desafios.

Ao desenvolver essas habilidades e assumir essas posturas, nos tornamos pessoas mais resilientes, com uma maior capacidade de lidar com as situações adversas e, conseqüentemente, exercer a docência com maior autoria e ousadia, fazendo a “travessia rumo ao futuro” tão necessária e importante no atual contexto educativo. Isso também implica numa gestão de escola que assuma a corresponsabilidade na organização de espaços e circunstâncias para que a travessia aconteça e seja viável e exequível.

3 E AGORA, QUAL É O CAMINHO? PODEMOS RETORNAR OU TEMOS QUE AVANÇAR?

E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.
(Fernando Pessoa)

Abandonar certezas e iniciar uma travessia para um fazer pedagógico novo, de novos desafios e no meio de muita instabilidade emocional, exigiu e ainda requer uma atitude e postura propositiva e positiva. Assumir uma postura propositiva e positiva frente aos desafios significa ter a capacidade de transformar experiências negativas em momentos de superação e aprendizagem, isto é, sermos resilientes frente às adversidades que a vida nos impõe. A resiliência é hoje uma das muitas competências necessárias no exercício da docência, mas ainda muito difícil de ser assumida e vivenciada na prática, pois exige uma força intrínseca para aprender

e se fortalecer com as dificuldades e os desafios que se impõem.

Além da construção de novas competências, faz-se igualmente necessário a desconstrução de conhecimentos já naturalizados na nossa prática, ou seja, “esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares”, como destaca Fernando Pessoa. Incluir novas práticas torna-se fundamental, mas abandonar certezas para instaurar questionamentos em relação às nossas verdades faz-se igualmente necessário e é, na maioria das vezes, mais difícil e desafiador do que incorporar práticas novas.

Não podemos mais conceber que pós-pandemia ainda seja possível retornar ao mesmo processo de ensino aprendizagem que adotávamos anteriormente, até porque muito antes do contexto pandêmico a mudança já se fazia necessária, como nos aponta Henri Cortelazzo et al. (2018, p.58):

Continuar acreditando e aceitando que a sala de aula tradicional, com suas carteiras alinhadas, um estudante atrás do outro numa formação em filas, e o professor a frente de todos, conduzindo o processo em um único e constante ritmo seja ainda a melhor forma de conduzir todo o processo educacional, pode, nos dias atuais, ser considerado um pensamento insano.

Essa visão se fundamenta nas características do atual contexto, cada vez mais tecnológico, em que os estudantes estão acostumados a fazer múltiplas atividades de uma só vez. Nesta perspectiva, não podemos mais olhar para as nossas crianças e adolescentes a partir da infância e adolescência que nós vivenciamos. Somos sujeitos históricos, mudamos e provocamos mudanças a partir do contexto em que estamos inseridos. Isso significa que não existem respostas ou caminhos iguais para

contextos distintos. Mas como podemos gerar maior engajamento e uma participação mais ativa dos estudantes? E quais estratégias ou metodologias de ensino podem auxiliar os professores a tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada?

O que se sabe é que:

[...] não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava ler, escrever, contar, e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa. (CARBONELL, 2002 apud DAROS, 2018, p. 4).

Em resposta a essas novas demandas, instituições de ensino de diferentes lugares no mundo começaram a repensar seus espaços de aprendizagem com intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e adequá-los às novas características dos estudantes e exigências da contemporaneidade.

Os espaços de aprendizagem ou *learning spaces* são definidos como sendo:

espaços de estudo, lazer, convívio e aprendizagem, com características inovadoras. Estes espaços devem estar disponíveis para os estudantes, professores e demais membros da comunidade. O principal objetivo dos Learning Spaces é promover o ensino, da melhor forma possível com o máximo de qualidade e efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (CORTELAZZO et al., 2018, p. 61).

Constata-se que, na perspectiva do autor, esses espaços de aprendizagem constituem-se por diferentes componentes, diferentes das salas de aula organizadas num ensino tradicional. De acordo com o Cortelazzo et al. (2018, p. 61), o “componente tecnológico” é

essencial, que deve incorporar “uma vasta gama de tecnologias apropriadas e eficazes”.

Outro componente a ser contemplado é o “psicológico”, criando “empatia por meio do design”. Tópicos como a acessibilidade, o conforto psicológico, o espaço e seus efeitos motivadores precisam ser explorados. (CORTELAZZO et al., 2018).

Aliado aos componentes tecnológico e psicológico destaca-se o “componente social”, efetivando na prática espaços de aprendizagem colaborativa a fim de “promover a máxima interação dos integrantes, permitindo não só a troca de experiências, mas o registro e a gestão do conhecimento.” (CORTELAZZO et al., 2018, p. 62). Outro aspecto que precisa ser incorporado é o “componente cognitivo”, que “visa promover o bem-estar e a cultura. Sempre relacionando o layout, acomodações e dinâmica com os objetivos pedagógicos.” (CORTELAZZO et al., 2018, p. 62).

O autor ainda ressalta que esses espaços de aprendizagem devem ser pensados para aulas convencionais, assim como para todos os demais espaços da escola, como: espaços de convivência, laboratórios, salas de reuniões ou conferências, de lanches, rompendo com a ideia de que somente na sala de aula se aprende, ou ainda, que todos os espaços da escola se configuram como ambiente de interação e se constituem como experiências de aprendizagem. E quem sabe até poderíamos pensar em contemplar todos esses componentes em nossas aulas e ambientes virtuais, abrindo tempo e espaços maiores para a convivência social e psicológica, além dos componentes da tecnologia e cognição.

Quando concebemos os espaços de aprendizagem considerando todos esses componentes, rompemos a ideia de que aula consiste num monólogo diante

de uma plateia passiva, ou diante de uma tela com as câmeras fechadas. Isto é, diferente do que numa sala de aula tradicional, em que o professor fala, demonstra e os estudantes ficam sentados ouvindo e observando a aula sendo dada, nesses espaços de aprendizagem, que incorporam esses diferentes componentes, o protagonismo entre estudantes e os professores é compartilhado, de forma mais colaborativa e ativa, com tempo para a expressão de emoções, sentimentos, frustrações e para potencializar o pensamento criativo e imaginativo. Ou seja, os espaços de aprendizagem se constituem em ambientes em que os estudantes têm oportunidades adequadas de pensar de forma crítica, usando os argumentos que estão sendo desenvolvidos. (DAROS, 2018).

Todos esses conhecimentos, habilidades e atitudes são aprendizagens essenciais que devem ser contemplados e desenvolvidos ao longo da Educação Básica e que traduzem os objetivos de aprendizagem da atual BNCC. Mais uma vez, reforça-se a ideia de mudança, não em função de uma pandemia, mas de uma necessidade contextual contemporânea.

Ao apostar nesses espaços de aprendizagem, evidentemente, faz-se igualmente necessário assumir uma prática pedagógica capaz de garantir aprendizagens desta forma. Isso significa que: “As instituições de ensino precisam organizar, em seus currículos e cursos, atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistêmica em todas as áreas e durante todo o processo.” (DAROS, 2018, p. 10).

Para a autora, esse compromisso se estende às instituições, e não só aos professores, e se reflete na prática desenvolvida junto aos estudantes. Ao ressaltar a importância de “atividades integradoras da prática com a teoria”, não

as reduz a uma lista de atividades ou desafios práticos criados pelos professores ou os que constam nos livros didáticos após o estudo de uma Unidade Didática ou Temática, mas as concebe como práticas pedagógicas capazes de “garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento” (DAROS, 2018, p. 10), seja nas aulas presenciais e nas atividades remotas.

Nessa perspectiva, a autora também comunga com a concepção de aprendizagem estabelecida na BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), como a “mobilização de conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana”. Ao estabelecer como essenciais esses conhecimentos, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa.” (BRASIL, 2017, p.8). Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas de ensino, de fato integradoras da prática com a teoria, devem estar pautadas em problemas complexos do cotidiano dos estudantes, na realidade do contexto em que vivemos, pandemia ou pós-pandemia, e não em práticas escolares artificializadas sobre conteúdos, sem relação com os componentes sociais e psicológicos que a sociedade atual se encontra imersa.

Diante do exposto, acredita-se que não seja mais possível voltar ao normal na educação pós-pandemia. Precisamos criar estratégias e espaços de aprendizagem que contemplem metodologias mais ativas, combinadas, entre o presencial e o remoto ou virtual, capazes de proporcionar aos estudantes condições de:

Transitar de maneira autônoma por essa realidade, sem se deixar enganar por ela, tornando-os também capazes de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional e produzir um futuro no qual, a partir da igualdade, de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades conforme as demandas do século XXI. (DAROS, 2018, p. 12).

Todavia, essas mudanças nas práticas pedagógicas junto aos estudantes só serão possíveis, se começarmos por nós, ou seja, no desenvolvimento de competências na formação docente, que também precisam romper todos os aspectos acima apontados, compartilhando o protagonismo com os nossos estudantes. Visando ao protagonismo compartilhado, ressalta-se um aspecto importante, destacado por Junqueira Filho (2013, p.54):

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta e de tudo o que está em volta deles. Mas, para isso, têm que estar atentos a si e um ao outro; têm que aprender a ler o seu próprio jeito – em constante produção – e o jeito do outro – também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo.

Junqueira Filho (2013) acredita na possibilidade do protagonismo compartilhado a partir da “leitura de nós mesmos e dos outros”, que implica novas posturas, atitudes e um engajamento que vai além de uma aprendizagem escolar para um relacionamento que resulta em aprendizagem de vida para ambos, reforçando a ideia inicial do estudo: novas competências no processo de aprendizagem implicam novas competências na docência.

E, pós-pandemia, o que muda? Muda? Infelizmente, não existe uma resposta universal para contextos tão distintos quanto os que existem no processo educativo. Mas, com certeza, essa resposta pode e deve ser uma motivação e reflexão para cada um/a de nós, educadores/as, comprometidos/as com a educação e a transformação social.

Como eu me leio frente aos desafios e as mudanças necessárias? Como eu leio o/os outro/os?

O que mudou na minha prática, de forma prática, além do presencial para o remoto?

O que mudou nessa Travessia para o futuro?

Eis os meus, os seus e os nossos desafios!

4 CONSIDERAÇÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS...

Romper paradigmas na educação e abandonar práticas e posturas comuns no exercício da docência não é algo simples ou fácil, requer a capacidade de se questionar, reinventar e aprender com as experiências vividas, sejam positivas ou negativas. Essa capacidade implica a mobilização de várias habilidades e na mudança de atitudes que precisam de condições e circunstâncias para serem desenvolvidas.

Fazer a travessia na educação, nesta perspectiva, significa ter a disposição e a capacidade de assumir de forma positiva e propositiva os desafios que o atual contexto nos impõe e que as atuais circunstâncias educacionais nos permitem e também exigem.

Faz-se necessário (re)organizarmos as escolas, criando espaços de aprendizagem que contemplem diferentes componentes, como: o tecnológico, o social, o psicológico e o cognitivo, rompendo a ideia de que aprendizagem se constrói

entre quatro paredes com estudantes enfileirados um atrás do outro, ouvindo, enquanto professores falam. É possível aprender em diferentes espaços e situações.

Educação se dá em contexto e o contexto atual exige mudanças, assim como aprendizagens se constroem na relação com o outro e com o mundo, numa constante formação pessoal e social, tanto na forma presencial quanto na remota. Para isso, uma importante leitura de nós mesmos, assim como do contexto, é imprescindível!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre a gestão, liderança e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? *In*: CAMARO, Fausto; DAROS, Thuinie (org.). **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

Recebido em: 09/11/2020
Aceito em: 15/11/2020



**OS LIMITES NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
problematizando transtornos e esquemas mentais**

**THE LIMITS IN FUNDAMENTAL EDUCATION I:
problematizing mental disorders and schemes**

Gabrieli Maria Bender¹
Giovani Meinhardt²

Resumo: Este trabalho de pesquisa tem como objetivo avaliar a importância dos limites no Ensino Fundamental I, dando ênfase na problematização de transtornos e de esquemas mentais. A ausência dos limites na escola está muito presente na atualidade. Desse modo será visto como os alunos se comportam diante dos seus docentes, demonstrando se há falta de limites dentro da sala de aula. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, uma no Vale do Caí e a outra na Encosta da Serra. Para dar seguimento, o processo deu-se por pesquisa de cunho qualitativo, utilizando estudos bibliográficos e um estudo de campo para a aplicação de entrevistas e questionários, através dos quais se procura interpretar as concepções dos professores perante os seus pareceres sobre os limites no Ensino Fundamental I. Para finalizar, efetuou-se a coleta de dados, relacionando com a fundamentação teórica e analisaram-se os resultados.

Palavras-chave: Esquemas mentais. Limites. Problematização dos transtornos. Escola.

Abstract: This research work aims to evaluate the importance of limits in Elementary School I, emphasizing the problematization of disorders and mental schemes. The absence of limits at school is very present today, so it will be seen how students behave in front of their teachers, demonstrating whether there is a lack of limits within the classroom. The research was carried out in two public schools, one in Vale do Caí and the other in Encosta da Serra. To follow up, the process was carried out by qualitative research, using bibliographic studies and a field study for the application of interviews and questionnaires, through which it is sought to interpret the teachers' conceptions facing their opinions on the limits in Elementary School I. Finally, data collection was carried out, relating to the theoretical basis and the results were analyzed.

Keywords: Mental schemes. Limits. Troubleshooting disorders. School.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: gabi.bender@hotmail.com

² Doutorando em Filosofia, Mestrado em Filosofia e Graduação em Psicologia, todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

1 LIMITES

A partir deste artigo verifica-se que os limites estão muito presentes no contexto educacional e familiar. Na atualidade escolar pode-se notar que muitas crianças apresentam atitudes comportamentais e emocionais muito inapropriadas, como a falta de limites. Certamente, a maioria dos professores já passou por alguns momentos em que não sabiam como agir diante de uma criança que apresenta a falta de limites. Portanto, a inserção dos limites na infância se torna uma tarefa indispensável que precisa ocorrer de uma forma satisfatória para o bem da criança e de sua aprendizagem.

Os limites servem para que a criança tenha responsabilidades e siga as regras da sociedade. Sem a imposição de limites no transcorrer da infância, da adolescência ou até da vida adulta, esses indivíduos passarão por inúmeras frustrações, por exemplo, não conseguindo esperar sua vez numa fila, não tolerar as adversidades da vida e assim não serão capazes de conviver com desejos diferentes dos deles, assim apresentando inúmeras dificuldades em se relacionar tanto no âmbito social como profissional. Zagury (2003, p. 31) enfatiza “[...] educar uma criança é um processo muito, muito complexo, com situações totalmente inesperadas para a maioria dos pais, quem nem sonhava em ter tanto trabalho, todo dia, todas as horas do dia.”

Todavia, educar um indivíduo atualmente não é tarefa fácil, as mudanças estão ocorrendo a todo o momento e precisamos ter a disponibilidade e o tempo adequado para essa criança. Em decorrência desse enfoque, a família e a escola precisam estar unidas, já que ambas fazem parte desse processo de ensino.

A criança precisa ser orientada e entender que a imposição dos limites é fundamental para sua vida. Como

consequência a família e a escola têm o intuito de querer o bem desse indivíduo, mostrando-lhe que a melhor forma de ver o mundo é respeitar e ser respeitado, demonstrando assim afetos de amor e de carinho e a partir dessas atitudes positivas a criança terá a percepção de que a família e a escola desejam o melhor para ela.

1.1 Ausência de limites

Nos dias atuais, a ausência de limites vem ocorrendo com muita frequência pelo fato de alguns pais não saberem lidar com certas situações de seus filhos. Portanto, quando a criança apresenta essa falta de limite, isso pode acarretar sérios problemas no futuro, principalmente por não conseguir enfrentar diversas frustrações, tanto no convívio social como no educacional.

O que tem se constatado referente às crianças que manifestam essa ausência de limites é que acabam mudando completamente seu humor e sua irritabilidade se torna cada vez mais constante. Nesse sentido Zagury (2003, p. 35) nos diz que a criança passará por um “[...] descontrole emocional, histeria, ataques de raiva” que dificulta o seu próprio convívio como ser humano em sociedade.

Desse modo, quanto menos as famílias impuserem limites e atenderem sempre aos apelos de seus filhos, naturalmente maiores as consequências, demonstrando assim um pensamento egocêntrico e um contentamento de prazer naquilo que ela deseja e almeja dominar.

Consequentemente, essa criança sofrerá constantemente em sua vida e, se não houver pessoas dispostas para ajudar e orientar, em certos momentos será cada vez mais difícil. Muitas vezes a família se encontrará sem rumo, já não sabendo mais o que fazer e apelará para a escola.

Assim, a escola será uma grande mediadora nesse processo estabelecendo um elo consciente e afetuoso. Desse modo, a presença dos limites se tornará constante, auxiliando os pais e a criança no seu processo de desenvolvimento para aprimorar melhor seus conhecimentos. Porém não cabe só à escola fazer seu papel, já que a família será a principal articuladora desse processo.

Ao darmos limites à criança, ela terá consciência e clareza dos fatos, sendo algo fundamental para o seu desenvolvimento como ser humano. A seguir será falado do quão importante é a presença desses limites dentro da família e da escola.

1.2 Presença de limites

A presença de limites é fundamental. A família, em primeiríssimo lugar, tem o dever de exercer seu papel como pai e mãe, pois é de sua responsabilidade encarregar-se da conduta de seu filho. Desse modo, é significativo que se trabalhe constantemente com a criança esse processo, para que no futuro ela entenda que foi o melhor para ela.

Em vista disso, a presença de limites é essencial para que a criança aprenda que a vida é feita de desafios, que precisa ter respeito perante os demais e que a formação de valores morais e éticos seja constituída de uma forma apropriada, pois a partir disso a criança entenderá o que é certo e o que é errado. Portanto, Zagury (2003, p. 24) diz “[...] ensinar que a cada direito corresponde um dever e, principalmente... dar o exemplo (quem quer ter filhos que respeitem a lei e os homens de viver seu dia-a-dia dentro desses mesmos princípios - ainda que a sociedade não tenha apenas indivíduos que agem dessa forma).”

A autora menciona um aspecto importante na sua citação, ensinar que

cada direito é um dever, ou seja, esse ensinamento deve ocorrer de certo modo, primeiramente no convívio familiar e em seguida no contexto escolar. Como consequência ela entenderá que os direitos e deveres são essenciais na sociedade, porém, muitas vezes, isso não ocorre da melhor forma possível, mas são os adultos que devem dar o exemplo da lei e do direito humano para que no futuro esses indivíduos saibam respeitar as regras da sociedade.

Entretanto, a educação dos valores morais e sociais precisa ocorrer constantemente. As crianças precisam aprender desde cedo que há sim direitos e deveres e esses necessitam ser cumpridos e respeitados, apesar de muitos indivíduos não pensarem dessa forma.

Com tudo isso, irão ocorrer inúmeras frustrações ao longo da vida, portanto, quando estas não são trabalhadas da melhor maneira possível, maiores serão as consequências para a vida adulta. Dessa maneira, tolerar pequenas frustrações no presente se torna algo muito importante em relação àquilo que a criança enfrentará em sua vida. É importante que as frustrações sejam trabalhadas no decorrer da infância juntamente com a família para que no futuro ela não venha sofrer com desapontamentos alheios.

Desse modo, a família, a escola e a sociedade precisam estar envolvidas nesse processo, pois todos sabem que a sociedade vive em constantes transformações. Consequentemente, para que haja crianças com condutas satisfatórias é necessário que todos estejam engajados e exerçam seu papel, demonstrando assim um interesse, um afeto e um carinho por essas crianças, para que no futuro elas tenham a capacidade de suportar diversas frustrações.

2 PROBLEMATIZAÇÃO DOS LIMITES: TRANSTORNOS MENTAIS E ESQUEMAS MENTAIS

Com o passar dos anos, percebe-se que a criança vem passando por imensuráveis transformações tanto no âmbito educacional como familiar. No entanto, compreende-se que no transcorrer do desenvolvimento moral, social e físico, crianças vêm desenvolvendo vários transtornos e esquemas mentais, tanto no aspecto emocional como comportamental. Em conformidade com este enfoque se buscarão trazer neste capítulo transtornos e esquemas mentais que podem afetar crianças no seu desenvolvimento comportamental e emocional.

2.1 Transtorno de oposição desafiante

O transtorno de oposição desafiante, mais conhecido como TOD, mantém um temperamento raivoso/irritável, envolvendo principalmente o emocional das crianças. Dessa maneira esses indivíduos acabam não conseguindo controlar seus próprios impulsos, tornando-se um indivíduo questionador e desafiante. Conforme aborda APA (2014, p. 462) as características do TOD são

- [...] 1. Com frequência perde a calma. 2. Com frequência é sensível ou facilmente incomodado. 3. Com frequência é raivoso e ressentido. 4. Frequentemente questiona figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos. 5. Frequentemente desafia acintosamente ou se recusa a obedecer a regras ou pedidos de figuras de autoridade. 6. Frequentemente incomoda deliberadamente outras pessoas. 7. Frequentemente culpa outros por seus erros ou mau comportamento. 8. Foi malvado ou vingativo pelo menos duas vezes nos últimos seis meses.

Os primeiros indícios do transtorno de oposição desafiante ocorrem geralmente durante os anos de pré-escola e dificilmente mais tarde. Portanto, ela antecede o transtorno da conduta e nesse sentido essas crianças acabam não desenvolvendo o TOD. À vista disso, acabam aprimorando comportamentos inadequados, envolvendo principalmente o emocional dessas crianças.

Geralmente o transtorno de oposição desafiante constitui um perigo para o desenvolvimento de outros transtornos, como ansiedade e transtorno depressivo maior. Muitas dessas crianças podem correr sérios riscos e adquirir problemas na adaptação adulta, principalmente não conseguir controlar seus próprios impulsos e suas ações, desse modo manifestando atitudes emocionais e comportamentais socialmente inadequados.

Pode-se perceber a influência que esse transtorno tem, referente aos limites, principalmente pelo fato de a criança apresentar sintomas em que frequentemente perde a calma, questiona e desafia adultos. Em consequência disso, os dados levam a refletir que o transtorno de oposição desafiante interfere principalmente no ser e no agir da criança, envolvendo dessa forma com maior intensidade o emocional delas.

Conforme acima exposto, é possível verificar que os limites são extremamente importantes para todos os indivíduos que se encontram numa sociedade tão conturbada como a de hoje. Quando manifestada a ausência desses limites, a criança apresenta diversos sintomas e estes podem se manifestar com certa frequência, e essas atitudes e ações contribuem principalmente no aspecto comportamental e emocional desses indivíduos.

2.2 Transtorno da conduta

O transtorno da conduta acontece normalmente nos anos pré-escolares, porém os primeiros sintomas costumam aparecer na fase intermediária da infância e até a fase intermediária da adolescência. Desse modo, na infância começam a se verificar agressões físicas, acarretando assim problemas com outras pessoas, e o transtorno pode suceder-se ao longo da vida. A respeito disto APA (2014, p. 470) diz

[...] 1. Frequentemente provoca, ameaça ou intimida outros. 2. Frequentemente inicia brigas físicas. 4. Foi fisicamente cruel com as pessoas. 5. Foi fisicamente cruel com animais. 9. Destruiu deliberadamente propriedade de outras pessoas (excluindo provocação de incêndios). 10. Invadiu a casa, o edifício ou o carro de outra pessoa. 11. Frequentemente mente para obter bens materiais ou favores ou para evitar obrigações (“trapaceia”). 15. Com frequência falta às aulas, com início antes dos 13 anos de idade [...].

Todavia, o transtorno da conduta ocorre com pouca frequência na adolescência, pois os comportamentos se tornam mais adequados na presença de colegas e amigos mais próximos. Consequentemente, é fundamental a participação de todos os membros da família para que essa criança tenha um vínculo harmonioso dentro da sociedade em que vive.

A discussão, como pode ser percebida, faz relação direta do transtorno com a imposição dos limites. Esse transtorno remete ao comportamento da criança, principalmente nas suas condutas e atitudes como indivíduo. Nota-se que os limites influenciam sim no aspecto comportamental das crianças, pois, se os adultos querem que os filhos os respeitem, são eles que devem fazer deles seres autênticos e com princípios.

Portanto, passa-se a perceber que

estabelecer limites desde a infância até o término da adolescência faz toda a diferença, principalmente no comportamento e nas suas ações como membro da sociedade. A maneira de se relacionar com as pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento como ser humano.

2.3 Esquemas mentais

Os esquemas mentais surgiram há muitos anos. Nas diferentes áreas de estudo a palavra *esquema* tem mais de uma utilidade. Conforme Young, Klosko e Weishaar (2008, p.21) “[...] é usado na teoria de conjuntos, na geometria algébrica, na educação, na análise literária e na programação de computadores [...]”. Consequentemente, os esquemas abrangem inúmeros ramos do conhecimento. Para Young, Klosko e Weishaar (2008, p.22) a locução *esquema* engloba infinitas concepções

[...] * um tema ou padrão amplo, difuso; * formado por memórias, emoções e sensações corporais; * relacionado a si próprio ou aos relacionamentos com outras pessoas; * desenvolvido durante a infância ou a adolescência; * elaborado ao longo da vida do indivíduo; * disfuncional em nível significativo.

Em vista do que o autor cita, os esquemas ocorrem principalmente no seu modo de agir, de entender e interpretar a realidade. Elas ocorrem também no modo de sentir e enxergar, como agem consigo mesmas e com outras pessoas, com o ambiente e o futuro. Por fim, se fazem muito presentes no dia a dia dos indivíduos e acabam se tornando muito repetitivos. Nos dois subtítulos a seguir serão apresentados dois esquemas que comprometem principalmente o comportamento da criança na falta dos limites.

2.3.1 Arrogo/Grandiosidade

Além do transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta, há outros dois esquemas que influenciam diretamente na falta de limites. Conforme Lopes, Leite e Prado (2011, p.47) o [...] “arrogo (arrogância) é o sentimento de orgulho que se manifesta por atitudes altivas e desdenhosas; é a soberba, a insolência, o atrevimento”. A criança que apresenta o arrogo/grandiosidade tem atitudes, nas quais se sente superior a qualquer pessoa, desprezando, humilhando e se sentindo no direito de dizer tudo aquilo que ela deseja.

Pode-se considerar que as atitudes se tornam inconvenientes, nas quais a criança coloca seus desejos, interesses, opiniões e necessidades em primeiro lugar, achando-se a única a poder comandar todos ao seu redor. Para Young, Klosko e Weishaar (2008, p.210) “[...] entre os comportamentos típicos estão a competitividade em excesso, o esnobismo, a dominação de outras pessoas, as afirmações de poder de maneira danosa e a imposição de seu ponto de vista sobre o de outras pessoas.”

Porém esses comportamentos são prejudiciais à criança e à família que convive diretamente com ela. A criança tenta dominar as pessoas ao seu redor, desprezando e ignorando todos constantemente. No entanto, é possível verificar que o arrogo/grandiosidade tem influência direta com a imposição de limites, interfere também constantemente no aspecto emocional e comportamental da criança.

2.3.2 Autocontrole / Autodisciplina insuficientes

Os indivíduos que apresentam o esquema de autocontrole/autodisciplina insuficientes manifestam comportamentos totalmente inconvenientes, não

conseguindo controlar suas próprias ações e manifestando pouca disciplina. Para Young, Klosko e Weishaar (2008, p.212) os indivíduos que apresentam o esquema normalmente têm necessidades de “[...] autocontrole - a capacidade de dar os devidos limites às próprias emoções e impulsos e autodisciplina - a capacidade de tolerar tédio e frustração por tempo suficiente para realizar tarefas”. Desse modo, muitas crianças acabam não possuindo o controle de suas próprias emoções e impulsos, por isso passam por inúmeras frustrações que, com o passar do tempo, dificultam constantemente o desenvolvimento comportamental e o emocional.

Outro dado importante a ser mencionado ocorre quando a criança não consegue assumir suas próprias responsabilidades. Quando a pessoa é extremamente impulsiva, sem autocontrole de suas emoções e usa drogas para adormecer sua dor ou não toleram nenhum tipo de frustração, elas acabam não conseguindo ouvir não de outras pessoas; portanto, estes indivíduos fazem de tudo para que seus desejos sejam realizados.

Muitas vezes, quando a família é super protetora, zela demais pelo seu filho e permite que faça tudo em excesso, a criança acaba não adquirindo uma autodisciplina suficiente para lidar com diversas situações da vida. Desse modo a pessoa sofre demais com esse esquema, por exemplo, quando o indivíduo é muito impulsivo e compulsivo por alimentos ela tende a sofrer, pelo fato de estar acima do peso. Conforme Young (2003, p. 20) o autocontrole/autodisciplina insuficientes remete na

[...] dificuldade ou recusa de exercitar suficiente autocontrole e tolerância a frustração ao buscar metas pessoais, ou de restringir a expressão excessiva das emoções e dos impulsos. Em sua forma mais branda, [...] apresenta uma ênfase exagerada

na evitação do desconforto, à custa da realização pessoal, comprometimento e integridade.

A partir da citação do autor acima, constata-se que este esquema se emprega a indivíduos que apresentam dificuldades em controlar suas próprias emoções e impulsos em situações diversas. Por exemplo, dentro da sala de aula é o professor que fará a mediação, é necessário que ele identifique esses esquemas para intervir e fazer os encaminhamentos necessários. Após isso, a ajuda de um terapeuta ou de um especialista se tornará muito importante para que o indivíduo possa receber um amparo necessário e refletir sobre as consequências de suas atitudes inconvenientes.

3 DISCIPLINA? QUAL SERÁ O MELHOR MÉTODO?

Há inúmeras maneiras e estratégias, nas quais a criança pode ser disciplinada. Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 301) “[...] no campo do desenvolvimento humano, a disciplina refere-se aos métodos de moldar o caráter e ensinar autocontrole e comportamento aceitável.” Desse modo, a disciplina fará toda a diferença no processo de socialização da criança com seu meio. Então, qual será o melhor método? Veremos a seguir técnicas que podem fazer toda a diferença no comportamento e no autocontrole das crianças.

3.1 Reforço, punição e castigo corporal

O reforço é uma forma de ensinar o bom “comportamento socialmente manejável” para a criança, ele acontece através das boas ações que ela pratica. Em conformidade com Papalia e Feldman (2013, p. 301), é importante que a criança receba elogios como no exemplo: “[...] você é um ajudante maravilhoso, Nick!

Muito obrigada por arrumar seus brinquedos.” Por consequência, quando a criança é elogiada e recebe *feedback*, mais motivada ela será, e desse modo conseguirá praticar melhores ações.

Muitas vezes as crianças aprendem mais com um reforço do que com uma punição. Em vista disso Papalia e Feldman (2013, p. 301) enfatizam “[...] os reforços externos podem ser tangíveis (divertimentos, mais horas de brincadeira) ou intangíveis (um sorriso, uma palavra de elogio, um abraço, mais atenção ou um privilégio especial)”. Antes de tudo a criança precisa apresentar um bom comportamento para que ela perceba que aquilo que ela realizou se torne uma recompensa e devendo ganhá-la de uma forma justa pelas suas atitudes.

Já a técnica da punição ocorre muitas vezes pelo simples fato de os pais tentarem acabar com um comportamento desagradável da criança. De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 301) “[...] a punição, tal como o isolamento ou a negação de privilégios, é necessária”. Se for considerada que a punição for correta e justa ela poderá se tornar eficiente. A punição deverá ser conduzida com serenidade e tranquilidade, com o objetivo de estimular a obediência sem que haja culpa, no entanto, o diálogo entre pais e filhos será muito mais eficaz durante esse processo.

Há também o castigo corporal, que o autor Straus (1994, p. 4 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 301) cita “[...] o uso da força física com a intenção de causar dor na criança, e não ferimentos, de modo a corrigir e controlar o comportamento infantil”. Pode-se considerar que a família tenta através de um castigo corporal, por exemplo, controlar o comportamento inadequado da criança por meio de palmadas ou tapas. Para Kadzin e Benjet (2003); McLoyd e Smith (2002 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 301) “[...] o castigo corporal é mais eficiente que

outros métodos para inculcar respeito pela autoridade dos pais e inofensivo, se aplicado com moderação por pais amorosos”. Desse modo, para os autores, o castigo corporal pode se tornar algo a favor perante as dificuldades que a família encontra em impor limites a seus filhos, porém esse castigo precisa ocorrer de uma forma mais afetuosa para que a criança não sofra durante esse momento.

No entanto, muitos resultados apontam que o castigo corporal que ocorre com frequência e é muito severo pode se tornar prejudicial às crianças. Por isto, é necessário que os pais dialoguem permanentemente com seus filhos, imponham limites e sejam amorosos e carinhosos com seus filhos para que esse castigo não provoque qualquer tipo de transtorno e trauma em suas vidas.

3.2 Raciocínio indutivo, afirmação de poder e retirada do amor

O raciocínio indutivo tenta estabelecer um comportamento adequado, por meio da conversa com a criança. Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 302) como na citação a seguir

[...] Sara pegou um doce em uma loja, seu pai não fez um discurso sobre honestidade, bateu nela, ou disse que ela tinha sido uma menina má. Em vez disso, ele explicou como o dono da loja seria prejudicado por ela não ter pago pelo doce, perguntou-lhe como ela achava que o dono da loja poderia se sentir, e então levou-a de volta à loja para que ela devolvesse o doce.

Conforme a citação, o pai da criança tentou agir da melhor maneira possível, dialogando e estabelecendo com a criança que aquilo que ela havia pegado sem pagar, não era dela, e que o dono da loja acabaria sendo prejudicado. Conforme Papalia e Feldman (2013, p. 302), é evidente “[...] estabelecer limites, demonstrar as consequências lógicas de

uma ação, explicar, discutir, negociar e obter ideias da criança sobre o que é justo”. Dessa maneira, o pai agiu da forma mais correta, fez com que a criança pensasse e refletisse sobre aquilo que ele havia dito a ela e dessa maneira ela compreendeu a atitude de seu pai.

A este respeito citamos M.L Hoffman (1970a, 1970b); Jarges, Bingham e Hans (1996); McCord (1996 apud PAPALIA; FELDMAN 2013, p. 302) que afirmam “[...] as técnicas indutivas são geralmente o método mais eficaz para conseguir que as crianças aceitem os padrões parentais”. Pode-se considerar que o envolvimento entre pais e filhos é muito importante para o desenvolvimento comportamental e emocional da criança.

Há outras duas maneiras de aplicar a disciplina, porém não são tão eficazes quanto a técnica indutiva: a afirmação de poder e a retirada do amor. Para Papalia e Feldman (2013, p. 302) “[...] a afirmação de poder visa interromper ou desencorajar comportamento indesejável por meio da aplicação física ou verbal do controle parental; ela inclui exigências, ameaças, retiradas de privilégios, palmadas e outros tipos de castigo.”

Os autores citam que a afirmação de poder ocasiona o fim de algo que não é desejado. No entanto, o uso da força física e verbal se torna frequente, prejudicando constantemente o desenvolvimento comportamental e emocional dessa criança. Conforme Papalia e Feldman (2013, p. 302) “[...] a retirada do amor pode incluir em ignorar, isolar ou mostrar desagrado por uma criança”. Desse modo o adulto despreza e demonstra pouco afeto pela criança.

Nesta linha de pensamento, segundo M.L Hoffman (1970a,1970b); Jarges, Bingham e Hans (1996); McCord (1996 apud PAPALIA; FELDMAN 2013, p. 302) “[...] nenhuma dessas é tão eficaz quanto o raciocínio indutivo na maioria das circunstâncias, e ambas podem ser

prejudiciais”. É importante que a família incentive, dialogue e explique aos seus filhos de forma clara as consequências que podem ocorrer, para que a criança não venha sofrer com o passar do tempo. A partir de então, passa-se a perceber que o relacionamento entre pais e filhos é essencial, o modo como a família se relaciona com seu filho irá refletir constantemente no comportamento e no emocional da criança.

3.3 Modelo Baumrind: parentalidade autoritária, permissiva e democrática

O modelo Baumrind foi realizado com 103 crianças em idade pré-escolar de 95 famílias, que ocorreu por meio de entrevistas, testes e estudos realizados na residência das famílias, verificando o comportamento das crianças. Baumrind percebeu três tipos de parentalidade, a autoritária, a permissiva e a democrática.

A parentalidade autoritária, conforme Papalia e Feldmann (2013, p. 303) na terminologia de Baumrind “[...] enfatiza o controle e a obediência”. Contudo, os pais punem seus filhos e são menos amorosos, os filhos se tornam mais tímidos e descontentes, não possuindo nenhum direito de perguntar e indagar o adulto.

A parentalidade permissiva é completamente diferente da parentalidade autoritária. Para Papalia e Feldman (2013, p. 303) esse estilo de parentalidade “[...] enfatiza a autoexpressão e a autorregulação”. Consequentemente, a parentalidade permissiva caracteriza os pais como adultos pouco exigentes, mas, ao criarem regras, as crianças são muito participativas e carinhosas. Dessa forma os pais eventualmente punem seus filhos.

Para finalizar, a última parentalidade é a democrática. Conforme Papalia e Feldman (2013, p. 303) na terminologia de Baumrind, esse estilo de parentalidade “[...] combina respeito pela

individualidade da criança com uma tentativa de inculcar valores sociais”. Os pais respeitam a individualidade da criança, utilizam a técnica indutiva como forma de encorajar o comportamento, criando regras claras e coerentes para as crianças.

No entanto, Papalia e Feldman (2013, p. 303) chamam a atenção para “[...] as crianças em idade pré-escolar com pais democráticos tendem a ser mais autoconfiantes, autocontroladas, autoafirmativas, exploradoras e satisfeitas”. Por conseguinte, pode se perceber que a criança que recebeu algum tipo de incentivo, apoio e limites criteriosos, quando necessário, tendem a ter um comportamento totalmente satisfatório e contribuindo totalmente com o seu modo de agir e de viver.

De acordo com o acima exposto, é possível verificar que há vários tipos de parentalidade. Pais que são autoritários demais, quando a criança é controlada a todo o momento, não podendo expor sua própria ideia. Pais que não dão nenhuma orientação aos seus filhos e tendem a ter comportamentos totalmente indesejados, e pais que respeitam constantemente a individualidade de seus filhos, impondo regras claras e coerentes, utilizando a técnica indutiva como sendo a melhor forma de compreender o comportamento de cada criança. Em vista disso, podemos verificar que a parentalidade influencia constantemente no comportamento e nas atitudes das crianças.

4 (DES) PROBLEMATIZANDO A PESQUISA: DOS QUESTIONAMENTOS AO ENTENDIMENTO

Os estudos realizados neste presente trabalho enfatizaram os limites tanto na escola como na família, a problematização dos limites envolvendo transtornos, esquemas mentais e questões referentes à utilização de

métodos, trazendo técnicas que podem fazer toda a diferença no comportamento e no autocontrole das crianças. Todos esses assuntos são muito importantes para a atualidade, pois se percebe que as crianças têm muita dificuldade em respeitar regras e ao mesmo tempo os pais não sabem lidar com essas situações. Desta forma, os limites são essenciais para o desenvolvimento emocional e comportamental da criança. No ambiente escolar e no Ensino Fundamental I, nota-se que muitas crianças apresentam atitudes inapropriadas referentes às suas ações. A pergunta de investigação foi fundamental para a realização deste trabalho acadêmico: como lidar com os limites (regras, indisciplina) no Ensino Fundamental I? A investigação sucedeu-se através de entrevistas e questionários com nove docentes do Ensino Fundamental I.

4.1 Entrelaçando metodologias

Primeiramente, a pesquisa sucedeu-se de forma bibliográfica, para a qual o uso dos livros e artigos científicos foram essenciais para iniciar esse estudo. A pesquisa também se baseou num estudo de campo (entrevistas e questionário) que se tornou fundamental para a concretização do trabalho acadêmico, pois ela busca informações e conhecimentos a partir de um problema.

Há infinitas formas de pesquisar e todas as pesquisas se tornam muito importantes para um trabalho acadêmico. Dessa forma, com a contribuição da teoria, aprofundaram-se muitos conhecimentos sobre a falta de limites e os problemas que podem ser ocasionados em virtude da sua ausência. Entretanto, buscaram-se diversas referências para

desenvolver-se o estudo.

A pesquisa surgiu devido às experiências e às vivências que se presenciaram dentro do ambiente escolar, motivando para a realização deste trabalho por se tratar de um tema tão atual. Cada vez mais as crianças apresentam atitudes consideradas inadequadas, tanto no âmbito educacional como no familiar. Desse modo, pergunta-se: como os docentes podem lidar com os limites (regras, indisciplina) no Ensino Fundamental I? E de que modo podem intervir nesse processo, diante de uma situação tão complexa.

Para a execução da pesquisa foram utilizados como meio entrevistas e questionários. Ambos foram realizados no mês de março com nove docentes do Ensino Fundamental I de duas escolas de regiões diferentes, uma do Vale do Caí e uma da Encosta da Serra. Primeiramente, a ideia era realizar as entrevistas e os questionários pessoalmente, mas infelizmente devido à pandemia global que o Brasil estava enfrentando (COVID-19)³, isso impossibilitou de realizá-las dessa forma. Como segunda opção, utilizaram-se os meios tecnológicos para realizar a pesquisa, entrou-se em contato via telefone celular, WhatsApp e por endereço eletrônico para dar fundamento ao trabalho. Através desses recursos realizou-se uma breve explicação do tema. Ressaltou-se da importância de todos poderem contribuir para que essa pesquisa se concretizasse.

As entrevistas continham cinco perguntas: a primeira era referente aos alunos e à falta de limites, na segunda questão os docentes descreveram esse aluno, a terceira questão é como os professores lidam com essa criança que possui a ausência de limites dentro da sala de aula. Para finalizar, os docentes

³ BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID 19):** definição, transmissão, sintomas, proteção, diagnóstico, riscos. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 14 abr. 2020.

foram perguntados se na turma havia algum aluno com diagnóstico referente ao seu processo comportamental e emocional e, caso a resposta fosse sim, deveriam nomear o laudo e o transtorno. Ao responderem pelos meios tecnológicos lhes foi enviado um questionário, no qual deveriam assinalar quais características coincidiam melhor no perfil do aluno referente às perguntas anteriores.

4.4.1 O olhar dos docentes dos anos iniciais: na análise dos dados

Neste exato momento, chegou a hora de entrelaçar os fios metodológicos da pesquisa. Entrevistaram-se nove docentes de duas escolas e regiões diferentes, uma do Vale do Caí e uma da Encosta da Serra. Os docentes do Ensino Fundamental I poderiam se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo à pesquisadora. Sempre que quisessem poderiam pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e do próprio professor orientador.

A identidade dos participantes foi preservada e permaneceu como sigilo ético da pesquisadora. Durante o andamento do texto utilizaram-se siglas para nomear os docentes entrevistados.

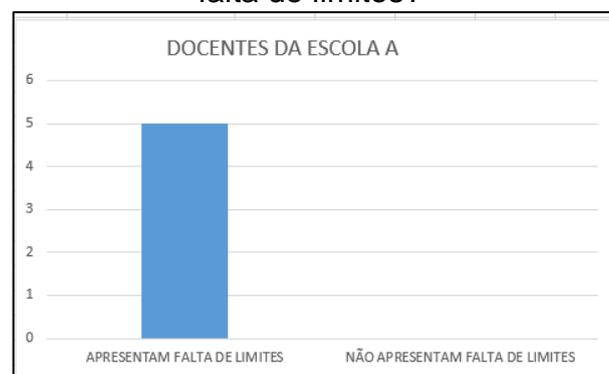
4.4.2 Análise comparativa

Neste subcapítulo serão abordadas de forma singular as questões de ambos os questionários e entrevistas, sendo assim será feito uma análise para comparar os resultados dos questionamentos.

4.4.2.1 Questão número 1

Ao indagar os docentes na primeira pergunta se existe algum aluno (a) com falta de limites, na Escola A, os cinco docentes responderam que há sim crianças com falta de limites em suas turmas. O gráfico 1 mostra a resposta dos docentes questionados na pesquisa, relatando se existe algum aluno ou aluna com falta de limites.

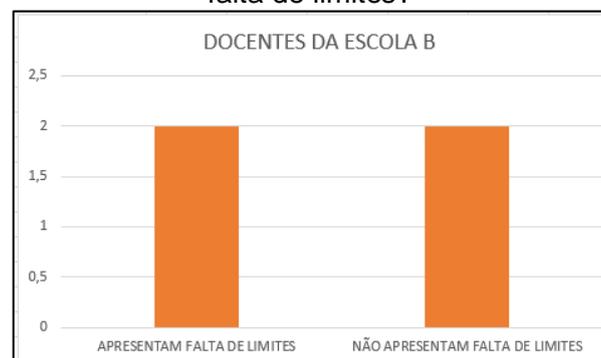
Gráfico 1 - Existe algum aluno (a) com falta de limites?



Fonte: Elaborado pela autora

Na Escola B, duas professoras relataram que há sim crianças com falta de limites e duas professoras mencionaram que não identificaram nenhum aluno com ausência de limites. No gráfico 2, os docentes demonstraram em suas respostas se há crianças com falta de limites em suas turmas.

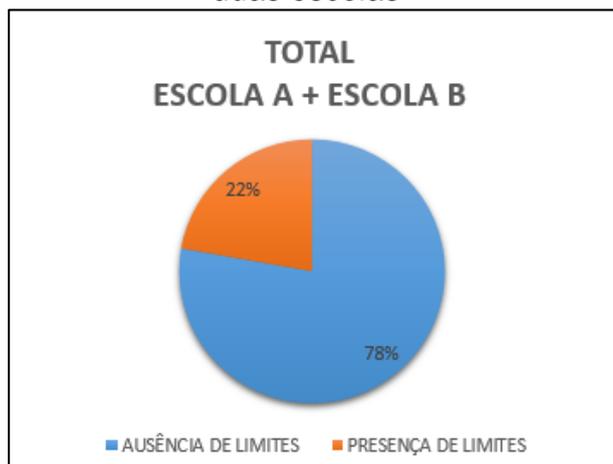
Gráfico 2 - Existe algum aluno ou aluna com falta de limites?



Fonte: Elaborado pela autora

Para finalizar, podemos verificar o total entre as duas escolas. O gráfico 3 mostra o total entre as duas escolas.

Gráfico 3 - Total de porcentagem entre as duas escolas



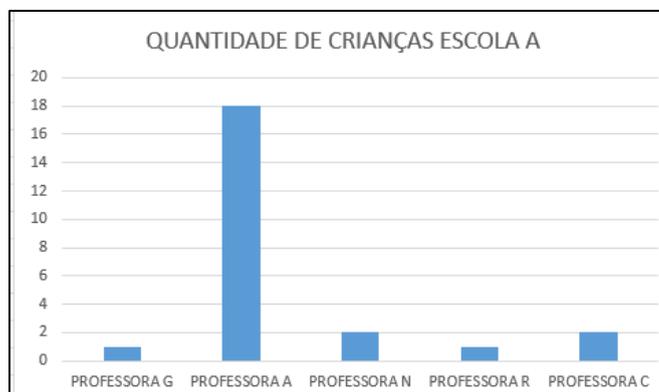
Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo pode-se verificar que sete docentes que foram entrevistados relataram que há sim crianças com falta de limites nessas duas escolas, mostrando 78% no total, já dois docentes mencionaram que não houve crianças em suas turmas apresentando falta de limites, registrando 22% no total.

4.4.2.2 Questão número 2

Dando continuidade à pesquisa, os docentes mencionaram na segunda pergunta a quantidade de crianças com falta de limites em sua turma. Na escola A a professora G e a professora R relataram que ambas possuem somente 1 criança com falta de limites. A professora A mencionou que, das 24 crianças, ela possui 18 que apresentam a ausência de limites. Já a professora N e a professora C informaram que ambas possuem 2 crianças que manifestam a falta de limites. No gráfico 4 os docentes apontam a quantidade de alunos com falta de limites na escola A.

Gráfico 4 - Quantidade de crianças com falta de limites na Escola A



Fonte: Elaborado pela autora

Na escola B a professora I mencionou que 5 crianças apresentam a ausência de limites. A professora M relatou que 2 crianças demonstram falta de limite. Já a professora C, disse que *“até o presente momento não houve identificação de aluno (a) com ausência de limites”*. A professora L relatou que *“por enquanto todos os alunos demonstraram-se compreensivos, não havendo nenhuma situação que mostrasse falta de limites comportamentais”*. O gráfico 5 mostra a quantidade de crianças que apresentam falta de limites na escola B.

Gráfico 5 - Quantidade de crianças com falta de limites na Escola B



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar as respostas da segunda pergunta se pode verificar que a escola A possui mais crianças com falta de limites do que a escola B. Nas

características das crianças os conceitos que mais apareceram nas falas das professoras foram estes: “*não conseguem obedecer a combinados (regras)*”, “*não reconhece o adulto como autoridade*”, “*hiperativo, agitado, inquietude, impulsividade*”, “*agressivo com professores e colegas*”, “*compensação para o cumprimento de regras*”, “*quer tudo do seu jeito*”. Todas estas questões influenciam constantemente no comportamento e nas emoções dessas crianças, são falas que precisam ser analisadas por todos os profissionais, tanto professores como gestores, psicólogos e psiquiatras para averiguar se realmente isto ocorre no contexto escolar. A professora R e a professora A da escola A tiveram falas semelhantes à professora M referente à falta de organização dos pertences escolares. Todavia, é muito importante que se tenha uma classe e materiais arrumados para um bom estudo. A professora C, da escola A, possui duas crianças com muita semelhança em relação à agressão física e verbal, porém o que os diferencia é em relação ao gênero, possui uma criança do gênero feminino e do gênero masculino.

4.4.2.3 Questão número 3

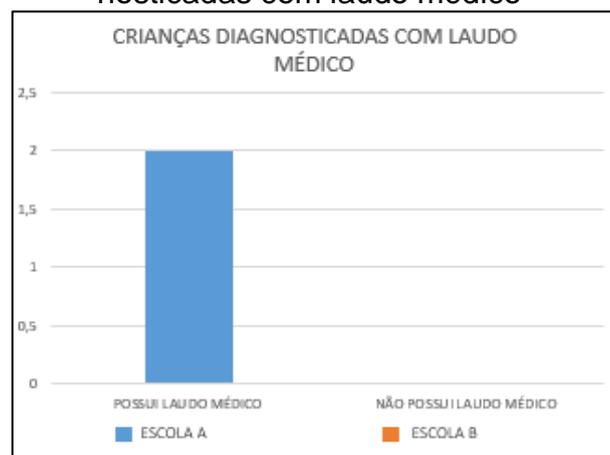
Ao averiguar como os professores lidam com esta questão de limites dentro da sala de aula, as falas que mais se destacaram foram: “*dialogar*”, “*conversar em particular*”. A conversa se torna essencial diante do problema a ser solucionado, portanto cabe ao professor manter a calma e entender o que a criança sente para assim intervir de uma forma satisfatória.

4.4.2.4 Questão número 4

Na escola A duas crianças foram diagnosticadas com laudo médico. A professora R relatou que seu aluno

“*possui sim laudo, mas conforme orientações da psicóloga e da gestão da escola é para ser mantido em sigilo*”. A professora C mencionou que seu aluno “*possui laudo médico e foi diagnosticado com TDAH + TOD*”. Na escola B, nenhuma criança possui laudo médico. No gráfico 6 podemos verificar a quantidade de crianças diagnosticadas com laudo médico nas duas escolas.

Gráfico 6 - Quantidade de crianças diagnosticadas com laudo médico



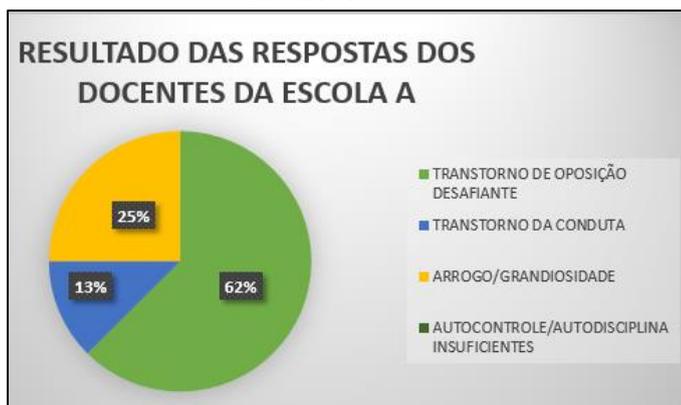
Fonte: Elaborado pela autora

4.5 Questionário assinalado pelos docentes da escola A

Cada professor recebeu um questionário com quatro características estudadas. Ambas foram especificadas e os professores assinalaram de acordo com o perfil de seu aluno que apresenta a falta de limites.

Na escola A os professores assinalaram o questionário de acordo com o perfil de aluno que apresenta a falta de limites. O gráfico 7 mostra os resultados das respostas dos professores da escola A que assinalaram as características conforme sua perspectiva.

Gráfico 7 - Gostaria que você identificasse e assinalasse com um (x) uma ou mais características dos itens abaixo?



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico acima se pode verificar que, com 62%, o transtorno de oposição desafiante acabou sendo assinalado mais vezes através das características dos alunos. Em segundo lugar ficou o arrogos/grandiosidade com 25%, para finalizar o transtorno da conduta apresentou 13% das características e o autocontrole/ autodisciplina insuficientes não foi assinalado.

4.6 Questionário assinalado pelos docentes da escola B

Na escola B os professores também assinalaram o questionário de acordo com o perfil de aluno que apresenta a falta de limites. No gráfico 8 pode-se verificar a porcentagem das características.

Neste gráfico percebe-se que na escola B o transtorno de oposição desafiante ficou em primeiro lugar e foi assinalado com 50%. A seguir, pode-se verificar que houve um empate de 25% referente ao arrogos/grandiosidade e o autocontrole/autodisciplina insuficientes e o transtorno da conduta não foi mencionado.

Gráfico 8 - Gostaria que você identificasse e assinalasse com um (x) uma ou mais características dos itens abaixo?

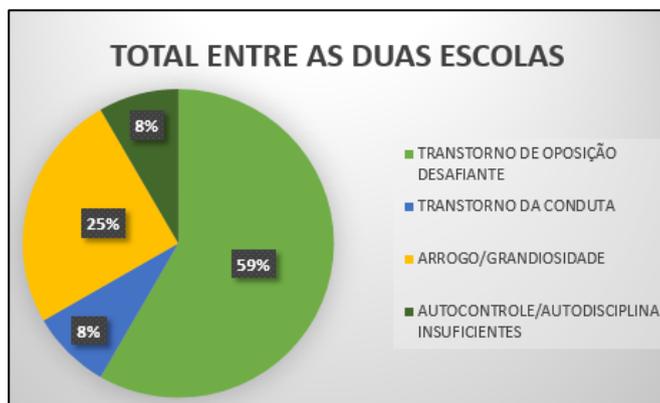
Fonte: Elaborado pela autora



4.7 Comparativo: escola A + escola B

Logo abaixo é apresentado o total entre as duas escolas. No gráfico 9 pode-se analisar o que foi mais assinalado pelos professores entre as duas escolas.

Gráfico 9 - Gostaria que você identificasse e assinalasse com um (x) uma ou mais características dos itens abaixo?



Fonte: Elaborado pela autora

Neste gráfico, pode-se analisar que o transtorno de oposição desafiante foi assinalado com 59% nas duas escolas, o arrogos/grandiosidade foi assinalado com 25%, ficando em segundo lugar. E para finalizar, o transtorno da conduta e o autocontrole/autodisciplina insuficientes

empataram com 8%.

Podemos notar que muitos professores falam em falta de limites, mas não sabem nomear e caracterizar. A falta de limites tem inúmeras características e nem todas são encontradas em um único aluno.

5 DESFECHOS COMPORTAMENTAIS E EMOCIONAIS...

Sabe-se que a falta de limites vem ocorrendo com muita frequência tanto no âmbito educacional como familiar. Muitas vezes dentro do próprio lar a família perde a autoridade sobre seus filhos, pelo fato de a criança não apenas se impor perante os pais, mas também a todos aqueles que vivem ao seu redor, demonstrando atitudes inapropriadas e desrespeitosas. Contudo, isso não se torna diferente no âmbito educacional, no qual muitas vezes a criança desrespeita as regras estabelecidas pelos docentes e infelizmente isso acaba prejudicando constantemente o seu andamento em sala de aula.

No entanto, a pesquisa permitiu entender alguns aspectos da falta de limites em relação aos transtornos e esquemas mentais que podem vir a ser ocasionados por ela. Por conseguinte, como os professores podem intervir de uma forma apropriada em relação a essas crianças com falta de limites? Cabe só aos docentes esse dever ou a família também faz parte desse processo?

No relato das professoras em relação aos alunos, a narrativa apresenta diversas características sobre a falta de limites, como por exemplo, “*não conseguem obedecer a combinados (regras)*”, “*não reconhece o adulto como autoridade*”, “*hiperativo, agitado, inquietude, impulsividade*”, “*agressivo com professores e colegas*”, “*compensação para o cumprimento de regras*”, “*quer tudo do seu jeito*”. Todavia,

podem se tornar muito prejudiciais para o aluno. Consequentemente, é importante que o professor conheça esse aluno e seu histórico familiar para que ele possa intervir da melhor forma possível com ele. Em vista disso, questiona-se se os professores realmente acompanham e conhecem seu aluno e seu histórico familiar.

Os docentes foram questionados sobre como eles se relacionam com esses alunos que apresentam falta de limites dentro da sala de aula e a resposta mais mencionada foi que é através do diálogo e da “conversa em particular” de forma formal. O diálogo e a conversa em particular, ou seja, a dois, torna-se fundamental diante do problema a ser resolvido. Compete ao professor manter a serenidade e compreender o que a criança sente, para que o problema seja solucionado da melhor maneira possível. Mas será que realmente este diálogo está acontecendo? E se acontece, surte algum efeito?

Outro motivo que necessita ser pensado é sobre a questão do diagnóstico comportamental e emocional das crianças e do laudo médico. Ao responder à pergunta, somente duas professoras mencionaram que a criança possuía algum tipo de diagnóstico e laudo. Porém, ao responderem os questionários, todos os professores assinalaram as características que mais coincidiam em relação ao seu perfil de aluno. Desse modo se pergunta: há negligência por parte das professoras? Se elas perceberam que essas crianças têm algum comportamento diferente dos demais alunos, por que não tomaram nenhuma providência? Ou há falta de diálogo entre gestão escolar, professores e família?

Para finalizar, a pesquisa destaca que os limites são fundamentais, tanto no âmbito familiar como no educacional. Consequentemente, vivemos numa

sociedade na qual as mudanças ocorrem a todo o momento, porém a construção dos limites é essencial para se viver em sociedade.

A pesquisa trouxe muitas descobertas, novos conhecimentos e principalmente novas perguntas. No entanto, todos os conhecimentos adquiridos e as trocas foram fundamentais para o andamento do trabalho. Assim como para a autora, a pesquisa contribuirá constantemente aos acadêmicos e demais profissionais que atuam no ambiente escolar.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma:** construindo cidadãos. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Recebido em: 22/11/2020

Aceito em: 30/11/2020

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID 19):** definição, transmissão, sintomas, proteção, diagnóstico, riscos. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 14 abr. 2020.

LOPES, Renata Ferrarez Fernandes; LEITE, Donizete Tadeu; PRADO, Thayná Portilho do. Proposta psicoeducativa para crianças baseada na terapia de esquemas. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 2, p. 46-60, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v7n2/v7n2a08.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PAPALIA, Daiane E; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

YOUNG, Jeffrey E. **Terapia cognitiva para transtornos da personalidade:** abordagem focada em esquemas. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____.; KLOSKO, J. S; WEISHAAR, M. E. **Terapia do esquema:** guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras. Porto Alegre: Artmed, 2008.



PSICOLOGIA EDUCACIONAL EM UMA ÉPOCA VIRAL: infância e Covid-19

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN A VIRAL AGE: childhood and Covid-19

Giovani Meinhardt¹

Resumo: Depois de introduzir o tema da pandemia de Covid-19, buscamos mostrar os efeitos das medidas de combate na psicologia do desenvolvimento infantil, principalmente as implicações psicológicas da quarentena.

Palavras-chave: Confinamento. Quarentena. Covid-19. Escola. Infância.

Abstract: After introducing the Covid-19 pandemic theme, we seek to show the effects of combat measures on child developmental psychology, especially the psychological implications of quarantine.

Keywords: Argumentation. Argumentative scale. Opinion. Reading. Literature.

1 UMA ÉPOCA VIRAL

O espírito de nossa época indicava o fascínio da comunicação em rede, o crescimento exponencial de dispositivos transistorizados em massa e o progresso comunicativo do *homo digitalis*. Tal deslumbramento do suposto encurtamento das distâncias físicas desenvolveu novas visões de mundo, creditando à tecnologia da informação um poder titânico. De acordo com Fowler (2020, p. 71)

O rápido crescimento do poder da computação, a onipresença de computadores e dispositivos de processamento de informações, o crescimento da Internet e o fascínio resultante pela tecnologia têm alimentado

especulações desenfreadas sobre o futuro da humanidade em nossa era tecnológica. 'Inteligência Artificial' é uma fase abrangente que resume muita crença no poder das máquinas, agora e no futuro.²

A inteligência artificial, respaldada pela admiração da inteligência humana em criá-la, utilizou as neurociências como patamar simbólico e quase unânime de pesquisa. Agora, procurar saber como o cérebro funciona envolve muitos campos de saber. Como a autonomia da inteligência foi projetada nas máquinas, os computadores tornaram-se metáfora aplicada ao cérebro. Essa não é uma simples reversão, mas uma equiparação entre computadores e cérebro. "Este é o ponto de vista do que é conhecido

¹ Doutorando em Filosofia, Mestre em Filosofia e Graduação em Psicologia, todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professor do Instituto Superior de Educação Ivoti e psicólogo escolar. E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

² "The rapid growth of computing power, the ubiquity of computers and information processing devices, the growth of the Internet, and the resulting fascination with technology have all fueled unbridled speculation about the future of humanity in our technological age. "Artificial Intelligence" is a catch-all phrase that sums up much belief in the power of machines, both now and in the future".

como ‘IA geral’: as máquinas terão inteligência semelhante em espécie à inteligência humana, mas superior”.³ (FOWLER, 2020, p. 72). Novos discursos baseados na inteligência colocaram-na como espírito de nossa época. É a partir dessa correlação que o filósofo coreano Byung-Chul Han (2017, p. 7-8) escreveu sobre o que ele acreditava ser a enfermidade básica de nossa época:

Apesar do medo imenso que temos hoje de uma pandemia gripal, não vivemos numa época viral. Graças à técnica imunológica, já deixamos para trás essa época. Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal.

Han não estava equivocando ao afirmar que as pessoas sofrem psicologicamente de acordo com uma multiplicidade de motivos, principalmente concernentes às políticas públicas deficitárias em âmbito global. Por outro lado, no decorrer dos últimos anos vivemos épocas virais cujas técnicas imunológicas aplicadas não foram desenvolvidas o suficiente para combatê-las. Além das epidemias de varíola, malária, dengue e Aids, basta citar a alta letalidade do vírus Ebola⁴, – variando entre 46 e 90%, – comprovando que vivemos em uma época viral. Conforme a World Health Organization (2020a)

O vírus Ebola causa uma doença grave e aguda que geralmente é fatal se não for tratada. A EVD apareceu pela primeira vez em 1976 em 2 surtos simultâneos, um no que é agora Nzara, no Sudão do Sul, e o outro em Yambuku, na RDC. Este último

ocorreu em uma vila perto do rio Ebola, da qual a doença leva seu nome.⁵

O aparecimento de um vírus gravíssimo que poderia saltar do surto para a pandemia preocupou inúmeros especialistas do mundo, motivando de forma urgente um “[...] Colóquio Internacional sobre Infecção pelo Vírus Ebola e outras febres hemorrágicas, organizado na Antuérpia, Bélgica, de 6 a 8 de dezembro de 1977”. (PATTYN, 1978, p. 3). Devido à alta letalidade, a preocupação dos cientistas estava concentrada no possível transbordamento do vírus Ebola, que atingiria o estatuto de pandemia.

O vírus Ebola é um caso claro de um reservatório viral existente sendo derramado na população humana. As evidências atuais sugerem que os hospedeiros de origem são várias espécies de morcegos nativos da África Ocidental e Central, que agem como portadores, mas não são afetados pelo vírus. O mesmo não ocorre com outros mamíferos selvagens, como primatas e seixas, que contraem periodicamente o vírus e sofrem surtos rápidos e de alta letalidade. O Ebola tem um ciclo de vida particularmente agressivo quando ataca fora de suas espécies-reservatórios. Através do contato com qualquer um desses hospedeiros selvagens, os humanos também podem ser infectados, com resultados devastadores. (COLETIVO CHUANG, 2020).

Cabe sublinhar que o vírus Ebola não foi erradicado e um novo caso foi notificado em 2020. A ‘cartografia’ de um novo caso foi

³ “This is the viewpoint of what is known as “General AI”: machines will have intelligence similar in kind to human intelligence, but superior”.

⁴ “A letalidade da DVE pode chegar até 90%. Tem-se observado, no entanto, formas mais brandas da doença. Das cinco espécies até o momento identificadas para esse vírus, a denominada Zaire Ebolavirus (EBOV) é a que tem se mostrado como a mais letal”. (SAMPAIO, SCHÜTZ, 2016). Contudo, a epidemia mais extensa do vírus Ebola alcançou o óbito de 46% de todos infectados, o que ainda é altamente letal. “A epidemia de DVE, que desde inícios de 2014 atinge a África Ocidental, em especial a Libéria, Guiné e Serra Leoa, é considerada a maior da doença de que se tenha registro, ao menos o mais extenso e duradouro até hoje. Associado à variante EBOV, a mais letal do vírus, o surto matou quase 5 mil pessoas entre março e outubro de 2014, e registrou, até 14 de outubro de 2015, 28.454 infectados, dos quais 11.297 foram a óbito⁵. A OMS estima a letalidade desse surto de DVE em 46%”. (SAMPAIO; SCHÜTZ, 2016).

⁵ “The Ebola virus causes an acute, serious illness which is often fatal if untreated. EVD first appeared in 1976 in 2 simultaneous outbreaks, one in what is now Nzara, South Sudan, and the other in Yambuku, DRC. The latter occurred in a village near the Ebola River, from which the disease takes its name”.

imediatamente informada, sem surpresas, no site oficial da Organização Mundial da Saúde. “Um novo caso da doença pelo vírus Ebola foi confirmado hoje na cidade de Beni, na República Democrática do Congo (RDC)”.⁶ (WHO, 2020b). O diretor-geral da OMS Tedros Adhanom Ghebreyesus (WHO, 2020b) afirmou: “Embora não sejam notícias bem-vindas, este é um evento que antecipamos. Mantivemos equipes de resposta em Beni e outras áreas de alto risco exatamente por esse motivo”. Além da antevisão de novos casos, o vírus Ebola esteve presente recentemente de forma massiva:

O surto de 2014-2016 na África Ocidental foi o maior surto de Ebola desde que o vírus foi descoberto em 1976. O surto começou na Guiné e depois passou pelas fronteiras terrestres para Serra Leoa e Libéria. O atual surto de 2018 e 2019 no leste da RDC é altamente complexo, com a insegurança afetando adversamente as atividades de resposta à saúde pública. (WHO, 2020a).

A capacidade de resposta da força tarefa para o combate do surto do vírus Ebola na República Democrática do Congo foi afetada, já que o controle de sua transmissão por vezes aparentava ser inoperante, embora o conhecimento e as pesquisas em curso sobre o vírus já existissem.

Poderíamos multiplicar os exemplos epidêmicos, o que comprova que o século XXI, tanto quanto o século anterior, pode ser definido, na perspectiva epidêmica e pandêmica, como viral. O equívoco de Han está em pensar a ausência de epidemias virais ou bacteriológicas a partir de uma visão eurocêntrica. Talvez a Europa não tenha passado nas últimas décadas por nenhum tipo de grave epidemia. Contudo, um continente ou um conjunto de países não encobre a realidade de qualquer outro, como por

exemplo a República do Níger, país pertencente à África Trasaariana, que

[...] já sofre por doenças que estão destruindo a população. A primeira doença, se podemos defini-la assim, é a fome. Seguida pela malária que é perigosa principalmente para os jovens; sem esquecer as doenças relacionadas à falta de água e a ausência de serviços higiênicos. Vivemos desde sempre em um contexto de precariedade. (ARMANINO; PIANA, 2020).

Armanino e Piana (2020) também sublinham “[...] que se está passando de uma emergência a outra. [...] E agora chega o coronavírus”. Diferente do vírus Ebola, o novo coronavírus rapidamente tornou-se global, atingindo a classificação de pandemia. Contudo, o que é o coronavírus? Para isso nós precisamos retroagir no tempo. De acordo com Henry (2020, p. 1027, grifo do autor)

O primeiro coronavírus, o vírus da bronquite infecciosa aviária, foi descoberto em 1937 por Fred Beaudette e Charles Hudson. Em 1967, June Almeida e David Tyrrell realizaram microscopia eletrônica em amostras de culturas de vírus que causam resfriados em seres humanos e identificaram partículas que se assemelhavam ao vírus da bronquite infecciosa aviária. Almeida cunhou o termo ‘coronavírus’, do latim *corona* (‘coroa’), porque os picos de glicoproteínas desses vírus criavam uma imagem semelhante a uma coroa solar.⁷

O termo é tratado no plural porque existem outros coronavírus. Como esclarece Henry (2020, p. 1027), as estirpes

[...] que infectam humanos geralmente causam sintomas leves. No entanto, mais recentemente, os coronavírus animais incluem síndrome respiratória aguda grave (SARS), síndrome respiratória do Médio Oriente

⁶ “A new case of Ebola virus disease was confirmed today in the city of Beni in the Democratic Republic of the Congo (DRC)”.

⁷ “The first coronavirus, avian infectious bronchitis virus, was discovered in 1937 by Fred Beaudette and Charles Hudson. In 1967, June Almeida and David Tyrrell performed electron microscopy on specimens from cultures of viruses known to cause colds in humans and identified particles that resembled avian infectious bronchitis virus. Almeida coined the term “coronavirus,” from the Latin *corona* (“crown”), because the glycoprotein spikes of these viruses created an image similar to a solar corona”.

(MERS) e doença de coronavírus (COVID-19).⁸

Esses e outros coronavírus animais desafiam a medicina humana e qualquer capacidade de resposta no mundo.⁹ Contudo, a síndrome respiratória aguda grave (SARS) e a síndrome respiratória do Médio Oriente (MERS) não tiveram o alcance planetário da doença de coronavírus (COVID-19). De acordo com McIntosh (2020):

Os coronavírus são importantes patógenos humanos e animais. No final de 2019, um novo coronavírus foi identificado como a causa de um conjunto de casos de pneumonia em Wuhan, uma cidade na província de Hubei, na China. Ele se espalhou rapidamente, resultando em uma epidemia em toda a China, seguida por um número crescente de casos em outros países do mundo. Em fevereiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde designou a doença COVID-19, que significa doença de coronavírus 2019. O vírus que causa o COVID-19 é designado por coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2); anteriormente, era referido como 2019-nCoV.¹⁰

O vírus desconhecido que se tornou pandêmico em 2020, na verdade revela uma

história pregressa nada remota. Seu batismo se deu através de especialistas. “Um desses especialistas é a doutora Zheng-Li Shi, do Instituto Wuhan de Virologia, uma das principais autoras do rascunho do artigo que [...] deu ao nCoV-2019 seu nome e identidade”.¹¹ (QUAMMEN, 2020). O alarme aparentemente vanguardista da pandemia do ano de 2020 carrega fortes emissários ou prenúncios de que algo estava errado. O diagnóstico do desregramento sanitário não reside somente no ambiente, mas no mal comum instado pelo ser humano em sua ganância titânica de dinheiro e poder ligado à produção de epidemias, isso é, existe uma importante e fundamental dimensão ecológica do problema

O vírus por trás da epidemia atual (SARS-CoV-2) foi, como o antecessor de 2003 SARS-CoV, bem como a gripe aviária e gripe suína antes dele, gestado no nexo entre a economia e a epidemiologia. Não é por acaso que muitos desses vírus assumiram o nome de animais: a disseminação de novas doenças para a população humana acontece através da chamada transferência zoonótica, que é uma maneira técnica de dizer que essas infecções saltam dos animais para os humanos. Esse salto de uma espécie para outra é condicionado por

⁸ “Strains that infect humans generally cause mild symptoms. However, more recently, animal coronaviruses have included severe acute respiratory syndrome (SARS), Middle East respiratory syndrome (MERS), and coronavirus disease (COVID-19)”.

⁹ “A lista de vírus desse tipo que surgiu para os seres humanos soa como uma batida de tambor: Machupo, Bolívia, 1961; Marburg, Alemanha, 1967; Ebola, Zaire e Sudão, 1976; HIV, identificado em Nova York e Califórnia, 1981; uma forma de Hanta (agora conhecida como Sem Nome), sudoeste dos Estados Unidos, 1993; Hendra, Austrália, 1994; gripe aviária, Hong Kong, 1997; Nipah, Malásia, 1998; Nilo Ocidental, Nova Iorque, 1999; SARS, China, 2002-2003; MERS, Arábia Saudita, 2012; Ebola novamente, África Ocidental, 2014. E isso é apenas uma seleção. Agora temos o nCoV-2019, o último rolo de bateria”. (QUAMMEN, 2020). “La lista de virus de esta clase que han emergido hacia los humanos suena como un sombrero repiqueteo de tambor: Machupo, Bolivia, 1961; Marburgo, Alemania, 1967; ébola, Zaire y Sudán, 1976; VIH, identificado en Nueva York y California, 1981; una forma de Hanta (ahora conocido como Sin Nombre), sudoeste de Estados Unidos, 1993; Hendra, Australia, 1994; gripe aviar, Hong Kong, 1997; Nipah, Malasia, 1998; Nilo Occidental, Nueva York, 1999; SARS, China, 2002-2003; MERS, Arabia Saudí, 2012; ébola de nuevo, África occidental, 2014. Y esto no es más que una selección. Ahora tenemos el nCoV-2019, el más reciente redoble del tambor”.

¹⁰ “Coronaviruses are important human and animal pathogens. At the end of 2019, a novel coronavirus was identified as the cause of a cluster of pneumonia cases in Wuhan, a city in the Hubei Province of China. It rapidly spread, resulting in an epidemic throughout China, followed by an increasing number of cases in other countries throughout the world. In February 2020, the World Health Organization designated the disease COVID-19, which stands for coronavirus disease 2019. The virus that causes COVID-19 is designated severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2); previously, it was referred to as 2019-nCoV”.

¹¹ “Uno de estos expertos es la doctora Zheng-Li Shi, del Instituto de Virología de Wuhan, una de las autoras principales del borrador del artículo [...] que dio al nCoV-2019 su nombre e identidad”.

questões como proximidade e regularidade do contato, que constroem o ambiente em que a doença é forçada a evoluir. Quando essa interface entre humanos e animais muda, também mudam as condições nas quais essas doenças evoluem. (COLETIVO CHUANG, 2020).

Quanto à transferência zoonótica, essa é uma palavra que pode soar estranha, mas que originará muito interesse a partir de agora. Quammen (2014, p. 3) reforça que “É uma palavra do futuro, destinada ao uso pesado no século XXI. A zoonose é uma afecção animal transmissível ao homem”.¹² Embora pareça banal ou genérica, “As gripes são todas zoonóticas. Em última análise, todas as gripes provêm de aves aquáticas selvagens”. (QUAMMEN, 2015). O termo zoonótico aponta a estreita relação de convivência que os seres humanos estabeleceram com a natureza. O desequilíbrio da conexão total entre humanos e ecologia comprova que “[...] O humano é um tipo de animal, inextricavelmente ligado a outros animais: na origem e linhagem, na saúde e na doença”.¹³ (QUAMMEN, 2020).

A zoonose ocupa os estudos de biólogos, virologistas e uma ordem de outros cientistas durante algum tempo. Embora corriqueira e muito presente na realidade das cidades, a zoonose não configura um conteúdo comum entre as pessoas. De acordo com Quammen (2014, p. 3)

A peste bubônica é uma zoonose. Todas as cepas de gripe são zoonoses. O mesmo ocorre com a varicela, tuberculose bovina, doença de Lyme,

Marburg, raiva, Síndrome Pulmonar por Hantavírus e uma estranha aflicção chamada Nipah, que matou porcos e criadores de porcos na Malásia, assim como pessoas que bebem tâmara (às vezes contaminada pelo vírus de excrementos de morcegos) em Bangladesh. Cada um deles reflete a ação de um patógeno que pode atravessar pessoas a partir de outras espécies. Essa forma de salto interespecies é comum, não raro; cerca de 60% de todas as doenças infecciosas atualmente conhecidas cruzam rotineiramente ou cruzaram recentemente entre outros animais e nós. Alguns deles - notadamente a raiva - são familiares, disseminados e ainda terrivelmente letais, matando milhares de seres humanos, apesar de séculos de esforços para lidar com seus efeitos, tentativas internacionais concertadas de erradicar ou controlá-los e uma compreensão científica bastante clara de como eles trabalham. Outros são novos e inexplicavelmente esporádicos, reivindicando algumas vítimas ou algumas centenas neste ou naquele lugar e desaparecendo por anos.¹⁴

Os denominados saltos interespecies produziram uma considerável proporção de doenças, algumas delas mais letais que outras.

O resultado do tipo de interação humana com o ambiente pagou seu alto preço, isto é, formando uma

[...] panela de pressão evolutiva criada pela agricultura e urbanização capitalistas. Isso fornece o meio ideal

¹² “It’s a word of the future, destined for heavy use in the twenty-first century. A zoonosis is an animal affection that’s transmissible to humans”.

¹³ “[...] el humano es un tipo de animal, inextricablemente ligado a los demás animales: en origen y linaje, en la salud y en la enfermedad”.

¹⁴ “Bubonic plague is a zoonosis. All strains of influenza are zoonoses. So are monkeypox, bovine tuberculosis, Lyme disease, Marburg, rabies, Hantavirus Pulmonary Syndrome, and a strange affliction called Nipah, which has killed pigs and pig farmers in Malaysia, as well as people who drink date palm sap (sometimes contaminated with the virus from bat droppings) in Bangladesh. Each of them reflects the action of a pathogen that can cross into people from other species. This form of interspecies leap is common, not rare; about 60 percent of all infectious diseases currently known either cross routinely or have recently crossed between other animals and us. Some of those – notably rabies – are familiar, widespread, and still horrendously lethal, killing humans by the thousands despite centuries of efforts at coping with their effects, concerted international attempts to eradicate or control them, and a pretty clear scientific understanding of how they work. Others are new and inexplicably sporadic, claiming a few victims or a few hundred in this place or that, and then disappearing for years”.

através do qual pragas cada vez mais devastadoras nascem, transformam-se, são induzidas a saltos zoonóticos e, em seguida, agressivamente vetorizadas através da população humana. (COLETIVO CHUANG, 2020).

A fim de tomar explícito o desdém quanto à ecologia, basta retroagirmos para a Grécia Antiga e percebermos que naquele tempo o ser humano se compreendia como parte da natureza. De acordo com Zubiri (2007, p. 10), o ser humano se encontrava impotente diante da natureza e era justamente esse o caráter fundamental que o fazia ser essencialmente uma parte dela, respeitando-a enquanto mistério. Hoje, a natureza, para o ser humano, não passa de um recurso a ser explorado e mais nada. Nesse sentido, a “[...] a nossa civilização é antibiológica, o homem é o maior inimigo da natureza [...]. Só que o progresso exige vítimas e, quanto mais longe for, mais vítimas serão”. (SVETLANA, 2016, p. 198). Ora, com a pandemia, parece que agora ‘talvez’ tenhamos mais consciência de que as vítimas somos nós mesmos.

Igualmente como na epidemia do vírus Ebola¹⁵, o pânico se alastrou rapidamente. O diretor do Instituto de Virologia Humana da Escola de Medicina da Universidade Maryland, nos Estados Unidos, Robert Gallo (2020), conhecido como um dos descobridores do vírus do HIV, lembra que a última vez que a humanidade passou por uma pandemia que exigisse medidas de quarentena global foi na denominada Gripe Espanhola, no já remoto ano de 1918.

A pandemia gerou recomendações oficiais de confinamento e fechamento de fronteiras. Entre as diversas reações concernentes às medidas de isolamento

social, houve a incisiva desconfiança quanto ao vírus.

2 MÚLTIPLAS REAÇÕES

Em 26 de fevereiro de 2020, o pensador italiano Giorgio Agamben publica um pequeno artigo intitulado ‘A invenção de uma epidemia’. Nele Agamben (2020, p. 17) critica as “[...] medidas de emergência frenéticas, irracionais e completamente injustificadas para uma suposta epidemia devido ao coronavírus [...]”.¹⁶ Agamben protagonizou em seu histórico intelectual diversas publicações e entre muitos temas estudados, também se tornou conhecido pelo conceito de *Estado de exceção*. Ao que parece, Agamben (2020, p. 18) projetou sua teoria na realidade e ‘descobriu’ aquilo que colocou nela, como podemos examinar abaixo:

[...] existe uma tendência crescente de usar o estado de exceção como paradigma normal do governo. O decreto-lei aprovado imediatamente pelo governo ‘por razões de saúde e segurança pública’ dá origem a uma verdadeira militarização “dos municípios e áreas em que a fonte de transmissão de pelo menos uma pessoa é desconhecida ou em que há um caso não atribuível a uma pessoa de uma área já infectada pelo vírus”. Uma fórmula tão vaga e indeterminada permitirá ampliar rapidamente o estado de emergência em todas as regiões, pois é quase impossível que outros casos não ocorram em outros lugares.¹⁷

Hoje sabemos que a Itália conta com mais de quarenta e sete mil mortes e a distância física via confinamento foi uma alternativa viável frente a um vírus até então

¹⁵ O vírus ebola, em seus efeitos sociais, apresenta similaridades com o que agora é visto com o COVID-19: “[...] o pânico gerado pela quantidade de casos e pela elevada letalidade fez com que muitos países tomassem a decisão de fechar suas fronteiras e quebrar acordos comerciais com Guiné, Libéria e Serra Leoa, prejudicando ainda mais os países com transmissão intensa de DVE”. (SAMPAIO; SCHÜTZ, 2016).

¹⁶ “[...] medidas de emergência frenéticas, irracionales y completamente injustificadas para una supuesta epidemia debido al coronavirus [...]”.

¹⁷ “[...] hay una tendencia creciente a utilizar el estado de excepción como paradigma normal de gobierno. El decreto-ley aprobado inmediatamente por el gobierno “por razones de salud y seguridad pública” da lugar a una verdadera militarización “de los municipios y zonas en que se desconoce la fuente de transmisión de al menos una persona o en que hay un caso no atribuible a una persona de una zona ya infectada por el virus”. Una fórmula tan vaga e indeterminada permitirá extender rápidamente el estado de excepción en todas las regiones, ya que es casi imposible que otros casos no se produzcan en otras partes”.

pouco conhecido. "O que causa pânico é que o vírus escapa do nosso conhecimento: a medicina não o conhece, o sistema imunológico não o conhece".¹⁸ (BERARDI, 2020, p. 37). Este estranhamento de algo que parecia não existir, de uma hora para outra, muda nossa rotina e fez emergir ataques xenofóbicos: "Trump usou a expressão 'foreign virus' [vírus estrangeiro]".¹⁹ (BERARDI, 2020, p. 52).

O filósofo francês Jean Paul Sartre já tornou célebre o sentimento de desconforto psicológico como responsabilidade de algo externo quando escreveu que "O inferno são os outros", mas isso mudou: agora os nossos anjos são os outros. Como disse Papa Francisco (2020), na Praça São Pedro vazia, ninguém se salva sozinho. Contudo, a mania humana em culpar o outro é antiga e foi 'utilizada' na pandemia global conhecida como 'gripe espanhola'. No decorrer da gripe espanhola as acusações foram deliberadas e cada nação tentava culpar a outra da desgraça que então se passava, como a historiadora Janete Abrão (2009, p. 93) constatou:

Peste de Dakar, Influenza Espanhola, Latizago, Gripe Moderna, Moléstia Reinante eram algumas das designações referentes à enfermidade que assolou o mundo em 1918. Devido ao horror que todos os países lhe tinham, em geral atribuíam a ela uma origem estrangeira. Assim, na Rússia chamavam-na Febre Siberiana e na Sibéria de Febre Chinesa; na França era Catarro Espanhol, ao passo que na Espanha foi batizada com o nome de Febre Russa.

O que deve ser essencialmente considerado é que a referida concepção xenófoba não pode ser assegurada. Contudo, face ao terror à emergência sanitária, o diário *Kölnner Stadt-Anzeiger* entrevistou o sociólogo e filósofo alemão Jürgen Habermas, que sintetiza o momento que vivemos: "Nunca

soubemos tanto de nossa ignorância".²⁰ Essa ignorância está sendo amplamente assumida pela ciência com uma velocidade de resposta impressionante. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, "Cientistas publicam um novo estudo sobre coronavírus a cada três horas". (RIGHETTI; GAMBA, 2020). Ignorância, defesa ou negação, o certo é que "O efeito do vírus radica na paralisia relacional que propaga".²¹ (BERARDI, 2020, p. 38).

O novo ponto de partida da questão do novo coronavírus retroage aos anos anteriores ao seu aparecimento. Será que ninguém conseguiu antever tamanho problema? Durante uma entrevista publicada em 2015, David Quammen foi questionado sobre qual seria a próxima ameaça global e respondeu, sem titubear, de acordo com o diálogo que vinha mantendo com especialistas:

[...] é inevitável que volte a haver uma grande pandemia. Pode matar dezenas de milhares, centenas de milhares, ou milhões de pessoas, consoante as circunstâncias e a forma como reagirmos, mas há de aparecer qualquer coisa dessas. Será com certeza um agente zoonótico. Terá origem em animais não humanos. Será certamente um vírus. (QUAMMEN, 2015, grifo nosso).

O problema foi 'levantado' em 2012 e virologistas já discutiam isso antes dessa data. A questão que se levanta aqui não é sobre o desinteresse do poder farmacêutico para a prevenção, muito menos da procura de culpados. A questão é que as informações circulavam livremente em canais de destaque na internet, artigos e livros... mas parece que não tiveram visibilidade. Daszak (apud QUAMMEN, 2020) afirmou, por volta do ano de 2012: "Temos alertado sobre esses vírus há quinze anos[...]".²² Parece que os virologistas tinham razão.

Além disso, de forma retroativa

¹⁸ "Lo que provoca pánico es que el virus escapa a nuestro saber: no lo conoce la medicina, no lo conoce el sistema inmunitario".

¹⁹ "Trump usó la expresión «foreign virus» [virus extranjero]".

²⁰ "So viel Wissen über unser Nichtwissen gab es noch nie".

²¹ "El efecto del virus radica en la parálisis relacional que propaga".

²² "Llevamos quince años advirtiendo sobre estos virus [...]" (DASZAK apud QUAMMEN, 2020).

percebemos o silêncio dos intelectuais sobre as realidades virais, mas nem todos. O filósofo italiano Esposito (2005, p. 13) em seu livro *Imunitas: proteção e negação da vida*, considerou a questão²³, raramente abordada antes da Covid-19:

[...] é perfeitamente compreensível que o atentado terrorista mais temido hoje, por ser o menos controlável, seja bacteriológico: germes da varíola, ebola, até a peste negra introduzida no ar, na água, nos alimentos. Por sua vez, a emergência epidemiológica que constituem as principais doenças infecciosas tem implicações econômicas, jurídicas, políticas e até militares precisas.

2.1 Diante do desafio

Perante as evidências que não atingiram os holofotes, os comportamentos em relação à pandemia não são homogêneos e entre eles parte da população não respeita as medidas de distanciamento. Berardi (2020, p. 38) assinala que "[...] não conseguíamos aceitar a ideia de estancamento como um novo regime de longo prazo".²⁴ (BERARDI, 2020, p. 38). Isto é, a ideia de cumprir algo parecido com uma quarentena parece difícil de conceber

Quando sairmos do confinamento e desta emergência sanitária, nada será como antes; isto já foi dito. Mas o que será preciso mudar? Nosso exame de consciência se limitará a uma temporalidade de curto prazo, como é de se temer, ou levará em consideração o ciclo completo [...]. (BASCHET, 2020).

Em primeiro lugar, quero dizer que não vamos sair 'dessa'. O processo de cuidado da Terra e da consideração de estarmos incluídos nela deverá ser contínuo. Todas as pessoas terão o dever de se engajar com o cuidado de todos. Isso implica diretamente as gerações que ainda não nasceram e, por conseguinte, os professores que estarão com elas. E é aqui exatamente que chegamos no

ponto axial da questão: o que você, professor e professora, vai fazer quando o futuro chegar? Bem, o futuro chegou. Depois da quarentena o 'futuro' vai se impor e você, professor e professora, estará na frente de alunos e alunas cujos pais passaram por uma miríade de coisas: desemprego, racionamento, redução salarial, violência doméstica sentida e assistida, isolamento, doenças e morte. A historiadora canadense Margaret Olwen MacMillan (2020) catedrática da Universidade de Oxford, sintetiza o desafio, ao afirmar que a pandemia

[...] nos faz perceber o quando dependemos uns dos outros, e nos faz ver o que está certo e errado nas nossas sociedades. Uma catástrofe nos força a repensar o que nós temos feito. E acho que, se algo bom pode sair desta catástrofe, e é, de fato, uma catástrofe, será que vamos reavaliar algumas das coisas que nós sabíamos, nosso coração sabia, que já estavam erradas. Eu espero que também olhe-mos para a ordem internacional, porque nós vivemos num planeta que não é tão grande assim. Tudo está ligado.

Vale sistematizar esse argumento e definitivamente reconhecer que a visão holística, onde tudo está conectado, é uma das lições pandêmicas. Animais, plantas, pessoas e toda a saúde e doença global interatuam.

3 PSICOLOGIA DA QUARENTENA E SEUS EFEITOS NA PERSPECTIVA FAMILIAR E INFANTIL

A quarentena é uma experiência incomum para praticamente toda uma população e mesmo os mais idosos são acometidos pelo ineditismo dela. Embora parte da população possa não colaborar com as recomendações oficiais municipais e governamentais, o efeito da quarentena também é econômico e, por isso, sentido por todos aqueles que não concordam com ela.

Diante das indicações médicas e

²³ Lembramos que o livro foi originalmente lançado por Roberto Esposito em 2002 em Turim, Itália com o título *Immunitas. Protezione e negazione della vita*.

²⁴ "[...] no conseguíamos aceptar la idea del estancamiento como un nuevo régimen de largo plazo".

sanitárias, diversas regiões do mundo adotaram o uso de máscaras e as recomendações, mesmo através de decreto, não foram praticadas por muitos. Infelizmente, “[...] as imagens do conflito não geraram necessariamente correspondência para mobilizar todos os agentes com condições de transformá-la”. (MEINHARDT, 2016b, p. 728).

A questão de um vírus letal ter se tornado um fenômeno globalizado transborda a simples noção de urgência ordinária. Inicialmente, não há prazo preciso de seu estancamento. A edificação desse trauma social onde ainda não há vacinas não tem data para acabar: a “[...] ambiguidade dialogal do trauma está em suscitar a declaração de sua existência ou a vivência de sua autocensura como validade indeterminada”. (MEINHARDT, 2016b, p. 725).

Como exemplo de urgência ordinária enquadram-se os procedimentos cirúrgicos do dia a dia.²⁵ A Covid-19 vai além da urgência extraordinária²⁶, normalmente relegada a grandes incêndios ou quedas de avião. A pandemia da Covid-19 é melhor entendida como uma urgência extrema, mas diferente do vazamento nuclear de Tchernóbil em 1986. O acidente nuclear de Tchernóbil foi “[...] um evento raro e cujas consequências humanas são terríveis e assumem uma dimensão que vai muito além do local do evento ao prejudicar regiões inteiras por gerações”. (ZARKA, 2015, p. 65).

A urgência extrema da pandemia viral de 2020 é mais agravante, extrapolando a dimensão regional ou de um conjunto de países, como o vírus Ebola o foi. A urgência extrema da Covid-19 “Refere-se a um fenômeno cumulativo e progressivo, com efeito retardado” (ZARKA, 2015, p. 65). Isso aponta que o derramamento viral decorreu de uma profunda demolição ecológica construída por muito tempo. Consoante Zarka (2015, p. 65) as consequências dessa urgência

extrema “[...] são propriamente planetárias, com efeitos no futuro”.

Sobre este ponto, importa definir o que é quarentena de acordo como o exposto por Brooks et al. (2020, p. 912): “Quarentena é a separação e restrição do movimento de pessoas que foram potencialmente expostas a uma doença contagiosa para verificar se ficaram doentes, reduzindo assim o risco de infectar outras pessoas”.²⁷ Ora, como o vírus é invisível e assintomático em um largo número de casos, muitos indivíduos foram potencialmente expostos. O problema do contágio está na insuficiência e incapacidade das políticas públicas em verificar qual o percentual da população atingida. Logo, na impossibilidade de verificação e da comprovada extensão geográfica que toma, restringe-se uma população inteira.

Existe um diferencial sutil entre quarentena e isolamento. A quarentena

[...] difere do isolamento, que é a separação das pessoas que foram diagnosticadas com uma doença contagiosa por pessoas que não estão doentes; no entanto, os dois termos são frequentemente usados de forma intercambiável, especialmente na comunicação com o público.²⁸ (BROOKS et al., 2020, p. 912).

A dimensão de urgência acentuada causa pânico, ansiedade, depressão, estresse, sentimento de desesperança, instabilidade emocional e quedas nos recursos cognitivos para ativar o juízo crítico; fatores que separadamente ou de forma combinada estarão potencialmente presentes em uma quarentena.

Em alguns casos a mania de se proteger causam preocupações crônicas e uma estafa mental. Ainda, problemas preexistentes são reativados quando a realidade favorece um estado de alarme. De acordo com Corneau

²⁵ A urgência ordinária é “[...] a que tem, por exemplo, os serviços de emergência dos hospitais [...]. A urgência aqui não é um fenômeno raro, mas muito comum”. (ZARKA, 2015, p. 64-65).

²⁶ Quanto a urgência ordinária, “Trata-se de um evento raro, pouco frequente e cujas consequências são significativas e dramática [...]”. (ZARKA, 2015, p. 65).

²⁷ “Quarantine is the separation and restriction of movement of people who have potentially been exposed to a contagious disease to ascertain if they become unwell, so reducing the risk of them infecting others”.

²⁸ “This definition differs from isolation, which is the separation of people who have been diagnosed with a contagious disease from people who are not sick; however, the two terms are often used interchangeably, especially in communication with the public”.

(2006, p. 151)

[...] os medos coletivos agitam os medos individuais e levam os indivíduos, assim como os governos, a adotar medidas de segurança. Essas medidas podem até atingir níveis maníacos ou excessivos: nessa área, estamos em uma corrente psíquica e simbólica [...].²⁹

Através dessa corrente cujo tema é o medo, muitas pessoas se unem em uma corrente psíquica nivelada por conteúdos de pessimismo, fatalismo e conformismo; as pessoas cultivam o medo e o propagam.

3.1 Fechamento das escolas

Diante do medo e dos escassos estudos sobre fechamento de escolas motivadas especificamente pela pandemia de Covid-19, as decisões determinadas por evidências se sustentaram através de pesquisas anteriores baseadas em surtos de gripe. Assim, Viner et al. (2020, p. 397) afirmam que “O fechamento da escola é baseado em evidências e suposições de surtos de gripe de que eles reduzem os contatos sociais entre os alunos e, portanto, interrompem a transmissão”.³⁰

Entre inúmeros fatores relevantes, as atitudes de precaução, medo, assalto da novidade e a experiência assistida de unidades de tratamento intensivo entrando em colapso em países de primeiro mundo estimularam um ‘passo à frente’ para a prudência quanto ao desconhecido. Na busca de dados sólidos, a revisão bibliográfica de outras quarentenas anteriores a pandemia do Covid-19 ganhou força. Viner et al. (2020, p. 397) observaram que

Estudos de crianças e jovens do Reino Unido relatam que o número médio de contatos sociais diários durante as férias escolares é aproximadamente metade do número de dias letivos; no entanto, os contatos continuam e a mistura entre crianças e adultos e entre crianças de escolas diferentes aumenta de fato durante as férias e o fechamento da escola. A evidência para a eficácia do fechamento da escola e outras medidas de distanciamento social da escola vem quase inteiramente de surtos de gripe, para os quais a transmissão do vírus tende a ser conduzida por crianças. Não está claro se as medidas escolares são eficazes em surtos de coronavírus - por exemplo, devido a síndrome respiratória aguda grave (SARS) ou síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS) e, mais especificamente, COVID-19, para o qual a dinâmica de transmissão parece ser diferente.³¹

Dada a situação extraordinária, o fechamento das escolas se tornou um fato para a grande maioria da população escolar mundial. A questão já suscitou múltiplos debates, a maioria longe do consenso. O que concretamente sabemos, diante disso, está na efetiva regulamentação da quarentena e os efeitos nas famílias e, conseqüentemente, nas crianças. Antecipando-se a isso, a prática nos oferece resultados advindos de diversas importantes áreas, como da área da educação física:

As crianças confinadas em casa terão dificuldade para alcançar as diretrizes de comportamento do movimento da OMS em 24 horas, que recomendam 60 minutos por dia de atividade física

²⁹ [...] los miedos colectivos agitan los miedos individuales y conducen a los individuos, igual que a los gobiernos, a la adopción de medidas de seguridad. Estas medidas incluso pueden alcanzar niveles maníacos o excesivos: en este terreno, nos hallamos en una corriente psíquica y simbólica [...].

³⁰ “School closures are based on evidence and assumptions from influenza outbreaks that they reduce social contacts between students and therefore interrupt the transmission”.

³¹ “Studies of UK children and young people report that the mean number of daily social contacts during school holidays are approximately half that of school term days; however, contacts continue and mixing between children and adults and between children at different schools actually increases during holidays and school closures. The evidence for the effectiveness of school closures and other school social distancing measures comes almost entirely from influenza outbreaks, for which transmission of the virus tends to be driven by children. It is unclear whether school measures are effective in coronavirus outbreaks—for example, due to severe acute respiratory syndrome (SARS), or Middle East respiratory syndrome (MERS) and, most specifically, COVID-19, for which transmission dynamics appear to be different”.

moderada a vigorosa para crianças de 5 a 17 anos. Isso compromete não apenas o bem-estar mental e o status de peso saudável dos jovens, mas também aumenta o risco de estabelecer hábitos perigosos, como aumento do tempo na tela e lanches que podem prejudicar a saúde cardiovascular e músculo-esquelética futura.³² (BRITO, 2020, p. 2).

Muitos outros hábitos saudáveis podem ser modificados, como a alteração dos ritmos circadianos determinados pelo horário de sono significativamente ‘atrasado’ e condicionado por horas de uso eletrônico excessivo, sejam eles de jogos online ou outras distrações advindas do *homo digitalis*. Brooks et al. (2020, p. 912) relataram a dimensão histórica recente de quarentenas:

A quarentena geralmente é uma experiência desagradável para quem passa por ela. A separação dos entes queridos, a perda de liberdade, a incerteza sobre o status da doença e o tédio podem, ocasionalmente, criar efeitos dramáticos. Foi relatado suicídio, raiva substancial gerada e ações judiciais após a imposição de quarentena em surtos anteriores. Os benefícios potenciais da quarentena de massa obrigatória precisam ser pesados cuidadosamente contra os possíveis custos psicológicos. O uso bem-sucedido da quarentena como medida de saúde pública exige que reduzamos, tanto quanto possível, os efeitos negativos a ela associados.³³

Em âmbito escolar, foco da presente pesquisa, a resignação gerada pela

quarentena e a resistência em cumpri-la levaram a uma quantidade significativa de pais e responsáveis a externarem surtos comportamentais episódicos de raiva, muitos deles, infelizmente, dirigidos às escolas. Sem dúvida, o rompimento com o funcionamento habitual do cotidiano tocou no mais profundo substrato social do ser humano, a saber, o humor. De acordo com a pesquisa de Brooks et al. (2020, p. 916)

Demonstrou-se frequentemente que o confinamento, a perda da rotina habitual e o contato social e físico reduzido com outras pessoas causam tédio, frustração e uma sensação de isolamento em relação ao resto do mundo, o que foi angustiante para os participantes. Essa frustração foi exacerbada por não poder participar das atividades diárias do dia-a-dia [...].³⁴

O que deve ser essencialmente considerado reside nas múltiplas e novas variáveis intervenientes de estresse psíquico que condicionam a suspensão parcial do juízo crítico dos agora confinados. O recurso à ponderação e avaliação racional da realidade fica abalada; isso porque o momento de estresse cumulativo implica menor capacidade de introversão cognitiva, ou seja, de estabilidade emocional para se distanciar momentaneamente do presente e analisá-lo de forma racional.

Ainda, a mineração incorreta de dados na internet e o sensacionalismo midiático causaram ansiedade não só dos ‘confinados’ sobre a questão do Covid-19. Relata-se pouca clareza e “[...] falta de transparência percebida por funcionários da saúde e do governo sobre

³² “Children confined at home will struggle to achieve the WHO 24 h movement behaviour guidelines which recommend 60 minutes a day of moderate-to-vigorous physical activity for 5–17 year olds. This jeopardises not only young people’s mental wellbeing and healthy weight status, but also increases the risk of establishing dangerous habits, such as increased screen time and snacking that can damage future cardiovascular and musculoskeletal health”.

³³ “Quarantine is often an unpleasant experience for those who undergo it. Separation from loved ones, the loss of freedom, uncertainty over disease status, and boredom can, on occasion, create dramatic effects. Suicide has been reported, substantial anger generated, and lawsuits brought following the imposition of quarantine in previous outbreaks. The potential benefits of mandatory mass quarantine need to be weighed carefully against the possible psychological costs. Successful use of quarantine as a public health measure requires us to reduce, as far as possible, the negative effects associated with it”.

³⁴ “Confinement, loss of usual routine, and reduced social and physical contact with others were frequently shown to cause boredom, frustration, and a sense of isolation from the rest of the world, which was distressing to participants. This frustration was exacerbated by not being able to take part in usual day-to-day activities [...]”.

a gravidade da pandemia.³⁵ (BROOKS et al., 2020, p. 916). De acordo com Brito (2020) a Covid-19

[...] propõe-nos novas reflexões sobre o valor e o papel da ciência, tecnologia, educação e divulgação científica no presente século, em que a pós-verdade — um vírus ideológico fomentado por notícias falsas, teorias conspiratórias, racismo e interesses políticos — tem sido o léxico do presente tempo.

Fruto do desconhecimento e do próprio temor da calamidade, aliados ao sensacionalismo e ideologias virais, ansiedade, estresse e incertezas se expandiram diante do futuro. Na perspectiva da saúde, indubitavelmente “[...] o impacto psicológico da quarentena é amplo, substancial e pode ser duradouro. Isso não sugere que a quarentena não deva ser usada; os efeitos psicológicos de não usar a quarentena e permitir que a doença se espalhe podem ser pior.”³⁶ (BROOKS et al., 2020, p. 919).

Tem-se em conta, então, a relação de saúde entre crianças e seus cuidadores como fundamental. A resposta a essa correspondência não pode ser uma simples visão perspectiva do adulto para a criança. Quando adultos apontam a inconsciência das crianças pequenas em relação à pandemia, esquecem que a consciência infantil é a consciência dos pais. O que isso quer dizer? O quanto os responsáveis estão manejando estresse, ansiedade e até depressão reverte na absorção senciante que o mundo infantil processa de seu ambiente familiar. Conflitos conjugais, violência e discussões verbais atingem impreterivelmente os filhos e filhas de

qualquer idade. Os estudos de Liu et al. (2020, p. 1) atestam o argumento acima

A companhia é essencial para o desenvolvimento psicológico e o bem-estar normais das crianças. A separação dos cuidadores leva as crianças a um estado de crise e pode aumentar o risco de distúrbios psiquiátricos. Sprang e colegas relataram que crianças isoladas ou em quarentena durante doenças pandêmicas tinham maior probabilidade de desenvolver transtorno de estresse agudo, distúrbio de ajuste e luto. 30% das crianças isoladas ou em quarentena preencheram os critérios clínicos para transtorno de estresse pós-traumático.³⁷

Pode-se dizer que tal pressuposto, da separação dos cuidadores ou responsáveis, não é apenas uma distância física, mas emocional. A separação também ocorre porque o ambiente doméstico se torna insuportável e o vínculo de apego é literalmente quebrado. O apego saudável, em seu atributo invisível, é amplamente sentido, principalmente na percepção senciante das crianças em relação às figuras que amam. Claro que, “Para as crianças em quarentena em casa com seus pais ou parentes, o estresse causado por uma mudança tão acentuada em seu ambiente pode ser atenuado em algum grau”.³⁸ (LIU et al., 2020, p. 1). Contudo, a minimização dos efeitos da quarentena é possível ou viável quando a estabilidade e atmosfera do lar ainda se mantêm relativamente pacífica.

Vale observar que a cronicidade da quarentena modifica diante da hipótese de algum indivíduo da família estar acometido de sintomas do novo coronavírus, podendo

³⁵ “Lack of clarity about the different levels of risk, in particular, led to participants fearing the worst. Participants also reported a perceived lack of transparency from health and government officials about the severity of the pandemic”.

³⁶ “[...] the psychological impact of quarantine is wide-ranging, substantial, and can be long lasting. This is not to suggest that quarantine should not be used; the psychological effects of not using quarantine and allowing disease to spread might be worse”.

³⁷ “Companionship is essential for children’s normal psychological development and wellbeing. Separation from caregivers pushes children into a state of crisis and might increase the risk of psychiatric disorders. Sprang and colleagues reported that children who were isolated or quarantined during pandemic diseases were more likely to develop acute stress disorder, adjustment disorder, and grief. 30% of the children who were isolated or quarantined met the clinical criteria for post-traumatic stress disorder”.

³⁸ “For children who are quarantined at home with their parents or relatives, the stress caused by such a sharp change in their environment might be eased to some degree”

causar separações físicas irremediáveis. Atento a isso, Liu et al. (2020, p. 1) afirmam que

[...] crianças separadas de seus cuidadores requerem atenção especial, incluindo crianças infectadas com ou suspeitas de estarem infectadas com coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), que estão em quarentena em hospitais locais ou centros de observação médica coletiva; e crianças cujos cuidadores estão infectados com SARS-CoV-2 ou que morreram da doença e estão, portanto, sob os cuidados de grupos de caridade social. Essas crianças podem ser mais suscetíveis a problemas de saúde mental, devido ao maior risco de infecção e ao sofrimento e medo causados pela perda ou separação dos pais.³⁹

Infelizmente, em casos de internação infantil em unidades intensivas hospitalares, a “[...] maioria do apoio local a crianças desacompanhadas se concentra apenas em atender às necessidades diárias básicas das crianças”.⁴⁰ (LIU et al., 2020, p. 2). Ainda, a premissa, da separação de cuidadores, levamos a outras fontes importantíssimas de afeto como avós e professoras, temporariamente impossibilitados de base vincular afetiva presencial.

Especialmente na área da educação, professoras devem estar atentas às características pós-traumáticas da quarentena. Isso significa que “[...] a vigilância pós-pandêmica de transtornos mentais entre essas crianças deve ser considerada”.⁴¹ (LIU et al, 2020, p. 2). As vivências domésticas das crianças, incluindo a qualificação da atmosfera familiar durante a pandemia se transformarão em auto atributos infantis. Esses auto atributos refletirão a manutenção familiar dos afetos e serão levados de casa para a escola.

3.2 Escola e Covid-19

A autora russa Svetlana Aleksievitch, em seu livro *Vozes de Tchernóbil*, conta que, após o acidente nuclear de 1986 em Tchernóbil, a população foi evacuada, mas não parou por completo. O mundo estudantil não continuou imerso e prostrado no desastre porque as aulas continuaram em *outro lugar* e estabeleceram uma concorrência positiva e saudável face a catástrofe. Esse *outro lugar*, que concorreu com a abundância de desesperança, hoje está situado nos diversos recursos tecnológicos que possibilitam a continuidade do vínculo com a escola. Qualquer comunidade que perde o elo com a educação sofre uma decadência. Isso justifica os esforços da educação através da tecnologia, pois a escola está aberta à realidade e não de costas para ela. A intensificação ou piora do momento difícil que vivemos, na perspectiva da pandemia, estaria no desapego à escola.

Nenhum tipo de fechamento beneficia as crianças. O apego à escola, alimentada mesmo de longe com os recursos da tecnologia, mostra que a possibilidade de não fechar as portas contém uma mensagem muito especial, a saber, que os estudantes tenham esperança. O apego à escola não está somente na dimensão intelectual, mas nos sentidos de cada estudante e na importância do encontro com os colegas, mesmo virtualmente. As dificuldades vão passar com a escola e não sem ela.

Quanto à adaptação que o momento exige, a educação caminha à frente e não atrás. A utilização dos melhores recursos tecnológicos já era uma realidade para várias instituições. A formação continuada dos professores desenvolve dinâmicas através dessas ferramentas e, a partir de agora, na vida pós-quarentena, isso vai avançar. Logo,

³⁹ “However, children who are separated from their caregivers require special attention, including children infected with or suspected of being infected with severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2), who are quarantined in local hospitals or collective medical observation centres; and children whose caregivers are infected with SARS-CoV-2 or who have died from the disease and are thus under the care of social charity groups. These children might be more susceptible to mental health problems because of their higher risk of infection, and the grief and fear caused by parental loss or separation”.

⁴⁰ “[...] most local support for unaccompanied children focuses only on meeting children’s basic daily needs”.

⁴¹ “[...] the post-pandemic surveillance of mental disorders among these children should be considered”.

não fomos pegos totalmente de surpresa.

Os estudantes percebem que um professor é interessante, quando ele está aberto à realidade, entrando em suas casas de outra forma. A experiência à distância demonstra que os professores estão abertos para aprender.

As crianças, em especial, têm um coração inocente e grande. Elas tentam realizar bem as atividades de cada dia e temos muito o que aprender com elas. São justamente as crianças que têm as boas perguntas. Por vezes, os adultos esquecem que um dia também foram crianças.

Um desafio que talvez seja maior para adultos e adolescente do que para as crianças é uma espécie de educação já perdida: a educação para o esperar. Numa época que a velocidade das coisas nos ultrapassa, o esperar é uma das grandes lições da pandemia. Nesse sentido, a palavra-chave para o momento que vivemos é a amabilidade. Ser amável nada mais é do que estar disponível, na medida do possível, para nossos filhos e filhas, companheiros e companheiras. Frequentar o outro é uma oportunidade de cada momento. Ser proativo com a família, perguntando como estão, bem como expor o apreço por eles, muda um dia. Essas atitudes essenciais favorecem a aprendizagem, já que aprender não está ligado apenas à inteligência, mas à inteligência senciante. O aprender primordialmente toca os sentidos e através deles a inteligência é construída. Nesse ínterim, especialmente a criança, sente a atmosfera da casa antes das orientações paterna e materna chegarem nela.

Na perspectiva exclusiva dos estudantes, vivemos um momento de desafio e a escola abraçou esse desafio. A psicologia da quarentena busca a resiliência ou elasticidade emocional, visando à manutenção da saúde através da vivência dos desafios e não uma vida assistida desde o sofá. A proposta da escola é criar expectativas e ir além do ordinário. A função do professor é produzir sonhos, mesmo em momentos difíceis, quando seria mais fácil viver pesadelos.

Agora, mais do que antes, entendemos

que o professor não ensina sozinho. O papel da família sempre foi importante no processo de aprendizagem. Hoje, devido as circunstâncias, o trabalho do professor é mais compartilhado. É evidente que o estresse psíquico está mais elevado e, por conseguinte, o juízo crítico diminua, mas justamente por isso, agora não é o momento para hostilidades.

3.3 Algumas estratégias para a quarentena

Após o tsunami de 26 de dezembro de 2004, observou-se que muitas zonas costeiras da Tailândia, Índia, Sri Lanka e Indonésia haviam sido afetadas. Qualquer ajuda imediata estava entre as próprias vítimas e não fora delas. Felix Wilfred (2005, p. 12) concluiu que “As vítimas foram as primeiras a ajudar outras vítimas, sem distinção de casta ou credo”.⁴² O momento não é de desistência. O papel de vítima não gerará pró-sociabilidade alguma. Justamente essa é a capacidade de resiliência atual: ajudar e ser ajudado de alguma forma. A quarentena e os traumas que ela pode causar também geram atitudes solidárias. Os comportamentos altruístas, pouco estimulados pelos valores do sistema dominante em tempos de paz, conferem os surpreendentes efeitos positivos de traumas sociais (MARTÍN-BARÓ apud MEINHARDT, 2016b, p. 729).

A saúde mental constitui uma grandeza de relações entre pessoas mais que atributos individualizados, deixando de ser um problema terminal para converter-se em um problema basilar, uma vez que a especificidade dos seres humanos reside no caráter vivencial [...]. (MEINHARDT, 2016a, p. 621-622).

A saúde das relações é maior que a saúde individual. Cabe sublinhar que a força para a saúde está no ‘nós’, no ‘entre’, na qualidade do ‘eu e tu’ e não nas tentativas solitárias e autossuficientes para se erguer. Entre as diversas formas de auxílio, o apoio emocional exprime uma predisposição

⁴² “Las víctimas fueron las primeras en ayudar a otras víctimas sin distinción de casta o credo”.

comum entre crianças e adolescentes, que alimentam espontâneas expectativas de atenção de seus pais e professores. Gaborit (2005, p. 46) ressalta que “A percepção ou crença de que outras pessoas estariam dispostas a fornecer apoio emocional e ajuda prática em momentos de dificuldade tem um efeito benéfico na saúde emocional e até física do indivíduo”.⁴³ Isso reforça a necessidade de escuta e diálogo sobre o momento de quarentena. A disponibilidade do professor em conversar com seus alunos a respeito da pandemia acalenta as angústias dos estudantes, fornecendo uma injeção de otimismo. “O poder curativo (*farmacon*) da memória está na liberdade de comunicação das diversas experiências negativas [...]”. (MEINHARDT, 2016b, p. 730). Isto é, o retorno às aulas presenciais não será um recomeço escolar qualquer, mas um recomeço de vida.

O *Centro para estudo do estresse traumático* em Maryland, Estados Unidos, destaca como promoção do bem-estar psicológico durante a quarentena a comunicação como uma intervenção⁴⁴, facilitando a comunicação com as pessoas de que você gosta⁴⁵. O conhecimento das condições das pessoas de que você gosta tem um impacto positivo na saúde emocional. Portanto, a recomendação é facilitar o uso da tecnologia se beneficiando das chamadas

telefônicas e de vídeo e outros recursos ou aplicativos de mídias sociais. Dessa forma, cada um mantém as pessoas que ama e gosta em contato⁴⁶. Além disso, o planejamento e organização de atividades durante a quarentena pode ajudar a reduzir a monotonia e diminuir o foco no isolamento físico da família, amigos e colegas.⁴⁷ Isso implica uma boa distribuição das tarefas durante o dia. Em meio às atividades é importante fazer pausas em intervalos predeterminados, incluindo momentos para comer e beber⁴⁸, pois algumas pessoas utilizam o trabalho levado para casa como excessiva válvula de escape.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a mobilidade do planeta restringida e a economia abalada, o tempo da quarentena serve para pensarmos o que vamos fazer. O novo coronavírus é uma oportunidade para se pensar o essencial. Não existem motivos para esperar o fim da pandemia. A visão da pós-pandemia já está presente nos variegados sintomas de toda uma população cujas marcas psíquicas durarão muito tempo.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Janete. A história de uma

⁴³ “La percepción o creencia de que otras personas estarían dispuestas a proveer apoyo emocional y ayuda práctica e momentos de dificultad tiene un efecto benéfico para la salud emocional y aun física del individuo”.

⁴⁴ “Promoção do bem-estar psicológico durante a quarentena. Use a comunicação como uma intervenção. Uma comunicação clara, compreensível e prática pode reduzir respostas psicológicas adversas e aumentar a adesão comportamental”. (CSTS, 2020). “Promoting Psychological Wellbeing During Quarantine. Use communication as an intervention. Clear, understandable, and practical communication can reduce adverse psychological responses and increase behavioral adherence”.

⁴⁵ “Facilite a comunicação com os entes queridos. O conhecimento das condições dos entes queridos pode ter um forte impacto na saúde emocional dos indivíduos em quarentena e melhorar a adesão à quarentena recomendada”. (CSTS, 2020). “Facilitate communication with loved ones. Knowledge of loved ones’ conditions can have a powerful impact on the emotional health of quarantined individuals and improve adherence to recommended quarantine”.

⁴⁶ “Durante a quarentena, facilite o uso da tecnologia (por exemplo, chamadas telefônicas e de vídeo, mídias sociais) para manter os entes queridos em contato”. (CSTS, 2020). “During quarantine, facilitate the use of technology (e.g., phone and video calls, social media) to keep loved ones in contact with each other”.

⁴⁷ “O planejamento de atividades durante a quarentena pode ajudar a reduzir o tédio e diminuir o foco nos sintomas e sentimentos de estar isolado da família e dos amigos”. (CSTS, 2020). “Planning for activities during quarantine can help reduce boredom and lessen the focus on symptoms and feelings of being isolated from family and friends”.

⁴⁸ “Verifique se suas próprias necessidades básicas são atendidas, incluindo: comer, beber e dormir; fazer pausas em intervalos predeterminados [...]”. (CSTS, 2020). “Make sure your own basic needs are met, including: eating, drinking, and sleeping; taking breaks at predetermined intervals [...]”.

epidemia: a ‘Hespanhola’ em Porto Alegre, 1918. **Bol. Saúde**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 93-99, jan./jun. 2009.

AGAMBEN, Giorgio. La invención de una epidemia. *In*: AMADEO, Pablo. **Sopa de Wuhan**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 17-19.

ARMANINO, Mauro; PIANA, Federico. Níger: coronavírus atinge o país mais pobre do mundo. **Vatican News**, Vaticano, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2020-03/niger-coronavirus-igreja-entrevista.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BASCHET, Jérôme. COVID-19: o século XXI começa agora. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://n1edicoes.org/017>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BERARDI, Franco. Crónica de la psico-deflación. *In*: AMADEO, Pablo. **Sopa de Wuhan**. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 35-54.

BRITO, Alan Alves. Editorial. **Revista Brasileira de Astronomia**, São Paulo, Ano 2, n. 6, p. 2, abr./jun. 2020. Disponível em: https://sab-astro.org.br/wp-content/uploads/2020/04/RAB-6_online.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

BROOKS, Samantha K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, London, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 14-20 Mar. 2020. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0140673620304608?to-ken=4A74203F78306013903391E54B14C0FEFEFFE10A1202850F8571C3FE98C04A4D881BD4CBB43738EB0B2061E875174953>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CENTER FOR STUDY OF TRAUMATIC STRESS (CSTS). **Psychological Effects of Quarantine During the**

Coronavirus Outbreak: What Healthcare Providers Need to Know. Maryland, 26 feb. 2020. Disponível em: https://www.cstsonline.org/assets/media/documents/CSTS_FS_Psychological_Effects_Quarantine_During_Coronavirus_Outbreak_Providers.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

COLETIVO CHUANG. **Contágio social: coronavírus, China, capitalismo tardio e o ‘mundo natural’**. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://n1edicoes.org/022>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CORNEAU, Guy. **Víctimas de los demás, verdugo de sí mismo**. Barcelona: Kairós, 2006.

ESPOSITO, Roberto. **Immunitas: protección y negación de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

FOWLER, Thomas B. Artificial Intelligence in Light of Zubiri’s Theory of Sentient Intelligence. **The Xavier Zubiri Review**, Washington, DC, v. 15, p. 71-105, 2020.

FRANCISCO, Papa. Texto integral da homilia do Papa Francisco neste 27 de março. **Vatican News**, Vaticano, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-03/papa-francisco-homilia-oracao-bencao-urbe-et-orbi-27-marco.html>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

GABORIT, Mauricio. Aspectos psicosociales en un desastre natural: el huracán Mitch y El Salvador. *In*: PORTILLO, Nelson; GABORIT, Mauricio; CRUZ ALAS; José Miguel. (comp.). **Psicología social en la posguerra: teoría y aplicaciones desde El Salvador**. San Salvador: UCA Edidores, 2005. p. 29-60.

GALLO, Robert. Exclusive: can an Oral Polio Vaccine Help Stop the Coronavirus? **Amanpour and Company**, [S. l.], 14 abril 2020. 1 vídeo (18min 10s).

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=azTcdQKcKvw>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HABERMAS, Jürgen; SCHWERING, Markus. Interview mit Jürgen Habermas: "So viel Wissen über unser Nichtwissen gab es noch nie". **Kölner Stadt-Anzeiger**, Köln, Deutschland, 3 abr. 2020. Disponível em:

<https://www.ksta.de/kultur/interview-mit-juergen-habermas--so-viel-wissen-ueber-unser-nichtwissen-gab-es-noch-nie--36507420>. Acesso em: 11 abr. 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HENRY, Ronnie. Etymologia. Coronavirus [kə-ro'nə-vi"rus]. **Emerging infectious diseases**, Atlanta, p. 1027, May 2020. Disponível em: <https://wwwnc.cdc.gov/eid/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

LIU, Jia Jia *et al.* Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. **The Lancet Child & Adolescent Health**, London, p. 1-2, 27 Mar. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanchi/PIIS2352-4642\(20\)30096-1.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanchi/PIIS2352-4642(20)30096-1.pdf). Acesso em: 18 de abril 2020.

MACMILLAN: Countries 'have to work together'. 1 vídeo (12min 41s). **CNN**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://edition.cnn.com/videos/tv/2020/04/16/amanpour-margaret-macmillan-coronavirus.cnn>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MCINTOSH, Kenneth. Coronavirus disease 2019 (COVID-19): clinical features. **UpToDate**, Apr. 2020. Disponível em: https://www.uptodate.com/contents/coronavirus-disease-2019-covid-19-clinical-features/print?topicRef=127759&source=related_link. Acesso em: 17 abr. 2020.

MEINHARDT, Giovani. Psicologia do conflito. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica (org.). **Enciclopedia latino-americana dos direitos humanos**. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016a. p. 610-616.

_____. Trauma social. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica (org.). **Enciclopedia latino-americana dos direitos humanos**. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016b. p. 721-732.

PANDEMIC school closures: risks and opportunities. **The Lancet Child & Adolescent Health**, London, v. 3, p. 1, 8 Apr. 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930105-X>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PATTYN, S. R. Introduction. In: _____. **Ebola virus haemorrhagic fever**. Amsterdam: Elsevier/North-Holland Biomedical Press, 1978. p. 3.

QUAMMEN, David. **Ebola: the natural and human history**. London: The Bodley Head, 2014.

_____. Spillover: the next human pandemic. Hangout with author David Quammen. **Scientific American**, [S. l.], 2015. 1 vídeo (53min 13s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rSNe9x11nuY>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. **Contagio: la evolución de las pandemias**. Barcelona: Debate, 2020. *E-book*.

RIGHETTI, Sabine; GAMBA, Estêvão. Cientistas publicam um novo estudo sobre coronavírus a cada três horas; China lidera. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1. abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/04/cientistas-publicam-um->

[novo-estudo-sobre-coronavirus-a-cada-tres-horas-china-lidera.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa&fbclid=IwAR23fIN9LDop1tYfXW7k44Q73SWhHeE5IPMNLkb0j81mo5kdU1aVHofZbzw](#). Acesso em: 15 abr. 2020.

SAMPAIO, João Roberto Cavalcante; SCHÜTZ, Gabriel Eduardo. A epidemia de doença pelo vírus Ebola de 2014: o Regulamento Sanitário Internacional na perspectiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 242-247, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cadsc/2016nahead/1414-462X-cadsc-1414-462X201600020184.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SVETLANA, Aleksievitch. **Vozes de Tchernóbil**: a história oral do desastre nuclear. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VINER, Russel M. *et al.* School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. **The Lancet Child & Adolescent Health**, London, n. 4, p. 397-404, 6 Apr. 2020, Disponível em: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanchi/PIIS2352-4642\(20\)30095-X.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanchi/PIIS2352-4642(20)30095-X.pdf). Acesso em: 19 abril 2020.

WILFRED, Felix. Honrar a los muertos y advertencia para los que viven. Para asumir el tsunami. *In*: CENTRO MONSEÑOR ROMERO (Ed.). **Tsunami**. San Salvador: El Salvador, 2005. p. 9-28.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Ebola virus disease**. 10 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/ebola-virus-disease>. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. **New Ebola case confirmed in**

the Democratic Republic of the Congo.

10 fev. 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/10-04-2020-new-ebola-case-confirmed-in-the-democratic-republic-of-the-congo>.

Acesso em: 11 abr. 2020.

ZARKA, Yves Charles. **O destino comum da humanidade e da Terra**. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

ZUBIRI, Xavier. **Cursos universitários**. V I. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2007.

Recebido em: 10/10/2020

Aceito em: 20/11/2020



**O LIVRO DIDÁTICO E SUA (SUB) UTILIZAÇÃO:
 possibilidades em tempos de pandemia**

**THE TEACHING BOOK AND ITS (SUB) USE:
 possibilities in pandemic times**

Jéssica Vieira Martins¹
 Delci Heinle Klein²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar discussões acerca do Livro Didático (LD) enquanto recurso didático, e como é utilizado pelos professores e alunos em suas atividades pedagógicas, de forma especial, durante a Pandemia da COVID 19. Integra as discussões do Trabalho de Conclusão de Curso que aborda a utilização do livro didático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de cinco municípios localizados na Região da Encosta da Serra, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Caí e Região das Hortênsias. O livro didático constitui-se como um dos recursos didáticos de apoio para a prática pedagógica mais utilizados na educação pública do Brasil (OLIVEIRA, 2014), e tem sua distribuição garantida pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). A partir dos dados coletados, é possível apontar que é utilizado como recurso pedagógico para o planejamento das aulas e como apoio aos alunos. Durante a pandemia, foi utilizado por 73% dos entrevistados, especialmente para apoio à leitura e atividades para os alunos, bem como um descanso do uso excessivo de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Livro didático. Recurso didático. Pandemia COVID-19.

Abstract: This article aims to present discussions about the Didactic Book (LD) as a didactic resource, and how it is used by teachers and students in their pedagogical activities, in a special way, during the COVID 19 Pandemic. This article is part of the undergraduate thesis that approach the use of didactical books in the early years at the Elementary School from five towns located in the region of the Encosta da Serra, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Caí and Hortênsias. The didactic book constitutes one of the didactic resources of support for the pedagogical practice mostly used in the public education of Brazil (OLIVEIRA, 2014), and its distribution is guaranteed by the National Program of Didactic Material and Book (PNLD). Based on the researches, it is possible to point out that it is used as a pedagogical resource for lesson planning and as support for students. During the pandemic, it was used by 73% of respondents, especially to support reading and activities for students, as well as, a break from the excessive use of technological resources.

Keywords: Textbook. Didactic resource. COVID-19 pandemic.

¹ Jéssica Vieira Martins, graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: jessica.martins@institutoivoti.com.br

² Delci Heinle Klein, doutora em educação. Docente do Instituto Superior de Educação Ivoti. e-mail: delci.klein@institutoivoti.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda aspectos relacionados à presença do livro didático nos espaços escolares, com ênfase na sua utilização.

O livro didático tem uma presença marcante no percurso dos professores e alunos. Constitui-se como um dos principais recursos utilizados nas escolas, em decorrência do PNLD³, importante programa de distribuição gratuita de materiais didáticos para as escolas de ensino público do Brasil, criado pelo Ministério da Educação (MEC). Ao percorrer os espaços escolares, percebe-se a discrepância em relação aos modos de uso desse recurso didático que, por vezes, acaba não sendo utilizado conforme o regimento do seu Programa (PNLD).

Dessa forma, o trabalho de Conclusão de Curso ao qual este artigo está vinculado, analisou de que forma ocorre a escolha e a utilização do livro didático nos espaços escolares e também fora dele. Os dados decorrem de entrevistas e questionários *online*, com gestores e professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 DAS CARTILHAS PORTUGUESAS A UMA POLÍTICA NACIONAL

As publicações de livros nacionais, até o ano de 1808, não eram permitidas no Brasil. O material didático utilizado no ensino eram as cartilhas que vinham de Portugal. João de Deus Nogueira Ramos (1830-1896) é o nome do autor da *Cartilha maternal ou a arte da leitura*, publicada em 1876 e trazida de Portugal para o Brasil, apresentando um método de ensino da leitura. Apesar de polêmico na época, “o método obteve um êxito sem precedentes, angariando muitos seguidores e

detratores” (TRINDADE, 2001, p.57). A cartilha de João de Deus se constituiu no primeiro material impresso em Portugal, visando ao ensino da leitura, pois antes se ensinava por papéis manuscritos.

Figura 1 - Cartilha João de Deus



Fonte: Google imagens⁴

As cartilhas foram o primeiro recurso didático vinculado à prática pedagógica e eram utilizadas no processo de alfabetização. Conforme Amâncio (2002, p. 14 apud VIEIRA, 2017, p. 26), “[...] a cartilha é um recurso didático, que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”, sendo o objetivo primordial desse recurso a alfabetização. Em 1880, o governo passa a incentivar a produção de livros escolares pelos professores, concedendo-lhes no ensino a autoria das obras didáticas. Então produz-se a primeira cartilha nacional de *Hilário Ribeiro*.

³ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

⁴ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=cartilha+joao+de+deus>. Acesso em: 23 nov. 2020.

Figura 2 - Cartilha Nacional de *Hilário Ribeiro*

Fonte: Google Imagens⁵

Com as exigências da nova concepção de escola, que começou a se estabelecer no período republicano, houve mudanças no currículo. Deixou de ser baseado na memorização, decoração de textos e religião, para propósito na ciência e razão, empirismo e observação (VIEIRA, 2017). Essa nova concepção de educação desencadeou no campo da escola pública brasileira a necessidade de se pensar em uma política do livro didático. Assim, na década de 1920, começa a se intensificar a discussão sobre “a existência de livros que pudessem retratar a cultura nacional” (VIEIRA, 2017, p. 32-33).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conhecido na época como Instituto Nacional do Livro (INL), foi criado em 1937, com a função de zelar e ampliar a produção do livro didático no país. Atualmente, é considerado como um dos programas mais antigos voltados a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública do Brasil.

Figura 3 - Livros didáticos (PNLD)



Fonte: Google imagens⁶

Ao longo dos 82 anos, houve muitas transformações e mudanças em sua execução, determinadas pelos períodos políticos em questão. A extensão do programa ocasionou crescimento e expansão na educação do Brasil.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO (NÃO) EXPLORADO EM SALA DE AULA

Os recursos didáticos se estabelecem como uma ferramenta complementar para o professor utilizar em suas aulas. Souza (2007, p. 111) designa que, “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino – aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor e seus alunos”. Desse modo, devem contribuir na prática educativa, e sua funcionalidade não é a exclusividade no processo, mas sim a sua contribuição para que o educando possa refletir e contextualizar o seu conhecimento.

Antecedendo a implementação da Política Nacional do Livro Didático, os livros já vinham caracterizando-se como recurso didático primordial na prática docente. São dotados de informações sociais, políticas e econômicas que marcaram a história brasileira e mundial, e

⁵ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=cartilha+nacional+de+hilario+ribeiro>. Acesso em: 23 nov. 2020

⁶ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=pnld+livros+did%C3%A1ticos>. Acesso em: 23 nov. 2020.

podem ser considerados um dos principais instrumentos de difusão, não se limitando somente a métodos e conteúdos educativos, mas também a informação e cultura (VITIELLO; CACETE, 2017).

No processo de escolarização brasileira, o livro didático está presente desde a democratização do ensino, abordando os conteúdos escolares e os princípios metodológicos que deveriam ser produzidos, assumindo, assim, um importante papel nas práxis educativas. A presença dos livros didáticos no contexto escolar ainda se caracteriza como um importante recurso didático de suporte para a prática docente, e muitas vezes “é a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino” (CARVALHO, 2006, p. 17).

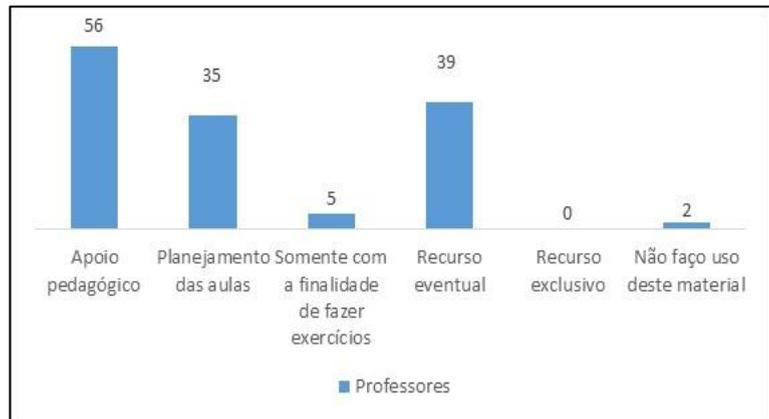
Contudo, como recurso, não cabe ao livro didático o papel dominante. Segundo Carvalho (2006 p. 16), “[...] o livro didático não deve ser o único suporte de trabalho pedagógico do professor”, evidenciando a importância de um profissional que saiba como conduzir sua aula, complementando-a com informações atuais, sociais e culturais, adequando-o ao público em questão. Para Sposito (2006, p. 25), “o professor precisa ultrapassar o papel de transmissor de conhecimento que ele exerce, na sala de aula, tendo a capacidade de criar, de decidir e de produzir conhecimento”. Desse modo, o livro didático se transforma em um instrumento pedagógico, e “não em um instrumento absoluto na sua prática pedagógica”.

Os livros didáticos apresentam muito potencial para crescer no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se com um recurso didático potente para a prática pedagógica no nosso país, visto que é acessível a todos os educandos e

profissionais da educação. Torna-se um recurso fundamental para a construção de um ambiente com práticas coletivas e cooperativas.

Segundo dados da pesquisa, quanto aos modos de utilização do livro didático, os professores apontaram:

Gráfico 1 - Modos de utilização do livro didático



Fonte: Dados da pesquisa.

Em sua maioria, os professores fazem uso do livro didático como apoio pedagógico, planejamento das aulas e recurso eventual. Nenhum docente caracterizou este material didático como um recurso exclusivo. Consoante a essas finalidades, “ao recorrer ao livro didático para escolher os conteúdos, elaborar o plano de ensino e de aulas, é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica” (LIBÂNEO, 1991, p.141). Seja o uso como apoio pedagógico e/ou planejamento das aulas, é necessário a conscientização que “o ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios” (LIBÂNEO, 1991, p. 89). O recurso exclusivo não se refere somente ao aluno, mas também como recurso de apoio à prática pedagógica. O professor deve sempre procurar, em outras fontes, informações que complementam os aspectos abordados nos livros didáticos.

4 O LIVRO DIDÁTICO NA PANDEMIA

No ano de 2020, fomos acometidos por uma pandemia mundial, e a educação do mundo inteiro teve que acontecer sem a presença física dos professores e alunos nos espaços escolares. Todavia, no nosso país, contamos com regiões de situação econômica muito peculiar e distintas, e não se pôde homogeneizar a forma como o ensino iria ocorrer. Para alguns contextos, foi oportunizado uma variedade de recursos didáticos, enquanto para outros, o acesso foi mais restrito. Considerando esse aspecto, coube ao professor fazer uso dos recursos didáticos disponíveis, para promover o desenvolvimento dos educandos, possibilitando, assim, o diálogo com os conhecimentos necessários.

Ensinar é um ato complexo, e esse ato não se resume apenas a transferir conhecimento (FREIRE, 2015). É preciso descobrir caminhos e métodos que conduzam os educandos a querer e conseguir aprender, especialmente em um momento atípico, como a pandemia causada pela COVID-19⁷. E, nessa busca, é coerente o uso correto de recursos e materiais didáticos que dialoguem com a prática educativa.

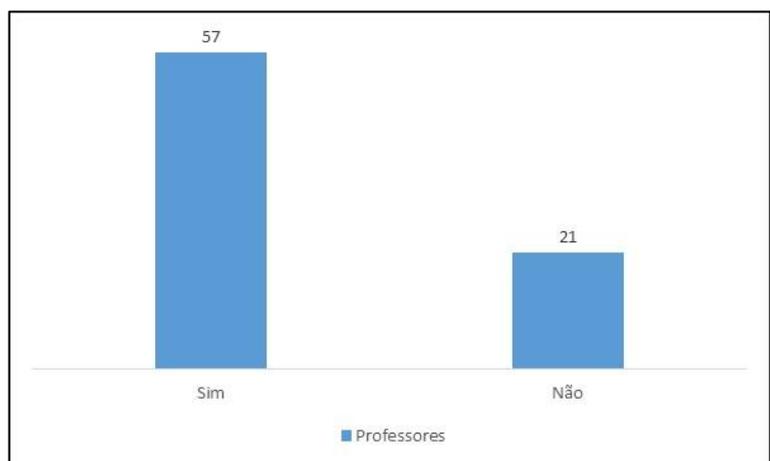
Espera-se do professor um amplo olhar sobre sua prática pedagógica, para oportunizar ao discente ser protagonista da sua aprendizagem, desenvolvendo

habilidades, atitudes e valores. As condições e meios para que a aprendizagem ocorra devem ser objeto de partida no planejamento do professor.

Como recurso presente nas escolas públicas do Brasil, o livro didático constitui-se em um importante material de apoio para o professor em sua prática. Sendo acessível e estando disponível a todos os alunos, os professores puderam o utilizá-lo no acesso às explicações dos conteúdos, atividades, práticas de leitura, pesquisa e para descanso do uso excessivo dos recursos tecnológicos, além da redução de inúmeras impressões alcançadas aos alunos.

Os dados da pesquisa apontaram que os professores, em sua maioria, estão utilizando o livro didático durante a pandemia.

Gráfico 2 - Utilização do livro didático na pandemia



Fonte: dados da pesquisa

⁷ Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19). Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares. Fonte: Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.

Percebe-se que, durante o período da pandemia, o livro didático se apresentou como um potente recurso, e de acessibilidade gratuita, para todos os alunos. Contudo, alguns dos professores que não o utilizam relatam que a não utilização se deve à falta de livros para todos os alunos.

Em vista disso, embora toda a tecnologia presente, o livro didático se mostra como um recurso importante, não somente nos espaços escolares, mas fora deles também. Constitui-se como um recurso acessível e disponível para todos, com possibilidade de adequação pelo professor, conforme sua intencionalidade e contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um dos recursos pedagógicos mais antigos no âmbito educacional. Ao longo de todo esse período houve mudanças que o resignificaram na prática. Hoje, ele não tem mais o intuito de servir com exclusividade para o processo de ensino. A política que o rege preza por um material didático que sirva de suporte para o professor e como recurso para a sua prática com os alunos.

Ainda se percebe, nos espaços educativos, a “tradição” que impera no uso do LD, ou então, o descaso, o que permite refletir sobre a relação deste recurso entre o professor, aluno e contexto sociocultural, pois, embora o livro didático seja o recurso que mais se faz presente no contexto escolar, não lhe é concedido a devida importância, e tampouco a orientação ou iniciativa para atentar-se às suas novas possibilidades. Reconhece-se sua importância para o processo de ensino e o trabalho do professor, mas ainda há espaços em que não há adequação quanto a sua utilização. Segundo Oliveira (2014, p.2), “[...] mesmo diante das transformações metodológicas

implantadas a partir dos avanços tecnológicos, vivenciados na atualidade, o livro escolar continua a ser o material didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil.”

Parece ser essencial o compromisso do trabalho docente, em todas as suas esferas, demonstrando uma atuação competente, transformadora e (re) significada, em prol de um bem maior, que é a educação das crianças.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, João B. P. O livro didático de matemática no ensino de matemática de 1ª a 4ª série. *In*: PAVÃO, Antônio Carlos (org.). **O livro didático em questão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 14-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, J. P. T. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2014. **Anais [...]** Porto: Anpae, 2014.

_____. Proposta pedagógica. *In*: PAVÃO, Antônio Carlos (org.). **O livro didático em questão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 2-6.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. **Arq Mudi**, Maringá, v. 11, supl.2, p. 110-114, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT10>

3/2015-II/slides/RecDidaticos-MAT103-2015-II.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SPOSITO, Elizeu Savério. Livro didático em geografia do processo de avaliação à sua escolha. *In*: PAVÃO, Antônio Carlos (org.). **O livro didático em questão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 23-37.

TRINDADE. Iole Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: Ser Maternal, Nacional e Mestra: Queres Ler? 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a trajetória de memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei Cacete. Reflexões sobre as ações do Estado e do mercado na produção de livros didáticos de geografia no Brasil. *In*: MORETTO, Milena (org.). **O livro didático na Educação Básica**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco editorial, 2017. p.9-26.

Recebido em: 01/11/2020

Aceito em: 20/11/2020