

Lúcia Puga
Alexandre Paulo Loro
Gimima Silva
Otávio Rios
Zoraia Aguiar Bittencourt

ORGANIZADORES

Caminhos Interdisciplinares

Lúcia Puga
Alexandre Paulo Loro
Gimima Silva
Otávio Rios
Zoraia Aguiar Bittencourt
Organizadores

CAMINHOS
INTERDISCIPLINARES

LETRAPITAL





AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Fernandes Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Wilson Miranda Lima

Governador do Estado do Amazonas

Tadeu de Souza Silva

Vice-Governador do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor da Universidade do Estado do Amazonas

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitora da Universidade do Estado do Amazonas

Nilson José de Oliveira Junior

Pró-Reitor de Administração da Universidade do Estado do Amazonas

Fábio Carmo Plácido Santos

Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade do Estado do Amazonas

Darlisson Souza Ferreira

*Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários
da Universidade do Estado do Amazonas*

Valber Barbosa Martins

Pró-Reitor de Interiorização da Universidade do Estado do Amazonas

Isaque dos Santos Sousa

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade do Estado do Amazonas

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Amazonas

PARECERISTAS

Adriana Regina Sanceverino - UFFS
Ana Carolina Martins da Silva - UERGS
Daniel Francisco de Bem - UFFS
Edson Tosta Matarezio Filho - UEFS
Eneila Almeida dos Santos - UEA
Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho - UEA/UFAM
Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto - UEA/UFAM
Estevão Martins Paliot - UFPB
Francilene de Aguiar Parente - UFPA
Georgio Ítalo Ferreira de Oliveira - SEDUC AM/ UEA
Gislaine Regina Pozzetti - UEA
Gleidys Meyre da Silva Maia - UEA
Guilhermina de Melo Terra - UFAM
Hamida Assunção Pinheiro - UFAM
Ilma Ferreira Machado - UNEMAT
Izabel Cristina Nogueira Seabra - UEA
Jeviane Justiniano da Silva - UEA
Jonathan Stroher - UFMG
Juliana Guimarães Saneto - UFES
Julio Claudio da Silva - UEA
Kênia Gonçalves Costa - UFNT
Luciano Balbino dos Santos - UEA
Luiz Carlos Martins de Souza - UFAM

Marcos Frederico Krüger Aleixo - UEA
Marina Vinha - UFGD
Marlei Angela Ribeiro dos Santos - Unoesc
Mártin César Tempass - FURG
Maryângela Aguiar Bittencourt - UEA
Nelson Matos de Noronha - UFAM
Paula Vanessa de Faria Lindo - UFFS
Paulo Ricardo Müller - UFFS
Paulo Roberto do Canto Lopes - UFPA
Rinalda Bezerra Carlos - UNEMAT
Rita Maria dos Santos Puga Barbosa - UFAM
Roberta Ferreira Coelho de Andrade - UFAM
Ronaldo Henrique Santana - UFPA
Sandoval Alves Rocha - UNISINOS
Sidnei Clemente Peres - UFF
Tatiana de Lima Pedrosa Santos - UEA/SEC
Thiago Ingrassia Pereira - UFFS
Valmir César Pozzetti - UEA/UFAM
Veronica Prudente Costa - UFRR/UEA
Victor José Machado de Oliveira - UFAM
Vilma Aparecida de Pinho - UFPA
Yandra de Oliveira Firmo - UFMT

Copyright © Lúcia Puga, Alexandre Paulo Loro, Gimima Silva, Otávio Rios e Zoraia Aguiar Bittencourt (Orgs.), 2023

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Esta obra pode ser reproduzida e distribuída parcial ou integralmente desde que citada a fonte.*

EDITOR João Baptista Pinto

CAPA Luiz Guimarães

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO Luiz Guimarães

REVISÃO Dos autores

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P341

Caminhos Interdisciplinares [recurso eletrônico] / organização Lúcia Puga, Alexandre Paulo Loro, Gimima Silva, Otávio Rios e Zoraia Aguiar Bittencourt. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

Recurso digital ; 5 MB

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7785-917-7 (recurso eletrônico)

1. Patrimônio cultural - Proteção - Amazônia. 2. Cultura indígena. 3. Cultura popular - Amazônia. 4. Livros eletrônicos. I. Puga, Lúcia. II. Loro, Alexandre Paulo. III. Silva, Gimima. IV. Rios, Otávio. V. Bittencourt, Zoraia Aguiar.

CDD: 306.09811

23-85191

CDU: 316.7(811)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

LETRA CAPITAL EDITORA
Tels.: (21) 3553-2236/2215-3781
www.letracapital.com.br

Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Lina Boff (PUC-RIO)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sergio Azevedo (UENF)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)

Comitê Científico

Dra. Carla Monteiro Souza (UFRR)
Dr. Djalma Thürler (UFBA)
Dr. João Miguel Teixeira Lopes (UPORTO)
Dra. Edma Socorro Moreira (UNIFESPA)

Sumário

Prefácio.....	11
<i>Adriana Richit</i>	
Notas Introdutórias a um grande encontro de Norte a Sul do Brasil	15
<i>Lúcia Puga, Alexandre Paulo Loro, Gimima Silva, Otávio Rios e Zoraia Aguiar Bittencourt</i>	
Djalma Batista e seu perfil interdisciplinar	19
<i>Renan Freitas Pinto</i>	
Amazônia indígena urbana invisível: das margens dos rios e florestas para as margens marginais da cidade	33
<i>Raniele Alana Lima Alves, Rodrigo Tobias de Sousa Lima e Leandro Eustáquio Gomes</i>	
Livro vivo: narrativas orais dos Huni Kuĩ para a reafirmação e conservação do território.....	45
<i>Mayra Ricardo Zuluaga e Pedro Rapozo</i>	
Arte-educação decolonial: performance como identidade de povos das águas e florestas.....	61
<i>Talita Araújo Queiroz</i>	
O “Ouro Negro” e o imaginário amazônico em <i>Mad Maria</i> , de Márcio Souza.....	78
<i>Marcilene Queiroz Cabral Santos e Cátia Monteiro Wankler</i>	
Práticas comunicativas e oralidade nas aulas de língua portuguesa: estado do conhecimento	97
<i>Jonny Alex Guimarães, Zoraia Aguiar Bittencourt e Alexandre Paulo Loro</i>	
O olhar das crianças sobre a literatura infantil: a viagem literária por intermédio da imaginação	115
<i>Danieli Fátima Lazarotto, Luisa Vanessa de Mattos Corradi, Marina Zardo Gonçalves e Zoraia Aguiar Bittencourt</i>	
Estado do conhecimento: as percepções de educadores sobre dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental	131
<i>Júlia Carolina Vizzotto De Conto e Adriana Salete Loss</i>	

Cultura alimentar brasileira: aspectos da colonização e globalização.....	146
<i>Tanise Fitarelli Pandolfi Fridrich, José Wnilson Figueiredo e Alexandre Paulo Loro</i>	
Práticas de lazer na fronteira Oeste do Paraná nos anosde 1980.....	165
<i>Alexandre Paulo Loro e Giuliano Gomes Assis de Pimentel</i>	
Fagulhas decoloniais no ensino de história: reflexões sobre uma experiência pedagógica do PIBID da UFFS.....	182
<i>Guilherme José Schons, Andressa Mara Schuck e Viviane Zanandréa</i>	
A mulher negra no livro didático “História Global Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim.....	197
<i>Luana Cristine Cavrucov e Halferd Carlos Ribeiro Júnior</i>	
Mulher, docente e pesquisadora da UFFS no cenário pandêmico.....	213
<i>Patricia do Amaral Guerreiro Pinheiro e Adriana Salet Loss</i>	
Notícias contemporâneas: informação ou opinião? Análise de práticas sociais.....	229
<i>Giovanna da Silva Sampaio, Neiva Maria Machado Soares e Rafael Seixas de Amoêdo</i>	
A inserção do serviço social na Previdência Social.....	247
<i>Adriana Chiamolera, Gabriela Stang e Lovane Ostrowski Simon</i>	
Serviço social e pluralismo: reflexões sobre a interdisciplinaridade no serviço social brasileiro.....	262
<i>Davi Cartaxo</i>	
Sobre os organizadores e os autores	280
Índice remissivo	288

Prefácio

Adriana Richit

Foi no início de um outono diferente, mais frio e nublado do que o normal e ainda sem a presença dos ventos fortes que marcam essa estação, que iniciei a escrita desse texto. Prefaciara uma obra, a convite dos autores, é sempre um desafio, mesmo para um escritor experiente. Preparar o prefácio do presente livro, por seu objetivo e conteúdo, é um desafio ainda maior. Esse é o contexto em que me dediquei a importante tarefa de escrever o prefácio do livro *Caminhos Interdisciplinares*, que é resultado da socialização e discussão de questões de pesquisa no âmbito do VII Transfronteiras e do VII Seminário Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Meu interesse e aproximação com as discussões e estudos interdisciplinares despontaram durante o doutorado em Educação Matemática, realizado na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Rio Claro, São Paulo, quando distintos aspectos e processos tomavam lugar nas discussões sobre formação e desenvolvimento profissional de professores da educação básica e ensino superior. Para além das perspectivas teóricas mobilizadas de outros campos do conhecimento – tais como Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia, Antropologia e Educação – para investigar questões de pesquisa sobre formação de professores, essa temática também é permeada por perspectivas metodológicas germinadas na interseção entre esses distintos campos. Nesse contexto acadêmico, a compreensão da formação de professores enquanto objeto de investigação inerentemente interdisciplinar, atravessado por processos de natureza epistemológica, teórica, histórica, cultural, política e contextual, vem assumindo novas abordagens, abrangendo outras dimensões, tais como a formação para a pesquisa, e baseando-se em lentes teóricas multifocais. Assim, a partir de objetos de pesquisa situados na interseção interdisciplinar ou de questões de pesquisa examinados por múltiplas lentes teóricas, tem-se ampliado a base

de conhecimento sobre formação de professores e, também, sobre as próprias fronteiras da área interdisciplinar.

Posterior a esse movimento de constituir-se pesquisador e professor do ensino superior, a atuação profissional na pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, trouxe-me a oportunidade de aprofundar-me nos estudos interdisciplinares e aproximar-me de pesquisadores nacionais e internacionais com interesse nas pesquisas interdisciplinares. Mediante o engajamento com o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da UFFS, passei a me envolver-me com o “Seminário Interdisciplinar em Ciências Humanas”. O referido evento vem rompendo fronteiras temáticas e geográficas, e em 2021 foi realizado conjuntamente com o “Transfronteiras”, evento catálogo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, a partir do qual importantes resultados de pesquisas interdisciplinares têm sido sistematizados na forma de livro. Assim, a partir da realização da sétima edição desses eventos é que nasceu o projeto do presente livro.

O livro *Caminhos Interdisciplinares* tem como objetivo dar a conhecer à comunidade de pesquisadores da área interdisciplinar em Ciências Humanas algumas temáticas e questões de pesquisa atuais com as quais temos nos ocupado na área interdisciplinar, especificamente na subárea das Ciências Humanas e Sociais. Os capítulos que compõem a obra explicitam temáticas de investigação, problemas de pesquisa, bases teóricas, abordagens metodológicas e percursos analíticos que elucidam a natureza da pesquisa interdisciplinar nessa subárea. Nessa perspectiva, o livro pode aguçar o interesse de pesquisadores experientes por novas questões da área e, especialmente, auxiliar a estudantes e jovens pesquisadores a compreenderem esse campo e identificarem relevantes temas e questões de pesquisa.

Em seu conjunto, os trabalhos sistematizados na presente obra, contemplam temas tais como estudos culturais relacionados à Amazônia indígena urbana invisível, assim como a perspectiva de reafirmação e preservação do território dos povos Huni Kui

a partir das narrativas orais. Além desses, traz reflexões sobre a ferrovia transamazônica Madeira-Mamoré, segundo o imaginário amazônico da obra *Mad Maria*. O livro aborda, pela perspectiva decolonial, a performance como identidade de povos das águas e florestas; elementos da cultura alimentar brasileira; assim como o ensino de História a partir de uma experiência no PIBID. Apresenta discussões sobre comunicação e jornalismo como uma prática social; a literatura infantil e a imaginação pela perspectiva das crianças; e as práticas de lazer na região do Oeste do Paraná. Aborda, também, a partir de pesquisa do tipo estado conhecimento, aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I, bem como as práticas comunicativas e oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Discute a presença da mulher negra em livros didáticos de História, largamente utilizados nas escolas públicas brasileiras. Além disso, expõe uma consistente análise sobre a presença da mulher, docente e pesquisadora da UFFS no contexto da Pandemia de Covid 19. Contempla reflexões interdisciplinares sobre serviço social e pluralismo no âmbito do serviço social, assim como sobre o processo de inserção do serviço social na Previdência Social.

Agradeço aos autores dos capítulos, por apresentarem à comunidade científica interessada pelos estudos interdisciplinares, discussões e resultados de pesquisa sobre questões centrais para a área. Agradeço aos parceiros do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – PPGICH/UFFS pela organização e realização do “Seminário Interdisciplinar em Ciências Humanas” e do “Transfronteiras”, congregando estudantes, professores e pesquisadores de ambas as instituições. Agradeço à Lúcia Puga, pelo convite para contribuir com esse importante projeto.

Desejo que a leitura dos trabalhos que compõem a presente obra propiciem reflexões sobre temas e questões atuais no âmbito da área interdisciplinar, assim como inspirem novas pesquisas. Excelente leitura a todos!

Notas Introdutórias a um grande encontro de Norte a Sul do Brasil

Lúcia Puga
Alexandre Paulo Loro
Gimima Silva
Otávio Rios
Zoraia Aguiar Bittencourt

Em hora boa surge a presente publicação, derivada de Experiência conjunta de dois Programas de Pós-Graduação (PPGs) homônimos: o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA) – com polos nas cidades de Manaus/AM e Tefé/AM – e o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGICH/UFFS) - sediado em Erechim/RS. Trata-se de dois PPGs jovens, que oferecem mestrados acadêmicos e buscam desenvolver e consolidar suas parcerias, travessias e intercâmbios.

Em 2021, ainda em resposta aos desafios e incertezas que caracterizaram o período da Pandemia de Covid-19 – que nos obrigou repentinamente a uma intimidade forçada com ferramentas de comunicação à distância e contatos virtuais cotidianos – o PPGICH/UEA e o PPGICH/UFFS ampliaram o diálogo mútuo e decidiram pela realização conjunta e exclusivamente online do VI Transfronteiras¹ e do VI Seminário Interdisciplinar em Ciências Humanas², com o tema “Caminhos Interdisciplinares”.

Os discentes dos dois PPGs, agora egressos, desempenharam um papel central na Comissão Organizadora, não medindo esforços para encontrar pontos de entendimento e convergência,

¹ O “Transfronteiras” é um evento catálogo do PPGICH/UEA, tradicionalmente sob a responsabilidade dos discentes do PPG, e cuja primeira edição ocorreu em abril de 2016.

² O Seminário Interdisciplinar em Ciências Humanas é um evento realizado anualmente, desde 2016, pelo PPGICH/UFFS.

além de superar os desafios técnicos enfrentados. Como resultado, uma programação densa e variada foi organizada para o período de 20 a 22 de outubro de 2021. A agenda incluiu: a) atividades realizadas em salas virtuais: reuniões dos 6 Grupos de Trabalho (GTs) e 4 minicursos; e b) atividades transmitidas pelo Canal do Youtube TVPPGICH UEA³: 2 conferências, 2 mesas-redondas, atividades culturais e lançamentos de 11 livros. O evento registrou um total de 188 inscritos provenientes de 33 instituições distintas, evidenciando uma ampla diversidade institucional de participantes. Além disso, foram inscritos 53 resumos expandidos em Grupos de Trabalho (GTs), refletindo o engajamento e o interesse da comunidade acadêmica em contribuir para as discussões e trocas de conhecimentos promovidas pelo evento.

Durante a Pandemia de Covid-19 as Universidades brasileiras e os Programas de Pós-Graduação não pararam. Ao contrário, mesmo sentindo os diversos impactos provocados por gestões desastrosas da situação sanitária, todos buscaram atender aos critérios de qualidade, adaptando seus métodos de pesquisa, produzindo dissertações, teses, artigos e livros, submetendo projetos a editais, elaborando relatórios de avaliação e autoavaliação, organizando atividades de extensão, cursos e outros mediados por tecnologias. Tudo isso foi realizado em meio ao adoecimento frequente de membros da comunidade acadêmica e seus familiares, além do luto e da dor que a maioria viveu ao menos em algum momento.

Os trabalhos aqui reunidos são resultantes das comunicações de pesquisa apresentadas nos Grupos de Trabalho (GTs) e posteriormente encaminhadas sob a forma de artigo para avaliação, passando pela criteriosa análise de pareceristas *ad hoc* de diversas instituições, aos quais muito agradecemos a colaboração.

Sem dúvida, este livro está entre as atividades mais importantes desenvolvidas pelos dois PPGs no atual ciclo avaliativo da CAPES (2021-2024), contribuindo para o atendimento do quesito “Impacto na Sociedade”, uma vez que se trata de produção intelectual que contribui para a visibilidade nacional de pesquisas desen-

³ O Canal do Youtube TVPPGICH UEA (<https://www.youtube.com/@tvppgichuea>) contou com o apoio técnico do Centro de Mídias da UEA.

volvidas em ambos os PPGs e ressalta a importância dessas contribuições para a sociedade brasileira como um todo.

Esta publicação representa um marco significativo na colaboração entre PPGICH/UEA e PPGICH/UFS, traduzindo um esforço conjunto na produção de conhecimento interdisciplinar que transcende as fronteiras geográficas. É um grande encontro de culturas, um grande encontro de Norte a Sul do Brasil. Um encontro pautado pela ciência, pela produção de conhecimento e de informação de qualidade e pela busca por uma Universidade pública, sempre gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Djalma Batista e seu perfil interdisciplinar

Renan Freitas Pinto¹

No ano de 2016, a Academia Amazonense de Letras tomou a iniciativa de comemorar com o merecido brilho o centenário do nascimento de Djalma da Cunha Batista. Entre os destaques dessa comemoração está certamente a edição em formato de livro de seus “Artigos & Crônicas”, organizado por suas filhas Edith Limongi Batista, Marilena Limongi Batista e por mim, além do livro “Reencontro com Djalma Batista – A palavra em plenário”, organizado por José Braga.

A primeira revelação que está reservada aos seus leitores é a de que a reunião desses escritos nos proporciona a clara visão de uma inteligência não apenas comprometida com a ciência, a medicina e o discurso científico em seu sentido restrito, mas um espírito aberto a outros campos de conhecimento e outras formas discursivas como as diferentes narrativas ficcionais e poéticas, assim como as narrativas de cunho historiográfico e memorialístico que ele exercita em sua atividade como jornalista.

Em seus artigos escritos para jornais, portanto destinados ao leitor comum, buscava em cada um deles encontrar a forma e a linguagem apropriada para conversar sobre os temas caleidoscópicos que se expressam na totalidade desses escritos.

Sugerimos que o conjunto dessas crônicas e artigos de jornal seja tomado como fragmento de uma narrativa memorialística e amorosa, algo como um romance de costumes ou um romance de formação. É possível lermos esses textos semanais ou periódicos, reconhecendo, sem dificuldade, que entre eles se tece uma trama amorosa e rica em afetos. Na verdade, essa trama alcança as intenções de seus escritos desde a sua conferência pronunciada na Bahia e logo depois publicada em livro de estreia na vida literária “Letras da Amazônia”, até sua obra consagrada “O Complexo

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) E-mail: erfpinto@gmail.com.

da Amazônia, onde se lê no fecho de sua Introdução, as seguintes palavras de declarada confissão amorosa:

Recorri à ajuda de muitos sabedores da Amazônia, a quem agradeço neste instante, com o melhor de mim mesmo. Todos nós, fiéis à geografia e à história do espaço em que nascemos, acreditamos que a Terra tem um grande destino e sua humanidade merece dias melhores, que não devem ser frustrados. Foi essa crença que me levou a escrever estas páginas, de muito amor” (BATISTA, 2007, p. 38).

Sobre suas atividades como autor de artigos, e ensaios destinados a jornais de Manaus, de Belém e eventualmente de jornais como a Folha de São Paulo, tentei fazer uma primeira abordagem sobre esses seus escritos, em ensaio que publiquei em 2007 na coletânea *Vozes da Amazônia I*, intitulado “Djalma Batista: artigos de jornal”. Nesse ensaio, eu procurava chamar a atenção para o fato de que esses artigos ocupam um lugar singular no conjunto de sua obra, no qual se buscou e pareceu ter encontrado uma forma claramente diferenciada em termos de linguagem em que as temáticas são destinadas ao público leitor de jornal. Era como um trabalho assumido com o claro objetivo de trazer, para o domínio público, personagens, temas, problemas e fatos que, sob sua perspectiva de homem de ação envolvido permanentemente com os assuntos relacionados à região Norte, deveriam ser oferecidos à apreciação pública. Queria com isso dizer que é preciso reconhecer na preparação desses artigos dominicais ou semanais uma satisfação especial no cumprimento da tarefa de oferecê-los à apreciação pública, dependendo do tema, como era o caso de artigos publicados no Acre, e encaminhados também à redação de “A Província do Pará”.

Parece claro que os temas deveriam despertar interesse e que a escritura do texto deveria ser coloquial, direta e apropriada ao público dos jornais de circulação local. É desse Djalma Batista que estamos tratando, ou seja, de um intelectual de formação científica que está buscando se comunicar com um universo de leitores o mais amplo possível e para o que desenvolve afinal um estilo que se diferencia de sua escrita científica, apesar de alguns dos artigos abordarem temas relacionados com seus campos de investigação preferenciais, quase sempre conectados com as questões

da medicina e da saúde pública, como era o caso da geografia, da história, da antropologia, da sociologia e da literatura regional. Ao detalhar fatos, traçar perfis pessoais e rememorar acontecimentos, seu objetivo logo se esclarece, que é conduzir esses elementos para destacar algo de essencial, algo que, além de valorizar a contingência do cotidiano, transporta o leitor para o ponto a partir do qual é possível perceber algo por alguma razão, importante e de significação maior.

Partindo da ideia de que ele reconhece existir uma “economia do texto”, há um aproveitamento de todos esses elementos para a construção de seu objetivo maior que é o de reconstruir diferentes cenários que nos ajudem a bem compreender e ver de perto o que ele pretendia apresentar, através de artigos de jornal, alguma marca identificadora da Amazônia.

Transcrevemos e comentamos a seguir a título de breves exemplos, passagens de alguns de seus artigos e crônicas que agora têm sua publicação em forma de livro, o que certamente trará uma nova luz sobre o perfil desse autor multidisciplinar das letras amazônicas. “Tarauacá” é o título do primeiro artigo do livro. A respeito dele, é possível afirmar que se trata de um documento sobre a formação das cidades da área de fronteiras da Amazônia, destacando os principais grupos sociais e tipos humanos que protagonizam as diferentes aglomerações fronteiriças: econômicas, políticas e étnicas. Esse artigo possui além de sua densidade documental sobre a formação do Acre, um sentido muito especial para o Autor, não apenas por ser o lugar de seu nascimento, mas porque o texto está impregnado de suas próprias recordações, e ainda de recordações de seu pai, que as enriquecia com seus conhecimentos dos povos indígenas, da floresta e de suas narrativas e mistérios. Djalma Batista possuía um grande carinho por Tarauacá e pela singularidade de sua formação política e cultural, mas sobretudo por seu mais rico lugar das melhores lembranças da infância.

No longo artigo publicado na Folha de São Paulo em 16/04/1967, no Suplemento especial intitulado “Amazônia: um vazio cheio de riquezas”, Djalma Batista considera que a Amazônia continua a se apresentar como um enigma, cuja decifração provavelmente se encontra em curso, com o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, cujo destino encontra-se no futuro das instituições

de pesquisa em atividade na região e de sua necessária valorização através de ações de governo e empenho dos próprios cientistas e estudiosos amazônidas em seu aperfeiçoamento e autonomia. Sua presença como convidado, para se manifestar sobre a Região como alguém que vive e pensa a partir dela mesma, revela sua autoridade intelectual e científica e sobretudo pelo reconhecimento nacional e internacional de seu nome, mesmo antes de haver publicado sua obra consagrada, “O Complexo da Amazônia”.

Ao se perguntar sobre “O que foi fato dos balneários de Manaus?”, ele constata, em artigo de maio de 1974, as várias agressões ecológicas advindas do crescimento e dos novos padrões de ocupação urbana e destinação dos resíduos produzidos por esse crescimento na vida dos habitantes de Manaus. O primeiro deles é o comprometimento generalizado dos igarapés e mananciais que até então faziam parte dos divertimentos e dos fins de semana de Manaus, o conhecido e apreciado “banho de igarapé”. Com a construção dos vários conjuntos habitacionais, Manaus passa por um novo adensamento, acompanhado de novos modos de valorização e especulação da terra, ao mesmo tempo em que se avoluma o comprometimento ambiental dos igarapés de toda a cidade. Outro fator apontado é o da formação de áreas potencialmente endêmicas, em decorrência da poluição e contaminação, ao que parece irremediável, de nossos igarapés e mesmo de nossos rios que, se não cuidarmos de sua saúde, estarão condenados ao mesmo destino do rio Guaíba, do Tietê e mesmo do rio Reno, que corta vários países da Europa.

Djalma Batista dedica boa parte de sua produção escrita a questões relacionadas com as manifestações artísticas da Amazônia, mas de um modo particular à literatura. Disso é um bom exemplo o artigo que dedica a Elson Farias, traçando seu perfil com linhas bem rigorosas. Assim, escreve em sua apresentação ao livro de Elson Farias, intitulado “Linguagem”, publicado pela Editora Conquista do Rio de Janeiro em 1972, que: “toda a poesia de Elson Farias é construída de versos enxutos, claros e cadenciados, cheios de amazonismos, beleza e simplicidade”.

Em 28 de junho de 1977, escreve um breve artigo, no qual se solidariza à homenagem que o Conselho Estadual de Cultura presta a Genesino Braga e seu cinquentenário de vida literária,

destacando sua atividade jornalística, como autor e como professor, e sobretudo o seu devotamento à Biblioteca Pública do Estado.

Constatamos, ao tomar esse conjunto de crônicas e artigos, seu especial interesse e envolvimento com a literatura, pois, além de seu trabalho inaugural – “Letras da Amazônia” – em que reconstrói a memória literária da região, desde o relato do frei Gaspar de Carvajal, do Diário de Samuel Fritz e do amplo inventário realizado por Alexandre Rodrigues Ferreira, reconhece nas obras dos viajantes e especialmente dos naturalistas dos séculos XVIII, XIX e XX, um conjunto de fontes essenciais para o conhecimento do homem e da natureza dessa parte do Novo Mundo. Neste contexto de diversos discursos e narrativas, atribui particular destaque a Euclides da Cunha e Araújo Lima.

Talvez seja oportuno, ao mencionarmos Alexandre Rodrigues Ferreira e sua “Viagem Filosófica”, que algo como o pensamento complexo certificado por Edgar Morin já se manifesta em alguns autores que antecedem ao próprio Djalma Batista, ao abordarem a região amazônica partindo simultaneamente de vários campos da ciência, como a zoologia, a antropologia, a geografia e a história.

Dois autores sobre os quais escreveu com grande entusiasmo, e podemos confirmar que acertaram em cheio Djalma Batista, são: José Potiguara e Márcio Souza. Sobre José Potiguara, que reconhece uma legítima vocação de ficcionista, perdida no antigo Território do Acre, ou mais precisamente, entre os rios Tarauacá e Envira, outrora reunidos no município de Tarauacá, Potiguara já havia deixado clara sua vocação literária, publicando crônicas inteligentes em jornal local. Escreveu e fez editar uma revista – na época chamada *Burleta* –, fixando aspectos da região sob o sugestivo título de “Alma Acreana”.

No Rio de Janeiro, convivendo com outros escritores, publicou os contos de “Sapupema”, em 1943, que ganham agora sua 2ª edição. Publicou ainda “Terra Caída”, que mereceu uma apreciação favorável de Antonio Olinto, da qual destacamos a seguinte passagem:

“Senso de narrativa, eis a primeira qualidade que se sente nesse romance de José Potiguara, que leva sua história do interior do Acre até o Ceará, numa série de incidentes bem descritos e marcados. Todas as personagens têm no livro uma presença visível,

destacável, de gente viva. José Potyguara possui, ainda, o poder de convicção do acontecimento, levando o leitor para dentro do seu mundo, tornando-o participante de sua trama”.

Um fato deve ser destacado: José Potyguara publicou todos os seus livros no sul do país, mais precisamente no Rio de Janeiro. Atualmente é um autor cujos livros se tornaram raridade, o que significa que ele também se tornou um autor esquecido ou sem qualquer referência entre os novos leitores da literatura brasileira produzida na Amazônia. Devemos registrar entretanto que ele vem sendo lembrado por novos editores e a prova disso é a recente reedição de “Terra Caída”.

Quero destacar o outro autor que foi praticamente revelado por Djalma Batista em artigo de 02 de outubro de 1977. Trata-se do escritor Márcio Souza, hoje plenamente consagrado entre os mais renomados escritores da literatura brasileira, tendo algumas de suas obras traduzidas para várias línguas e países. O artigo de Djalma Batista, “Márcio Souza e seu romance Galvez, o Imperador do Acre”, apresenta um interesse especial, por se tratar de um dos primeiros posicionamentos em nosso meio intelectual a reconhecer que algo novo e promissor estava acontecendo no cenário da literatura brasileira produzida na Amazônia, cuja narrativa transcorre na região. Com a obra de Márcio Souza, parece começar a acontecer o que Djalma Batista preconiza, com respeito, a carência do surgimento de um escritor e de uma literatura com a categoria necessária para representar toda a complexidade, não apenas da Amazônia, mas de qualquer realidade captada e transfigurada pelo texto ficcional.

Djalma Batista comemora com seus leitores a originalidade da literatura de Márcio Souza, que reelabora o universo histórico e humano da região, usando recursos até então praticamente ausentes na tradição ficcional da Amazônia, ou seja, o picaresco, a tragicômico, o burlesco, o grotesco, o caricatural, tudo isso a despertar no leitor sentimentos de liberdade, de descobertas de coisas até então escondidas e não consentidas, mas sobretudo um agudo senso crítico, coisas de que não se tinha notícias aqui por essas bandas na literatura brasileira.

Em “O Milagre que houve comigo em Brasília – J.C.”, de 26 de junho de 1977, Djalma Batista relata sua experiência enquanto

esteve internado como paciente no Hospital Sarah Kubitscheck, submetido à prolongada fisioterapia. Recorda o funcionamento extremamente eficaz do hospital, que ele atribui à atitude profissional e humana de todos os membros de sua equipe. Expressa neste artigo sua sensibilidade em ressaltar a forma amorosa com que foi tratado por toda sua equipe, especialmente pelas profissionais enfermeiras e fisioterapeutas. Em síntese, um artigo exemplar do discurso amoroso com o qual se expressa em vários momentos.

Em 19 de julho de 1977, registra em artigo “A 2ª visita de Jorge Amado ao Amazonas”, no qual faz um retrospecto de sua experiência de leitor das obras do autor, que conhecia desde 1972. As apreciações críticas de Djalma Batista são surpreendentemente justas e reveladoras a respeito das obras do autor de “Cacau”, “Jubiabá” e “Capitães de Areia”, entre tantas outras. A obra de Jorge Amado certamente cativou o leitor Djalma Batista, em especial alguns romances que comenta com juízo crítico e que os leitores de hoje podem avaliar a justeza de suas anotações em relação a essas obras literárias.

Seu artigo “Um grande mal e seu descobridor”, de 17 de julho de 1977, é exemplo de como tiveram destaque na vida do escritor e médico Djalma Batista os temas da medicina tropical e da saúde pública. O artigo é dedicado ao registro de uma devastadora verminose largamente espalhada em certas partes do Brasil, conhecida como esquistossomose e descoberta por Manoel Augusto Pirajá da Silva. O renome de Pirajá ultrapassou nossas fronteiras, ecoando em toda a Europa e até no Egito, onde existia uma ativa Escola de Medicina Tropical. No artigo, registra também, a título de advertência, a ocorrência do caramujo hospedeiro em vários locais da Amazônia, situação que clama por medidas preventivas urgentes e permanentes.

O Acre, seu estado natal, está sempre presente no conjunto temático de seus artigos e crônicas que aqui relembremos de forma sucinta. O artigo de 09 de julho de 1977, intitulado “Centenário da Colonização do Acre” é um dos pontos altos desses seus registros de lembranças, evidenciando que o Acre em muito contribuiu para a formação histórica da Amazônia, sendo destacado também, nesse sentido, a conexão histórica do Acre com o Nordeste brasileiro. A história do Acre, relembra, confunde-se com a história dos movi-

mentos migratórios identificados com a dinâmica de expansão das fronteiras no Norte do Brasil. Ao destacar personagens como Francisco Carneiro de França, José Marques de Albuquerque, Antonio Sabóia, João Cancio Fernandes, sem esquecer Galvez (agora celebrado em romance vitorioso de Márcio Souza) e o movimento definitivo de Plácido de Castro, indaga: “quem eram esses homens senão migrantes? A não ser Plácido de Castro, que era gaúcho e Galvez, um aventureiro espanhol, todos nasceram no Ceará donde provieram também todos os meus avós”.

Em “Notícias de Rondônia”, que publica em 07 de agosto de 1977, traça os principais impactos que a expansão dessa última fronteira vem produzindo sobre as populações indígenas, as quais vêm sendo enxotadas de suas terras “pelos brancos chegados do Sul”, perdendo assim suas características culturais. Suas terras vêm sendo disputadas também pelos novos colonos que delas se apossam ou as compram por pouco ou nada, juntamente com os exploradores de estanho que hoje são grandes companhias. As matas continuam a ser devastadas pelas serrarias em funcionamento, abarrotando de madeira os caminhões, em viagem de volta a caminho do sul. Para Djalma Batista, tudo isso envergonharia Rondon. Mas sobretudo o sequestro de indígenas perambulando famintos e maltrapilhos à margem das estradas.

É também de 1977 o artigo que traça uma síntese da Universidade do Amazonas e de sua história, ressaltando sua importância para o desenvolvimento científico e cultural do Amazonas. Reconhece as dificuldades que a Universidade enfrenta em sua consolidação no norte do país e isso fica acentuado pelo fato de que a Universidade Livre de Manaus, criada no início do século XX, viveu toda a longa crise experimentada pela Região com o esvaziamento de sua economia gomífera, só voltando a crescer com um novo perfil, a partir da década de 60, sob a égide do plano de implementação federal de instituições de ensino superior em todo o país.

A fragilidade da universidade na região Norte é sintoma das desigualdades que passaram a se acentuar entre as diferentes regiões do país. Na verdade, a busca por explicações para o subdesenvolvimento da Amazônia é um dos principais fios condutores de seu pensamento e que subjaz em toda a sua produção escrita. É

por essa razão que ele atribui às universidades e a seus processos de fortalecimento e consolidação na Região a principal sinalização de seu estágio de desenvolvimento.

Ainda sobre a universidade, critica os modos de ingresso à instituição através dos exames vestibulares. Em primeiro lugar, considera falhos e imprecisos os sistemas de acesso aos candidatos no ingresso à universidade, desenvolvendo um conjunto de argumentos críticos sobre os problemas da educação brasileira decorrentes da reforma educacional recente. Lembra os principais fundamentos para o desenvolvimento da capacidade de aprender dos alunos, quais sejam: aprimorar a capacidade de aprender; aprofundar o saber; desenvolver a inteligência. E assinala que, pelas regras vigentes, o aluno perde a capacidade de redigir, de dar forma ao seu pensamento, que é fundamental para quem alcança a universidade. Questiona também um dos mais graves problemas relacionados à democratização das oportunidades de ingresso no ensino superior dos jovens de todas as camadas sociais, pois o que se vê é uma situação na qual, de fato, ficam de fora da universidade centenas de milhares de candidatos que hipoteticamente estariam aptos ao seu ingresso.

“Arthur Cézár Ferreira Reis” é o título do artigo que publica em 04 de setembro de 1977, no qual relembra sua ligação com Arthur Reis, que data da época em que foi seu aluno quando cursava o secundário no Colégio D. Bosco. Arthur Reis se projetou como o mais reconhecido historiador da Amazônia, publicando com vinte e poucos anos sua “História do Amazonas”, em 1931, revelando um surpreendente conhecimento das fontes existentes ou por ele reveladas. Foi ele também um homem de ação, tendo participação decisiva na criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPEVEA), que se transformou na instituição capaz de reunir os mais representativos intelectuais e pensadores da Amazônia, dois quais citamos Leandro Tocantins, Eidorfe Moreira, Abguar Bastos, dentre tantos outros cujas obras publicadas por essa Superintendência deram origem à SUDAM.

Arthur Reis foi também, além de governador do Estado do Amazonas, presidente do Conselho Federal de Cultura, no qual estimulou e promoveu a publicação de obras essenciais para o conhe-

cimento da Amazônia, entre as quais vale destacar: “A descoberta do rio das Amazonas”, do Padre João Daniel, e “A Viagem Filosófica”, de Alexandre Rodrigues Ferreira, aí incluída sua Iconografia. O seu artigo sobre Arthur Reis é também um documento sobre a história intelectual da Amazônia, fato que acentua a multiplicidade de suas abordagens sobre os temas amazônicos.

O artigo sobre “Tefé”, de 11 de setembro de 1977, começa por destacar o fato de que essa cidade esteve de um modo singular presente no roteiro de naturalistas e cientistas com os quais aprendemos muito sobre a Amazônia, aprendendo inclusive sobre os modos de nos vermos a nós mesmos, modos esses que de algum modo persistem até o presente. Desses viajantes, destaca primeiramente Henry Bates, zoólogo inglês, que veio para o Brasil acompanhado por Alfred Wallace, aqui se separando para realizar suas viagens de estudos. Bates trabalhou em Tefé de 1848 a 1857, da mesma forma que Gonçalves Dias em 1861. Outro desses conhecidos cientistas que esteve trabalhando em Tefé foi Louis Agassiz, acompanhado de Elizabeth Agassiz, essa, na realidade, responsável pelo registro escrito da viagem a serviço da Universidade de Harvard. Entre outros importantes cientistas que estiveram em Tefé, Djalma não esquece de mencionar o jovem deputado Tavares Bastos, defensor pioneiro que foi da abertura da navegação do rio Amazonas a todas as nações.

Djalma Batista também relembra o nome do etnólogo padre Constantino Tastevin, autor de vários estudos etnográficos, entre os quais destaca sua Gramática da Língua Tupi. Relata que conheceu pessoalmente Tastevin “em seus misteres sacerdotais, só muito depois vindo a saber de sua obra”. A última notícia que dele teve foi através de carta dirigida, nos anos 30, à Câmara Cascudo sobre Ermano Stradelli. Justamente a respeito de Stradelli possui registros marcantes de sua presença em Tefé, onde passou anos aprofundando seu conhecimento sobre a Amazônia e também onde adoeceu gravemente, tendo sua vida de pesquisador interrompida pela doença que o levou até Manaus, onde padeceu seus últimos dias.

Suas recordações, entretanto, não se limitam à esfera da ciência e dos renomados nomes que tornaram Tefé e a região como um todo no espaço e no campo de descobertas que contribuíram para

a formação de vários ramos da ciência tal como a compreendemos hoje. Elas abrangem, além do mais, suas primeiras lembranças e fazem-no rememorar seus quatro anos de idade:

“Quando os meus avós, com toda a família e agregados, resolveram se transferir para Tarauacá, no Acre, onde morava meu pai, que havia enviuvado dois anos antes. Depois soube de vários fatos ocorridos em Tefé, envolvendo familiares meus, inclusive nas Missões na foz do rio Tefé foi celebrado o casamento de meu pai”.

Por tudo isso – escreve Djalma Batista – “guardo por Tefé uma especial ternura, que tem me levado a pensar muito e tanto possível a estudar sua história”.

“Sírios e libaneses na Amazônia” é o título do artigo por ele publicado em 13 de novembro de 1977. O principal aspecto destacado é o da contribuição desses povos árabes na formação da sociedade regional. Destaca que os árabes que se dirigiram e fixaram raízes profundas na Amazônia eram originários principalmente da Síria e do Líbano e aqui, como em outras regiões do Brasil, receberam a designação genérica e incorreta de “turcos”. Os turcos, corrige, nascidos na Turquia embora muçulmanos, são originários do Turquestão. Os sírios e libaneses quase sempre vinham desacompanhados de mulheres ou mesmo solteiros e aqui se casavam com brasileiras.

Djalma Batista ressalta que a sua principal vocação era para o comércio, começando pelos “teque-teques” nas capitais, prolongando suas atividades mercantes pelo interior, como regatões, que constituem em muitos casos a origem da acumulação que possibilitou seu estabelecimento como firmas poderosas nas capitais da região, dominando praticamente todos os tipos de comércio e parte das atividades industriais que contribuíram para estabelecer.

De suas lembranças, guarda o nome dos “turcos” que prosperaram financeiramente e que chegaram à esfera da administração e da política ou que atualmente ocupam lugar destacado entre os profissionais da medicina.

Em 15 de janeiro de 1978, publicou artigo dedicado ao Museu Emílio Goeldi, do Pará, que se tornou uma das principais instituições científicas da Amazônia. Entre as informações esclarecedoras, fala sobre as diferentes fases do Museu Goeldi e de suas dificuldades em se firmar como instituição de referência

no campo da pesquisa e da produção científica da Amazônia. Registra igualmente a presença em seus quadros de figuras cujo renome está estreitamente associado à pesquisa inovadora nos distintos campos de conhecimento, com destaque para a antropologia. Salienta, inclusive, o contato de Euclides da Cunha com o Museu, que menciona nas “impressões gerais” de seu livro “À margem da história”.

Com a crônica intitulada “Álvaro Maia, o professor”, publicada em 19 de fevereiro de 1978, revela como Álvaro Maia se tornou conhecido como poeta, brilhante orador e autor de obras literárias que ganharam notoriedade, em especial como narrativas ficcionais e documentais sobre a vida nos seringais e no interior do Amazonas. Também ficou conhecido como homem público durante vários momentos, notadamente como um dos governadores carismáticos de seu Estado.

Djalma Batista destaca uma outra face do poeta – a do professor –, o que serve para esclarecer aspectos iminentes de sua personalidade de homem sem ambições de poder, apesar de haver, em várias ocasiões, exercido o poder em circunstâncias bastante distintas. Ele próprio foi seu aluno em seu tempo no Colégio D. Bosco. Este artigo se destaca entre outros que traçam perfis de intelectuais, cientistas e escritores, evidenciando sua preocupação em contribuir para a história da vida intelectual do Amazonas e do Acre, em particular.

Na crônica intitulada “Liga amazonense contra a Tuberculose”, publicada em 28 de fevereiro de 1978, na qualidade de um dos médicos mais envolvidos com o combate a essa enfermidade, faz uma retrospectiva da história dos serviços de tuberculose do Estado, lembrando, com especial reconhecimento, as pessoas que se dedicaram a mantê-los, apesar das dificuldades sempre presentes. Descreve a luta incansável daquele momento em agir visando o controle dessa que se transformou numa das maiores ameaças à saúde da coletividade. Depois de historiar os principais momentos de conquistas e derrotas dessa luta, destacando, além da Liga, o Dispensário Cardoso Fontes que, segundo seu próprio testemunho, sempre estiveram juntos. Recorda que Cardoso Fontes chegou a cadastrar mais da metade da população de Manaus, a fichar milhares de doentes e vacinar centenas de crianças recém-

-nascidas, além de distribuir largamente esclarecimentos ao povo em permanente campanha de educação sanitária.

Um dos fatos que ele lamenta, relacionado à Liga contra a Tuberculose, é que seu precioso arquivo, documentando dezenas de anos de trabalho, foi simples e irresponsavelmente jogado fora. Esse registro vem se repetindo em relação à documentação de instituições vitais, que revelam um absoluto descompasso com suas próprias histórias e, dessa forma, crônicas como as que nos deixou Djalma Batista constituem documentação privilegiada sobre instituições que ajudou a construir e que conhecia com familiaridade.

Outra contribuição a essa história das instituições médicas e de saúde do Amazonas é certamente a crônica “Sanatório Adriano Jorge”, de 05 de março de 1978. Registra a tendência que se manifestava claramente naquele momento para o encerramento das atividades do Sanatório para o tratamento da tuberculose, lembrando que esse era um problema que crescia a olhos vistos e que exigia portanto a continuidade e o fortalecimento do Sanatório.

Em outra crônica dedicada à medicina e à saúde pública no Amazonas, publica em 23 de julho de 1978, empreendendo um exame retrospectivo do que foi e tem sido a árdua luta contra o câncer no Amazonas, que se inicia de forma sistemática com a fundação da Liga Amazonense contra o Câncer, ocorrida na Associação Comercial. Seu primeiro presidente foi o competente cirurgião Arlindo Frota, que empregou o melhor de seus esforços para cumprir as finalidades da entidade, ou seja, a instalação em Manaus de um serviço de diagnóstico e tratamento do câncer; campanha de esclarecimento junto ao público leigo; incentivo às pesquisas referentes ao câncer; assistência ao canceroso em estado avançado da doença; articulação junto aos poderes públicos e entidades privadas para melhor encaminhamento da luta contra o câncer. Por esse elenco de frentes de luta, vê-se que não era fácil realizar o programa da Liga, especialmente em razão da situação de carência de profissionais e das condições técnicas existentes para o tratamento dos pacientes.

Djalma Batista, acompanhando de perto a situação, verifica que as condições vão se tornando mais propícias e mais favoráveis à luta contra aquele que denomina, no artigo de 13 de maio de 1978, “Câncer, o Dragão da Atualidade”.

Em crônica intitulada “Última encarnação de Parsifal”, que publica em 13 de maio de 1978, rende uma fraterna homenagem a seu amigo, o médico Avelino Pereira, principal responsável pela fundação do Aeroclube do Amazonas, mas não se esquece de mencionar vários admiradores e amantes da aviação, um dos mais emblemáticos símbolos da modernidade. Djalma Batista era também, sabidamente, um admirador da aviação, e revela na crônica ter pensado em se tornar piloto amador. Ele via no transporte aéreo um fator fundamental para o desenvolvimento e o encurtamento das enormes distâncias que são historicamente uma das marcas da Região.

Em razão sobretudo dos ditames do tempo, não será possível abordar de modo exaustivo todas as crônicas e artigos do Autor. Assim, optei de modo seletivo, buscando evidenciar seu perfil de intelectual que transita com competência e imaginação por vários campos de conhecimento, estabelecendo entre eles ricas e sugestivas conexões.

Concluo assim essas minhas anotações sugerindo que o leitor procure se familiarizar com o Djalma Batista jornalista, que não deixou escapar ao seu olhar crítico os problemas essenciais da Amazônia, procurando o livro recentemente editado pela Academia Amazonense de Letras, intitulado “Artigos & Crônicas”.

Referências

BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia** (Análise do processo de desenvolvimento) Manaus, Editora Valer – EDUA – INPA, 2007.

BATISTA, Djalma. **Artigos & Crônicas** (organizado por Edith Limongi Batista, Marilena Limongi Batista e Renan Freitas Pinto). Manaus, Academia Amazonense de Letras, EDUA: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016.

BRAGA, José (org.). **Reencontro com Djalma Batista**. Manaus, Academia amazonense de Letras/EDUA: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016.

FREITAS PINTO, Renan. O pensamento social de Djalma Batista. **Revista da Academia Amazonense de Letras**, Manaus, n. 24, nov., 2002.

FREITAS PINTO, Renan. **O Complexo da Amazônia**. Manaus: Editora Valer.

Amazônia indígena urbana invisível: das margens dos rios e florestas para as margens marginais da cidade

*Raniele Alana Lima Alves*¹
*Rodrigo Tobias de Sousa Lima*²
*Leandro Eustáquio Gomes*³

Povos e Territórios das Margens

Alô, mãe
Você sente minha falta?
Porque eu também sinto falta de mim
Alô, mãe
Canta que o corpo transpassa
O tempo e nos faz resistir
Deixei meu cocar no quadro
Retrato falado, escrevo: “Tá aqui”
Num apagamento histórico
Me perguntam como é que eu cheguei aqui
A verdade é que eu sempre estive
(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)
A verdade é que eu sempre estive
(E depois dizem que somos todos iguais)

¹ Graduação em Enfermagem, Mestra em Condições de Vida e Situações de Saúde na Amazônia – PPGVIDA/ILMD FIOCRUZ/Amazônia. Professora substituta no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: raniele.alves@ufam.edu.br.

² Graduação em odontologia. Mestre e Doutor em Saúde Pública (FIOCRUZ) e Pós-doutor em Saúde Coletiva no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Laboratório de História, Políticas Públicas e Saúde na Amazônia (LAHPSA) do Instituto Leônidas e Maria Deane (ILMD/FIOCRUZ Amazônia). E-mail: rodrigo.sousa@fiocruz.br.

³ Pós-doutorado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – PPGAS/Universidade Federal do Amazonas (UFAM); doutorado, mestrado e Especialização em Antropologia Social e Cultural pela Universidade de Coimbra/Portugal. Membro do Grupo NAURBE – Cidades, Culturas Populares e Patrimônios – UFAM – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social; pesquisador voluntário junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/AM). E-mail: leandroegomes@gmail.com.

Vou te contar uma história real:
Um a um morrendo desde os navios de Cabral
Nós temos nomes, não somos números
(Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara)
Nós temos nomes, não somos números
(Marcinho Pitaguary, ???, não somos)
Pra me manter viva, preciso resistir
Dizem que não sou de verdade
Que eu não deveria nem estar aqui
O lugar aonde eu vivo
Me apaga e me incrimina
Me cala e me torna invisível
A arma de fogo superou a minha flecha
Minha nudez se tornou escandalização
Minha língua mantida no anonimato
Kaê na mata, Aline na urbanização
Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos por um ideal
Na busca pelo direito
Território ancestral
Vou te contar uma história real:
Pindorama (território, território ancestral)
Brasil,
Demarcação já no território ancestral
(Compositores: Kaê Guajajara / Patrick Dias Couto)

Os versos da música *Território Ancestral*, de Kaê Guajajara e Patrick Dias Couto (2020), descrevem de maneira fidedigna a triste realidade que os povos originários enfrentam ao sair das suas aldeias, bem como o choque que ocorre quando se deparam com as cidades, um espaço segregador e excludente, construído na lógica colonial. As cidades são espaços que retratam de maneira visível a dominação colonialista e racista, perceptível através da divisão entre os territórios privilegiados e os territórios marginalizados. Já que não é difícil classificar quem são as pessoas que moram nas periferias, visto que tem na maioria a mesma cor, etnia, a mesma classe econômica, grupos sociais e compartilham as mesmas mazelas, isto é, as margens.

Pensar nos indígenas que moram nas cidades amazônicas também é falar dessa invisibilidade social, pois se a Amazônia

indígena é invisível, as “Amazônias” que coexistem no espaço urbano, como a Amazônia ribeirinha, indígena e quilombola urbana, são ainda mais invisíveis e integram a Amazônia urbana periférica/marginal. Engana-se quem pensa que toda conversa sobre o contexto indígena ocorre sempre no contexto das aldeias e florestas, pois eles sempre estiveram nos locais que hoje se dizem cidades urbanas, afinal quem deu nome à capital do Amazonas? Eles já não estavam neste território antes da construção da capital?

Pensar no cenário amazônico é pensar em uma região que sempre teve seu desenvolvimento econômico atrelado a uma política de ocupação que fomentou a exploração e as desigualdades, isto é, espaços e estruturas que sempre visaram apoiar os projetos do grande capital, da Zona Franca, do desmatamento, dos garimpeiros, da mineração, das grilagens, dos grileiros, dos madeireiros, dos conflitos por terra.

Os contextos urbanos amazônicos são reflexos dessas políticas coloniais, segregatórias e nocivas, nas quais as políticas públicas desagregam as áreas periféricas do processo efetivo de planejamento e desenvolvimento urbano, bem como negligenciam os aspectos socioculturais dos povos tradicionais que ali vivem. São projetos e processos que confrontam com seus modos de viver e sua relação com a natureza. São atos indiferentes à Amazônia dos Encantados, dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos quilombolas, da ancestralidade, da biodiversidade, das águas, das terras, das florestas, dos animais, dos ritos, dos cantos, da pajelança, do coletivo, do bem viver.

Cenário amplo de adversidade, mas que também apresenta grande movimento, ou melhor dizendo, contramovimento frente o poder hegemônico, de resiliência, luta e também luto por tudo aquilo a que foram acometidos durante esses mais de cinco séculos.

Este artigo trata sobre o cuidado com os indígenas no acesso aos serviços de saúde e condições de vidas, tendo o objetivo de apresentar uma discussão no âmbito teórico-bibliográfico, a fim de buscar expor parte desse cenário de adversidade. Nesse sentido, o artigo está dividido em três seções: Povos e territórios das margens; O “Território Líquido” na Amazônia; Discussão e análise: vulnerabilidades em evidência - o acesso à Saúde.

O “Território Líquido” na Amazônia Indígena Urbana

Compreender a Amazônia urbana é refletir sobre um espaço que está em constante fluxo dinâmico de pessoas que vêm dos diversos territórios coexistentes na Amazônia; brancos, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, que influenciam na composição multiétnica e pluricultural das cidades amazônicas (ALMEIDA *et al.*, 2008). Entretanto, os povos tradicionais têm sua presença na cidade invisibilizada e negligenciada pelo Estado, e o que lhes resta são as margens das grandes cidades, os conglomerados urbanos e suburbanos desprivilegiados quanto aos serviços mínimos e essenciais (saneamento básico, infraestrutura e serviços).

Como exemplo, tivemos a crise sanitária e social instalada pela pandemia do Novo Coronavírus, que demonstrou a grande fragilidade das instituições, além da vulnerabilidade de diversos grupos sociais. Como descrito pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), essa crise veio aprofundar as desigualdades e discriminações presentes nas sociedades contemporâneas, fruto das linhas abissais do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Além disso, ele destaca que o contexto pandêmico intensificou as realidades negligências já vividas pelos grupos sociais que estão incluídos no grupo de sub-humanidade, no qual estão os povos originários.

Mas como são construídos e constituídos esses territórios? Utilizamos para tal o conceito de “território líquido”, a fim de subsidiar essas indagações e discussões. Medeiros (2021), ao abordar o território e a saúde no contexto amazônico nos apresenta a concepção cunhada por pesquisadores do Laboratório de História e Políticas Públicas de Saúde (LAHPSA) do Instituto Leônidas e Maria Deane (ILMD), também conhecido como Fiocruz/Amazônia, denominando “território líquido” como uma categoria pensada a partir de uma episteme ribeirinha, em que os rios são percebidos como fluxos, que unem pessoas aos seus espaços (LIMA *et al.*, 2016, MARTINS *et al.*, 2022).

Dessa forma, Medeiros (2021) ressalta que o “líquido” cunhado neste conceito se distingue do desenvolvido pelo sociólogo Zygmunt Bauman, que traz o líquido numa perspectiva de

retratação da fluidez da sociedade descrita como “líquida”. Para os territórios amazônicos, o “líquido” é apreendido como concreto, como movimento tangível entre as águas que, através dos seus ciclos de enchente e vazante, apresentam a dinamicidade e vivacidade do território amazônico.

O território líquido é uma categoria que leva em consideração o território geográfico, mas não somente nesse sentido; ele também percebe as relações simbólicas dos povos que habitam um determinado espaço e mantém suas tradições culturais. Compreende os modos de vida e os leva em consideração ao pensar os modos de produzir cuidados. O território líquido analisa o tempo e o espaço de maneira diferenciada (LIMA *et al.*, 2016).

Martins *et al.* (2022) ressaltam que, diferentemente do que apontam os estudos sobre endemia e padrões de doenças na Amazônia, os quais reiteram a suposição da Amazônia como o lugar da desordem, ela não se figura dessa forma. Ela, a Amazônia, apresenta complexidades e uma diversidade estruturante produtora de tensões e movimentos contínuos, sendo que, para conseguir enxergar os saberes e dinâmicas da Amazônia, são necessários olhares fluidos e abertos para uma epistemologia outra (MARTINS *et al.*, 2022).

Martins *et al.*, (2022), ao trabalharem com o conceito de “território líquido”, ultrapassam o limiar de metáfora e o situa como categoria analítica, abrindo caminhos para que se visibilize a complexidade do território no tocante a aspectos políticos, sociais, geográficos, sanitários e epistêmicos. Desse modo, “território líquido” constitui um modo de nominar as potências das diversidades de vidas na Amazônia.

Nesse sentido, o território é dinâmico e plural, contudo, essa diversidade apresenta também aspectos de adversidade, no qual grupos sociais privilegiados ocupam o centro e outros desprivilegiados estão às margens. São invisíveis, ou melhor dizendo, os invisibilizados, aqueles não dignos de coexistir no território dos “visíveis”, em suma, dão formas e fomentos para a desigualdade.

Discussão e análise: vulnerabilidades em evidência - o acesso à saúde

Entre os aspectos da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, evidenciou-se a ausência de políticas públicas no âmbito da saúde, principalmente no que tange aos indígenas que residem em contexto urbano, como é o caso da cidade de Manaus. Fato que expôs as dificuldades de acesso à rede e serviços de saúde, além da invisibilidade e estigma que tais grupos indígenas sofreram quanto à questão identitária.

Como exemplo dessa discussão nesse cenário e contexto, trazemos à decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 2021, que através do Ministro Luís Roberto Barroso homologou pontos importantes no Plano Geral de Enfrentamento à Covid-19 para Povos Indígenas. Entre as discussões e aprovações, destacou-se a prioridade de vacinação aos indígenas residentes em terras não homologadas e no contexto urbano, bem como a suspensão da Resolução 4/2021 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tratava sobre os critérios de heteroidentificação dos povos indígenas. A suspensão se deu com a alegação de sua inconstitucionalidade, pois o critério para reconhecimento dos povos indígenas é a autodeclaração, e não critérios vinculados à habitação em territórios homologados, o que apregoava a Resolução da FUNAI (STF, 2021).

A decisão do Supremo confirmou a necessidade de discussão acerca da temática da situação dos indígenas não aldeados (em áreas não homologadas), dos conflitos e tensões geradas quanto ao não reconhecimento da identidade indígena no contexto urbano. Tais critérios são fundamentais para estabelecer políticas públicas que garantam o acesso prioritário a serviços de saúde e corroboram para questões de equidade.

A pandemia de Covid-19 agudizou a situação de violações de direitos dos indígenas que residem na cidade de Manaus, bem como escancarou a omissão das esferas de poderes públicos quanto à responsabilidade de garantias no direito à saúde indígena em contextos urbanos (OSOEGAWA *et al.*, 2021). Melo *et al.* (2021) reiteram a afirmativa ao demonstrar juridicamente que os povos indígenas da cidade de Manaus foram impostos a uma situação de

vulnerabilidade e insegurança jurídica acentuada pela pandemia de Covid-19.

Para entender melhor o cenário da saúde indígena no Brasil, é importante salientar que existem poucos estudos quanto às questões de saúde dos povos indígenas em contexto urbano, além disso, inexistem quaisquer normativas e atendimentos diferenciados de saúde para indígenas que moram nas cidades. Esses são diferentes dos indígenas que moram em aldeias, uma vez que estes são guarnecidos pelo Subsistema de Saúde indígena (SASI), que foi criado através da Lei Arouca, n° 9.836/99, organizada através da distritalização da saúde aos serviços de atenção básica, por meio de 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs). O objetivo era facilitar o acesso dos povos indígenas aldeados à Rede de Atenção Primária à Saúde, e que, apesar de avanços, ainda apresenta desafios quanto ao seu modelo de organização dos serviços de saúde (MAINBOURG *et al.*, 2008; GARNELO, PONTES, 2012).

Importante destacar que a Atenção Primária à Saúde (APS) é o modelo de atenção à saúde que orienta as ações e organiza os serviços de saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), e visa oferecer um atendimento resolutivo. Entretanto, a universalização do acesso à saúde na APS encontra dificuldades em interiorizar os serviços de saúde devido à complexidade geográfica do território nacional. O SUS encontra adversidades em executar e organizar os serviços de saúde em áreas remotas, bem como para grupos com diversidades culturais (GARNELO, PONTES, 2012).

Apesar das dificuldades em interiorizar as ações de saúde nos territórios e criação de estruturas e especificidades ante as distintas características e diversidades, já existem alguns modelos inovadores que levam em consideração esse olhar sobre o “território líquido”. Como exemplo, as Unidades Básicas de Saúde Fluvial (UBSFs), as quais demonstram como é possível ter uma gestão de cuidado diferenciada, que dialoga com as peculiaridades e necessidades locais.

As UBSFs foram um modelo constituído para as áreas de contexto pantaneiro e ribeirinho, elas estão alicerçadas na Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), que traz alguns arranjos específicos referentes à saúde ribeirinha. Entre esses arranjos destacam-se as inovações nas modelagens das Equipes de Saúde Ribeirinha (ESR) e Equipe de Saúde Fluvial (ESF) (KADRI *et al.*, 2019).

As UBSFs são estruturas móveis que levam em consideração as dinâmicas das águas, o fluxo dos rios, o modo de vida e as relações que se estabelecem nesses territórios permeados por águas; assim, o serviço de saúde se molda ao território, sendo adscrito a ele e não o contrário, como ocorre em um contexto urbano (KADRI *et al.*, 2019).

A categoria analítica do território líquido é interessante para ser utilizada como abordagem inovadora à saúde indígena em contexto urbano, pois nos permite pensar em produzir cuidados e organizar serviços de saúde na atenção básica para a Amazônia indígena urbana, que até então é invisibilizada.

Para isso, é necessário compreender que o processo de adaptação dos povos indígenas na cidade perpassa pela urbanidade, que por não ser característico dos modos de vida dos povos indígenas lhe compele a desafios de ordem socioeconômica, atrelados à exclusão social, que os posicionam às margens da cidade (ROSA, 2018).

Como resposta a esse modo de vida urbe, os indígenas produzem diversos processos de territorialização, próprios dos seus modos de viver, o qual Almeida (2004) denomina de territorialidades específicas. Entretanto, outros autores, como Silva (1999), falam sobre “território cultural”. Assim, ao trazermos a categoria “território líquido”, estamos a pensar nas formas outras de organizar serviços de saúde que compreendam os fluxos dinâmicos migratórios dos indígenas entre a aldeia e a cidade. Isso representa ater-se ao modo como estabelecem seus vínculos e suas relações, a forma com que se organizam na cidade, a maneira como suas cosmovisões enxergam o tempo e o espaço no cotidiano da vida, mesmo no contexto urbano, além de permitir que haja produção de cuidado, que resgate e valorize a sabedoria ancestral dos povos originários.

Entretanto, o que se percebe e se presencia é justamente o contrário. Os indígenas em contextos urbanos tornam-se invisíveis e invisibilizados, pois habitam nas margens das cidades, em áreas insalubres, isto é, com condições precárias de moradia, saneamento e serviços, além de ausência de políticas públicas que dialoguem com suas necessidades e características socioculturais.

As ações políticas e técnicas do Estado negligenciam as características e existência e diversidade dos povos indígenas e

suas distintas etnias e línguas. Novamente, a título de exemplificação do cenário urbano amazônico e contexto de Manaus⁴, a comunidade Parque das Tribos é considerada a maior comunidade indígena multiétnica urbana do estado do Amazonas, com população de mais de 2.500 indígenas, que compõem um universo de 35 etnias (PONTES *et al.*, 2021). Todavia, inexistem políticas públicas efetivas que tenham diálogo com essa diversidade, ou seja, que operem em sinergia e equidades a esses grupos.

Quando argumentamos quanto à invisibilidade e marginalidade, fazemos referências a essas condições a que estão sujeitos os indígenas em contextos urbanos, bem como a ausência de políticas públicas que vejam a diversidade não como adversidade, que tornem os indígenas visíveis e dignos de coexistirem para além das margens.

A construção dos territórios entre centro e marginal, entre incluídos e excluídos, que também pode ser compreendida como condição entre livre e reclusos, cria barreiras socioculturais que tornam imperceptíveis a existência de vultuosa diversidade, cujas esferas políticas do Estado (municipal, estadual, federal) são utilizadas por vezes como instrumentos para simplificar algo tão complexo como a diversidade étnica indígena.

Considerações finais

A Amazônia urbana é plural e requer políticas públicas de saúde diferenciadas que ultrapassem a lógica do que é instituído sobre zoneamentos e territórios, mas que principalmente tenham em consideração os modos de viver dos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, termos que apresentam necessidades diferentes, ou seja, necessitam de atenção diferenciada. A presença dessas comunidades tradicionais no contexto urbano não deve ser negligenciada.

É interessante olhar a produção do cuidado em saúde indígena no contexto urbano pela ótica da categoria do território líquido, levando em consideração que essa categoria extrapola a lógica da

⁴ A comunidade Parque das Tribos está localizada no bairro Tarumã-açu, zona oeste da cidade de Manaus, Amazonas/Brasil.

dinâmica dos rios, pois nos leva a refletir o quanto essa dinâmica e fluidez das águas interfere nos fluxos (serviços de saúde e pessoas) na cidade.

A observância das necessidades dos indígenas em contexto urbano requer similar cuidado, pois são elementos vivos que adentram o território e trazem consigo o seu território, ou seja, tem uma ampla gama de características e especificidades, sendo necessário ater a essas peculiaridades, para a construção do cuidado e atenção em saúde em busca da efetivação do princípio da equidade. Então por que não organizar os serviços de saúde e a rede de atenção primária em Manaus sobre essa ótica do território líquido que respeite as características socioculturais desses povos? Porque inexistem em contexto urbano um serviço similar às DSEIs em contexto urbano?

Exemplificamos, através do acesso à saúde, determinados contextos de marginalidade a que os diversos povos indígenas são expostos, entretanto, não nos limitamos a isso, pois demonstramos como esses povos são invisibilizados nos diversos outros aspectos socioculturais, em que inexistem e/ou são incipientes políticas públicas que atendam efetivamente às necessidades e sigam o princípio de equidade para com os povos tradicionais. Esses são os aspectos das margens marginais que propomos com este trabalho, uma reflexão crítica quanto aos invisíveis no contexto urbano.

Assim, faz-se necessária a desconstrução de um imaginário de território e existência indígena apenas em florestas. Afinal, eles(as) existem nos cenários urbanos e precisam ser vistos, sendo que uma das formas de os tornar visíveis é a construção de políticas públicas que valorizem, respeitem e amparem essas diversidades étnicas onde quer que estejam e onde desejem estar, e efetivamente saiam das margens marginais.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Estudos urbanos e regionais**, S. l., v. 6, n. 1, p. 9-32, 2004. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/download/102/86/172>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; SANTOS, Glademir S. dos. (orgs.). **Estigmatização e território**: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social, EDUA, 2008.

GARNELO, Luiza; PONTES Ana Lúcia (orgs.). Políticas de Saúde Indígena no Brasil: notas sobre as tendências atuais do processo de implantação do subsistema de atenção à saúde. In: GARNELO, Luiza. **Saúde Indígena**: uma introdução ao tema Brasília. [S. l.: s. d.], 2012. p. 18-58 Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_indigena_uma_introducao_tema.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

KADRI, Michele Rocha El *et al.* Unidade Básica de Saúde Fluvial: um novo modelo da Atenção Básica para a Amazônia, Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online], v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180613>. Acesso em: 27 set. 2022.

LIMA, Rodrigo Tobias de Sousa *et al.* Saúde sobre as águas: o caso da Unidade Básica de Saúde Fluvial. In: LIMA, Rodrigo Tobias de Sousa *et al.* **Intensidade na Atenção Básica**: prospecção de experiências informes e pesquisa-formação. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida. v. 2, p. 271-293, 2016.

MARTINS, Fabiana Mônica *et al.* Produção de existências em ato na Amazônia, Brasil: “território líquido” que se mostra a pesquisa como travessias de fronteiras. **Interface**, Botucatu, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/CVWRFpqQztCdMFbNGRjFvgc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MAINBOURG, Evelyne M. T., ROCHA, Esron S. C., ARAÚJO, Maria Ivanilde; LOPES, Érico Jander da Silva. Populações indígenas da cidade de Manaus: Demografia e SUS. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; SANTOS, Glademir S. dos. (orgs.). **Estigmatização e território**: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social, EDUA, 2008.

MEDEIROS, Josiane de Souza. **Caminhos da população ribeirinha**: produção de Redes Vivas no acesso aos serviços de urgência e emergência em um município do Estado do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Condições de Vida e Situações de Saúde na Amazônia) – Instituto Leônidas e Maria Deane, 2020.

MELO, Laura Fernanda Nascimento *et al.* O limbo jurídico do direito à saúde de indígenas residentes em contexto urbano e os reflexos no enfrentamento da Covid-19: uma análise a partir da cidade de Manaus. **RDP**, Amazonas, v. 17, n. 94, 2020.

OSOEGAWA, Diego Ken *et al.* Covid-19 e povos indígenas em contexto urbano: violações ao direito da saúde indígena e ações autônomas no enfrentamento da Pandemia em Manaus. **Revista Culturas Jurídicas**, S. l., v. 8, n. 19, jan./abr., 2021.

PONTES, Gemilson Soares *et al.* **Increased vulnerability to SARS-CoV-2 infection among indigenous people living in the urban area of Manaus**,

2021. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-021-96843-1>. Acesso em: 18 mai. 2022.

ROSA, Marlise. Indígenas em Manaus: a manutenção da identidade étnica no meio urbano. In: CALEGARE, Marcelo; ALBUQUERQUE, Renan (orgs). **Processos psicossociais na Amazônia**: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação. São Paulo: Alexa Cultural, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora. Da pandemia à utopia**. São Paulo, Brasil: Boitempo, 2021.

SILVA, R. N. P. De aldeados a urbanizados: aspectos da identidade étnica indígena na Cidade de Manaus. **Rua** (UNICAMP), Campinas, SP, v. 5, n.00, p. 109-119, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/download/8640667/8211/11392>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF. **Barroso homologa parcialmente plano do governo federal para conter Covid-19 entre indígenas**. 2022. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF709homologparcial.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

Livro vivo: narrativas orais dos Huni Kuĩ para a reafirmação e conservação do território

*Mayra Ricardo Zuluaga*¹

*Pedro Rapozo*²

Introdução

“La comprensión del mundo
es mucho más grande
que la concepción occidental del mundo”

*Arturo Escobar*³

As narrativas orais têm sido entendidas como uma das manifestações da história oral seguras em um passado ancestral no qual diferentes povos possuem e sustentam-nas em estruturas mentais compartilhadas por meio de narrativas intergeracionais (VANSINA, 1966; MEIHY, 1996). Para Ailton Krenak, indígena da família Krenak, de Minas Gerais, Brasil, ouvir as histórias dos ancestrais, as “belas” histórias, é um exercício confortável. Porém, numa entrevista realizada em 2016, Krenak argumenta que todo mundo gosta de ouvir histórias bonitas, mas desafia o exercício de contar as histórias de dor e desenraizamento que os povos originários vivem atualmente, e que na literatura podem encontrar uma forma de ser narrada.

¹ Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Profissional de ciência da informação e biblioteconomia. Narradora oral e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia (NESAM). E-mail: myrz.mic21@uea.edu.br.

² Doutor em Sociologia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e Docente PERMANENTE do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) e Coordenador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia (NESAM). E-mail: phrapozo@uea.edu.br.

³ Trecho tomado do livro *Hay árboles en mí*, disponível em: <https://hayarbolesenmi.wixsite.com/libro>.

Diante dessa afirmação, cabe perguntar: qual poderia ser a contribuição que as narrativas orais trazem hoje a um mundo ferido (QUINTERO, 2021), a uma crise civilizacional em que cultura e natureza continuam sendo uma dualidade para o pensamento ocidental colonialista que desfeita o modo de vida coletivo e colaborativo, para incorporar uma figura etnocêntrica, um sentido de vida extrativista e consumista em nome do Mundo Mundial (“*de inglês One-World World, OWW*”), (ESCOBAR, 2016, p. 5), que devora a terra comum de mais uma espécie entre todas as que nela habitam?

Refletir sobre as narrações em diálogo com os contextos e realidades que os diversos povos originários disputam, questiona os lugares hegemônicos de partilha de saberes, convidando a abrir a discussão a um novo saber ambiental (LEFF, 2000) que reconhece na natureza uma unidade indissociável de conhecimento, encontrando nela o tecido para escrever uma palavra e uma história viva.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como as narrativas orais do povo Huni Kuĩ se relacionam com a reafirmação e o cuidado de seu território como ponto de encontro entre as práticas culturais e ambientais. Ele também reflete sobre palavras e histórias como forma de “*sentipensar*” a relação com a terra (ESCOBAR, 2016, p. 4).

Para tanto, será analisado o livro *Una Shubu Hiwea*: Livro Escola Viva do povo Huni Kuĩ do rio Jordão, elaborado por pajés deste povo, no qual compilam algumas narrativas de origem cosmogônica, além de depoimentos dos processos de coleta. Esta análise é contrastada a partir de uma abordagem etnográfica, com as vozes dos moradores do centro cultural *Huan Karu Yuxibú*, comunidade Huni Kuĩ, localizada no Km 36 da rodovia Transacreana, perto da cidade de Rio Branco, estado do Acre.

Cumprir destacar que, durante os anos 2018 e 2019, estive viajando de moto por Abya Yala/América Latina⁴, pesquisando sonoridades e histórias de diferentes comunidades moradoras de territórios alheios às capitais das grandes cidades; ali tive o prazer

⁴ “Abya Yala é o nome indígena pré-hispânico de nosso continente aceito hoje por todos os povos indígenas e assumido como forma de politização de suas causas de reconhecimento e descolonização. Abya Yala é uma palavra de origem Kuna, significa “terra em plena maturidade”, “terra em plenitude”, “terra de sangue vital”, “terra da vida”. (DUQUE, 2020, p. 24, t.p.). Na diante vou usar a abreviatura t.p., para fazer referência a uma tradução pessoal de outros idiomas para o português.

de conhecer pessoas que abriram as portas de suas casas para conversar e acolher as curiosidades e perguntas sobre as narrativas desses territórios em relação à música e à contação de histórias.

Nesta experiência, cheguei a morar perto da capital do estado do Acre, Rio Branco, onde conheci uma família do povo Huni Kuĩ, no Centro Huwã Karu Yuxib. Essa família, ao longo de três meses, ensinou e compartilhou suas práticas de cuidado e convivência em relação ao conhecimento de seu território no rio Jaruá, de onde muitos jovens saíram à procura de educação em universidades na capital Acreana. Durante a experiência de diálogo, apresentaram-me vários livros e contaram histórias sobre os seres e guardiões da floresta. Essas conversas foram registradas em material audiovisual e em diários de campo.

Como indica o título deste artigo, o convite é a leitura das palavras de um livro vivo em que a cultura e a natureza se reconhecem numa substância indissociável, garantindo que as histórias continuem a existir, e ressignificando os tempos e contextos das narrações para as novas gerações que habitam os territórios ancestrais.

Livro – Organismo

O livro *Una Shubu Hiwea*⁵: Livro Escola Viva, do Povo Huni Kuĩ⁶, Rio Jordão, publicado no ano de 2017, em colaboração com o Itaú Cultural, Federação do Povo Huni Kuĩ do Acre (Fephac) e Dantes Editora, é resultado de um trabalho coordenado pelo pajé Dua Busê, da aldeia Coração da Floresta no Acre em colaboração com mais de três mil pessoas. Colheita, conhecimento e memórias ancestrais de pajés Huni Kuĩ, habitantes de 36 aldeias das terras indígenas do rio Jordão e do alto Tarauacá, na floresta amazônica do Acre.

Este projeto surgiu há mais de vinte anos, idealizado pelo pajé Agostinho Manduca Mateus Īka Muru (1944-2021), que vinha

⁵ Para saber mais sobre o projeto, visite: <https://dantes.com.br/projetos/una-shubu-hiwea/>.

⁶ O povo Huni Kuĩ faz parte da família linguística pano, que na sua língua Hãtxa Kuĩ se autodenominam “gente de verdade”. Também são chamados de Kaxinawá, que para eles significa “gente do morcego”. Eles habitam o território sul-amazônico entre Peru e Brasil, o qual se estende desde o sopé dos Andes até a fronteira com o Brasil no estado do Acre.

trabalhando em difundir os aspectos culturais do universo do povo Huni Kuĩ, além da luta coletiva pela demarcação do território de seu povo, somado à liberação do modelo exploratório do trabalho extrativista do látex das seringueiras (DANTES, 2021). Durante esse tempo, dedicou-se a investigar a ancestralidade, o uso de plantas medicinais, canções, narrações da cosmovisão de seu povo, buscando revitalizar o trabalho na aldeia e o conhecimento dos medicamentos naturais. Assim, este projeto foi concebido como uma construção coletiva, possibilitando a troca de conhecimentos.

Uma das reflexões que este livro incentiva e que questiona é o novo movimento da literatura indígena brasileira, iniciado a partir da década de 1990 (DORRICO *et al.*, 2018). Trata-se da transição da oralidade para a escrita, mudança que começa a se registrar no papel e, agora, nas mídias digitais⁷ nas quais são contadas as histórias de povos que ancestralmente encontraram na palavra uma forma de manter suas memórias. Como destaca Niemeyer Cesarino (2013), essas publicações fazem parte de um processo no qual a escrita é ressignificada pelos povos originários como uma tentativa de oferecer alternativas de ensino fora da lógica hegemônica do ensino da língua portuguesa.

Esta forma de registro e ressignificação é entendida pelo pajé Agostinho Manduca Mateus Īka Muru (1944-2011) como um livro-organismo, o qual: “integra diversos seres que habitam o planeta: pessoas, animais, plantas e espírito [...] *Una Shubu Hiwea* está nos tratamentos, na cura pela pajelança, mas também em cadernos” (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 8). Entender o livro aqui como um organismo vivo propõe compreender a relação que a natureza tem para este povo como um texto, que não faz parte das maneiras ocidentais de ler e decifrar os códigos alfabéticos das culturas escritas (UZENDOSKI, 2012), mas no ambiente como um narrador, para despertar outras formas de percepção. Ressalte-se que o povo Huni Kuĩ, conforme citado no mesmo livro, “começou a usar papel e caneta para desenhar e escrever quando entraram

⁷ Um exemplo dessas novas narrativas transmídias é o videogame “Huni Kuin: Yube Baitana”, desenvolvido por um grupo interdisciplinar de antropólogos, artistas, programadores e indígenas Huni Kui, que propõe a circulação de conhecimentos desse povo para trocar conhecimentos e memórias de sua tradição cultural. Para conhecer mais, visite: <http://www.gamehunikuin.com.br/es/>.

no programa de formação de professores indígenas, em 1983” (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 8).

No entanto, a natureza não é vista aqui pelos Huni Kuĩ como um objeto separado deles próprios; na língua deles não existe palavra para “natureza”, porque esse povo originário não se separa dela (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 15). Para poder falar da natureza, é necessário distanciar o sapiens e o meio em que está inserido, é preciso sentir uma superioridade ao meio ambiente, e, como lembra Philippe Descola (2007, p. 10): “tudo é natural e cultural ao mesmo tempo”.

As palavras deste livro nascem justamente na consciência da unidade com a natureza e, a partir de sua preservação, encontram um caminho para continuar falando por meio das vozes dos pajés que reconhecem a importância de manter a história e registrá-la; portanto, este livro torna-se uma: “nova ferramenta de atualização da tradição oral. Ele é vivo, pois não deixa o conhecimento morrer; mais do que isso, ele conecta novos sentidos, cria raízes e dissemina sementes” (DANTES, 2021). Não deixar morrer o saber é outra das reflexões que este trabalho procura suscitar ao convidar as narrativas orais a dialogarem como portadoras de uma memória coletiva que guardam em si, registros da história de um povo, mas que por sua vez estão intimamente ligadas a um “lugar”, a uma “compreensão básica de ser e conhecer” (ESCOBAR, 2000, p. 2).

Jan Vansina, no seu ensaio *The Oral Tradition* (1966, p. 33), define o termo tradição oral “como todos os testemunhos orais sobre o passado, [...] fontes narradas que foram transmitidas oralmente [...], através da linguagem”. No entanto, para Hampaté Ba (1982) apud Friedemann (1997), esse conhecimento não se limita a mitos, lendas, histórias e canções, mas responde a uma relação com a escola da vida e as diferentes esferas dela, que podem ser a religião, história, diversão, entre outras.

Esse conhecimento da escola da vida se baseia na memória que foi recebida de culturas vivas por meio da linguagem, entendendo que:

O ser humano aprende a sua língua da mesma forma (e ao mesmo tempo) que aprende a sua cultura [...] a língua é um facto social que permite a aquisição de costumes, crenças e histórias próprias e comunitárias (CIVALLERO, 2006, p. 2).

A partir daí, a linguagem, veículo das narrativas orais, passa a cimentar memórias que, ao se relacionar com um ambiente e observá-lo, compartilha um saber, que Leff (2009) chamará de *Saber Ambiental*:

O saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível [...] reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; [...]. O saber ambiental constrói estratégias de reapropriação do mundo e da natureza (LEFF, 2009, p. 2-5).

Una shubu hiwea reconstruiu e compilou uma estratégia de reapropriação do mundo dos Huni Kuĩ a partir de narrativas orais e de seus territórios de vida, visibilizando assim conhecimentos que visam fortalecer suas práticas de cuidado de seus lugares de origem e também do lugar comum de todas as formas de vida: a terra.

Portanto, é um livro vivo porque integra em si as vozes dos pajés que habitam os territórios e que, numa relação de preservação-cuidado-narração, encontram uma partilha para o seu povo, mas também para o mundo inteiro, ou dito na voz do cacique Tadeu Siã Huni Kuý (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 16): “é uma forma de cuidar do mundo, fortalecendo costumes”. Aqui, a cultura, os costumes que preservam ou cuidam do mundo, não estão separados da natureza, dos próprios mundos ou dos corpos dos pajés que compilaram este livro, essas práticas de cuidado não se fundamentam em tal divisão, ao contrário, integram em si “a materialidade que cria a vida” (ESCOBAR, 2016, p. 9,), pois viver do cuidado é entendido como uma forma cultural de viver seu cotidiano.

A árvore que dá fogo

A crônica que segue a continuação é fruto de uma investigação etnográfica que realizei em 2019, em Rio Branco, Acre, e que me levou a conhecer uma comunidade Huni Kuĩ que estava iniciando a construção de um centro cultural como estratégia para manter por perto os jovens da aldeia que vieram estudar na cidade as práticas culturais, linguísticas e ambientais de seu povo.

Passo a apresentar a continuação das minhas reflexões do trabalho de campo a partir de uma abordagem etnográfico-narrativa, fazendo uso da experiência afetiva através da escrita que “conta mostrando”, possibilitando assim ao leitor um distanciamento para refletir sobre os acontecimentos de uma forma mais abstrata (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2011, p. 2).

Perto da capital do Acre, Rio Branco, no Brasil, depois de percorrer quilômetros de paisagens onde se avista a silhueta de centenas de vacas pastando sob um sol inclemente que não dá trégua nem ar, chega-se a um desvio na rodovia Transacreaana, que anuncia ao longe um corpo de árvores as quais parecem centenárias, e que conduzem a um abrigo resistente à devastação madeireira que faz a selva agonizar. Lá se encontra o centro *Huwã Karu Yuxibu*, que na língua *hatxa kuy*, significa “árvore que dá fogo”, um assentamento do povo indígena Huní Kuĩ, que veio do município de Marechal Taumaturgo, Rio Breu, às margens do rio Yarúa, onde aproximadamente oito famílias viviam.

Há dois anos vem trabalhando no cultivo da terra, no plantio de suas ervas medicinais, na construção de suas casas e na criação de um espaço cultural que busca divulgar a língua, e os rituais de seu povo. O encontro com eles revelou-me uma visão de mundo até então desconhecida. A substancialidade dos rituais, os cantos que chamavam a jiboia, as narrativas dos ancestrais que explicavam a sua chegada ao mundo e a voz da água em forma de cobra que evocava sua vida nas beiras dos rios, levou-me a perguntar sobre o valor das palavras e da língua para eles: “*É como a árvore que dá fogo*”. Ixá, um dos jovens das lideranças da comunidade, respondeu: “*É um homem do nosso povo que quis renascer numa árvore para que pudéssemos fazer o seu corpo madeira e brilhar sempre com a sua essência... esta é a palavra para nós: memória, presença e resistência*”.

A história do centro cultural *Huan Karu Yuxibu*, nomeado em “homenagem a um espírito da floresta” (CRETI, 2018, p. 45), teve um percurso marcado por vários deslocamentos que o levou a defender permanentemente as suas raízes culturais, bem como a procura de um território para viver. Depois de ter conseguido em 2015 ocupar o parque Municipal Ecológico dos Seringueiros, em Plácido Castro, no Acre, fronteira entre a Bolívia e Brasil, com

o intuito de iniciar um projeto social com viés ao ecoturismo, as famílias tiveram que sair devido ao câmbio de administração da prefeitura que não teve em conta o trabalho de revitalização agroflorestal que recuperou cerca de seis hectares ao longo de quase três anos de parceria com a equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Quando cheguei a conviver com eles, em 2019, durante três meses pude compartilhar o encontro com o espaço que começavam a cultivar, aprendendo assim sobre a criação da roça, o plantio, a posterior cerimônia do *nixié pae*⁸ e o início das oficinas de artesanato de *kene kuin*⁹; nas rodas de conversa, contavam que acabavam de comprar com recursos próprios o terreno próximo à capital por conta das parcerias e alianças com pessoas dentro e fora do Brasil, que divulgaram seu trabalho artístico e medicinal, colaborando ativamente, tornando visível sua luta.

Essa luta interna que pode ser lida na história da árvore que dá fogo como caminho de resistência permite questionar a relação que a defesa do território pode ter para os povos originários, revelando novas ontologias e conhecimentos que preservam uma história nascida de uma convivência indivisível com a natureza e que através da linguagem encontra uma substância para continuar se perpetuando (FRAGA, 2015, p. 9).

Os saberes que se geram nestas lutas e que podem ser categorizados como locais, visto que respondem a uma comunidade humana que vive num determinado local do planeta, podem ter muito a dizer aos restantes dos habitantes da casa comum, questionando um modo de vida que se tornou cada vez mais desvinculado da integralidade com um conhecimento consciente e interligado com todos os habitantes da terra. Como menciona Escobar (2016, p. 4): “o conhecimento gerado nas lutas territoriais fornece elementos fundamentais para a consciência da profunda transição

⁸ *Nixie pae* é o nome com o qual os Huni Kuĩ chaman à ayahuasca, uma bebida psicoativa resultado da mistura de um cipó com a folia chacruna. Porém, esta bebida medicinal tem um significado que envolve saberes espirituais do conhecimento e da ontologia Huni Kuĩ.

⁹ Os *Kenes* são conhecidos como “desenhos geométricos sagrados”, os quais estão feitos nas tecelagens, cerâmicas, pinturas corporais, pulseiras, entre outros. Segundo os relatos do livro *Una Shubu hiwea*, os desenhos foram ensinados pela jiboia, um dos seres primordiais na cosmologia do povo Huni Kuin.

cultural e ecológica que enfrentamos nas crises inter-relacionadas de clima, alimentação, energia, pobreza e significados”.

No entanto, a territorialidade dos habitantes desta aldeia não pode ser compreendida fora do quadro político e jurídico brasileiro, nem se pode deixar de reconhecer que esses deslocamentos estabelecem uma forma de a referida comunidade se relacionar com este novo lugar de vida (CRETI, 2018, p. 40). Por sua vez, esta nova forma de habitar um território alheio ao local de origem coloca em debate o conceito de terra, que para os povos originários está vinculado à sua cultura. Ribeiro (2000, p. 218) afirma que “um território tribal é essencial para a sobrevivência destes grupos. Tanto quanto todas as demais medidas de proteção, atua, portanto, na medida em que impedirá a interação e a incorporação”.

A conduta territorial, compreendida aqui mediante uma abordagem antropológica, é considerada parte integral dos diferentes grupos humanos (LITTLE, 2004, p. 3). O esforço coletivo que desenvolve um grupo social “para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico” (LITTLE, 2004, p. 3), convertem um espaço geográfico em um “território” desse grupo social. Neste sentido, “um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social”, o que tem que levar em conta os processos históricos, políticos e sociais que envolvem as contingências, lutas, contextos em que foi defendido.

Porém, a conduta territorial tem múltiplas expressões que precisam ser entendidas a partir das relações que os grupos humanos estabelecem com esses seus territórios. Nesse sentido, Litte (2001 apud 2004, p. 4) propõe o conceito de “cosmografia” definido como “os saberes ambientais, ideologias e identidades coletivamente criados e historicamente situados que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território”. Dessa maneira, os grupos criam vínculos de propriedade, afetivos, memórias coletivas que contam a história de ocupação e defesa, múltiplas expressões que fazem de um espaço um lugar e território de vida.

Portanto, nesse contexto, retorna uma das questões que mobilizam este artigo: a relação sobre como as narrativas orais podem ser um meio de reafirmação territorial dessas comunidades. Nos diálogos diários com as famílias do *Huan Karu Yuxibu*, era recor-

rente ouvir falar da jiboia, a qual se apresentava como o ser que tinha ensinado aos Huni Kuĩ os segredos do uso da medicina do *nixie pae*, sendo registrada no livro Caminho da escola do povo Huni Kuĩ¹⁰. Como me foi revelado nas conversas, no sangue da jiboia vinha o conhecimento sobre os tecidos, e de acordo com os pajés, era ela quem trazia a força para o trabalho a ser realizado com as plantas.

Nesse novo habitat que as famílias começavam a ter, foi possível perceber como a narração de suas histórias de origem foi um elemento substancial na relação com suas práticas tradicionais de cultivo, bem como uma forma de configurar um novo espaço sustentado em sua ancestralidade. Para Escobar (2016, p. 10): “a ancestralidade surge da memória viva que nos guia a vislumbrar um futuro diferente, que se imagina e pelo qual lutam para estabelecer as condições que permitem a sobrevivência como um mundo com características próprias”.

Para o cacique Mapu Huni Kuĩ, líder do centro *Huan Karu*, “a floresta é nosso corpo, nossa casa, nosso espírito, se destroem a floresta, estão nos destruindo” (OLIVEIRA; SCORSATTO, 2020). Esse depoimento reflete mais uma vez a dicotomia cultura e natureza para povos que se reconhecem na unidade física com seu ambiente. A floresta e as práticas de vida que essa comunidade faz transforma a comunidade que trabalha e cultiva, mudando assim a própria floresta. Nesse sentido, não há divisão possível, “só dá para pensar na ‘natureza’ se você estiver fora dela” (KRENAK, 2019).

“A cultura é nossa maior proteção”

A Ceiba ou Samaumeira (*Ceiba pentandra*), para muitos povos originários, é uma árvore associada há milênios à origem da vida, da fertilidade e da fecundidade humana, também como guardiã da

¹⁰ O livro Caminho de Escuela Huni Kuĩ foi produzido entre 1987 e 2008, inicialmente realizado pela Comissão Pró-Índio (CPI) e que posteriormente teve continuidade com a Secretaria de Estado da Educação por meio de cursos de formação para professores indígenas do Acre; surgiu como uma proposta de unir as doces terras indígenas Huni Kuĩ por meio do diálogo e da compilação de práticas educativas indígenas. Para conhecer mais: https://issuu.com/coted/docs/caminho_da_escola_huni_kui.

memória e do mistério dos segredos da proteção; várias culturas mesoamericanas em Abya Yala compartilham a chamada “árvore da vida” em suas cosmogonias e ontologias (SINGER, 2000, p. 3), e nela encontraram referências conceituais típicas de sua cultura para representar sua origem ou modos de viver e de se encontrar no mundo (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 17).

Para o povo Magütá – habitantes majoritários da tríplice fronteira amazônica, entre Peru, Brasil e Colômbia –, do tronco da samaumeira, também chamada *Wone*, na língua Magütá, foi formado o rio Solimões:

A água que formou o rio Amazonas jorrou. Quando a árvore *Wone* caiu, formou-se o Rio Amazonas, o tronco é o canal por onde corre a água, os galhos grossos tornaram-se os rios afluentes e os pequenos galhos nos riachos e riachos, a folhagem nos lagos e lagoas (SANTOS, 2010, p. 6).

Essas estradas fluviais compartilham uma narrativa com as aldeias Huni Kuĩ, onde o livro *Una Shubu Hiwea* foi produzido; lá, a samaumeira, também chamada de *shunu*, é conhecida como a biblioteca da floresta, e as comunidades desse povo originário costumam fazer suas casas perto dessa “escada do céu”:

Da árvore usa-se tudo, folhas, caule, frutos, sementes, raízes. A paina dos frutos é uma fibra similar ao algodão que serve para tecelagem e enchimentos. Suas outras partes acumulam diversas propriedades de cura (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 17).

O cacique Mapu Huni Kuin destaca sobre a escolha do lugar para iniciar o centro *Huan Karu*: “*da samahuma nasceram todos os espíritos de nosso povo, ela contém a força e daí nasceu a vida. Quando eu cheguei a este lugar e olhei essa árvore aí, eu soube que aqui era o lugar para fazer este centro [...] aqui nós trabalhamos com o fortalecimento da identidade cultural do povo Huni Kuin*”. Ao perguntar sobre o significado do nome *Huan Karu Yuxibu*, Mapu respondeu: “*ele é o detentor que tem todos os conhecimentos das medicinas dos homens; Yuxibú faz referência a um espírito, ele não é mais matéria, é espírito que tem todos os conhecimentos do povo que tem nos conduzem*”. Segundo Lagrou

(2007), os seres *yuxibu* tem ponto de vista, agência e possuem uma intencionalidade, conseguindo assim se transformar e transformar o mundo à sua volta.

Entre os cadernos escritos pelos pajés, encontram-se várias representações dessa árvore em simbiose com o rosto humano. Ali, nessa união indivisível, a raiz de *shunu* fornece as plantas, o conhecimento e as curas que o povo Huni Kuĩ cultiva para cuidar deles, sendo a cabeça justamente aquela que conecta a terra e o pensamento, um conhecimento vivo que fala através das árvores como bibliotecas vivas, mas também dos pajés que contam as histórias, sendo eles próprios livros e escolas vivas de conhecimento e da memória (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 21).

Na ilustração “A biblioteca da floresta”, trazida destes cadernos, é possível enxergar a substancialidade que para eles o corpo tem em relação com a terra.

Figura 1 – A biblioteca da floresta



Fonte: ITAÚ CULTURAL (2017, p. 18).

Esta ilustração invita a refletir na relação do corpo com o ambiente; um pensamento voltado para o cultivo do conhecimento e a partir dessa unidade se concebe que tudo tem remédio, conforme se lê no lado esquerdo da imagem. Na cabeça, onde está a raiz da árvore, está o cérebro que gera todo o pensamento, e lá no hemisfério esquerdo se desenvolve o lado racional, que foi

destacado como uma das características distintivas dos humanos com outras espécies.

De acordo com Nobre (2018), “o hemisfério esquerdo é a única estrutura na natureza, em termos funcionais, que só o ser humano tem”. Porém, foi justamente no cultivo desse lado racional e analítico que se gerou a divisão entre o corpo e o habitat e, portanto, com o meio ambiente, porque: “[...] o corpo não existe fora do hábitat. ‘Habitat’, no sentido mais simples de expressar, é um envoltório, a casa é o local onde você tem o provimento disso” (NOBRE, 2018).

Dessa forma, quando o livro *Escola Viva* inicia com a fala do pajé Agostinho Murka Muru, onde se lê “a cultura é a nossa maior proteção” (ITAÚ CULTURAL, 2017, p. 3), aqui pode se pensar numa cultura fortalecida que pode expandir seus conhecimentos para outras terras, mas da mesma forma a cultura é proteção em uma relação unitária com a natureza, pois eles próprios, seus corpos, são sua cultura e seu habitat.

Conclusões

De acordo com o caminho percorrido até aqui, pode-se concluir que as narrativas orais vão além de uma compreensão limitante que as definem como mitos, contos, lendas, retratos de um passado antigo transmitidos oralmente, muitas vezes concebidos na esfera do tempo passado como eventos imóveis desprovidos de dinamismo para ser contada em um contexto presente. Portanto, ao revisar em detalhes a genealogia das narrativas orais contadas a partir da voz de povos originários, constata-se uma existência viva e dinâmica dessas histórias em relação aos contextos e práticas que esses povos estabelecem com seus territórios, conseguindo encontrar nessa substância chaves que propõem novas formas de habitar e construir territorialidades de vida.

O paradigma moderno que dividiu o ser humano de seu habitat, criando as categorias de cultura e natureza, nos convida a ser revisitado e questionado ao ouvir a relação indivisível que esses povos têm com suas raízes de origem onde eles se tornam um só com o ambiente em que habitam. A partir dos relatos da família do Centro *Huan Karu*, em contraste com os livros do povo Huni Kuĩ,

é possível pensar como a oralidade é uma urdidura de conhecimento racional e sensível, uma aposta na qual emerge um caminho para a sustentabilidade compartilhada.

Os saberes ambientais inscritos nas narrativas e nas formas de vida que não dissociam cultura e natureza apresentam uma visão de mundo onde se encontram diálogos entre diferentes racionalidades e ontologias, as quais aportam na geração de novos significados sociais, na potência de um querer saber, possibilitando assim a narração de novas histórias necessárias para os desafios presentes.

A possibilidade de ouvir vozes e narrativas de povos ancestrais que sempre foram reconhecidos em relação aos seus territórios, na interdependência com a natureza, nas leituras de línguas não escritas que são decifradas através das formas de nuvem, cobra, água, árvore, permite-nos refletir sobre uma nova forma de saber e conhecer, que coloca no centro da reflexão os laços profundos que as pessoas guardam com a memória ancestral e com as referências que sustentam a sua identidade, o seu modo de ser e estar no mundo (KRENAK, 2019, p. 12).

Isso abre a reflexão para pensar a palavra alimentada pelos testemunhos desses povos ancestrais, que, como a árvore do fogo, encontraram nas suas histórias uma forma de resistência e uma possibilidade permanente de ratificar sua existência ante as transições de uma terra e mundo ferido.

Referências

CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Quando a terra deixou de falar**: cantos da mitologia marubo. São Paulo: Editora 34, 2013.

CRETI, Patrícia Días. **Acordei com a boca cheia de floresta: uma experiência entre performance e ritual Huni Kuin**. 2018. 136 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

DANTES. **Una Shubu Hiwea**. Rio de Janeiro: Dantes, 2021. Disponível em: <https://dantes.com.br/projetos/una-shubu-hiwea/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DESCOLA, Philippe. **Otras naturezas, otras culturas. Conferência no teatro Montreuil, París**. [S.l.: s. n.], 2007.

DORRICO, J.; IN DANNER, L. F.; IN CORREIA, H. H. S.; IN DANNER, F.

Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: RS: Editora, 2018.

DUQUE ACOSTA, Carlos Andrés. **La ampliación ontológico-política del Buen Vivir como praxis transmoderna.** 2019. Tesis (doctorado) – Universidad Estadual de Campinas, Instituto de filosofía y ciencias humanas. Campinas, 2019.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. “Autoethnography: An Overview”. **Qualitative Social Research**, 12(1), Art. 10, 2011. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ESCOBAR, Arturo. **El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar:** églobalización y postdesarrollo? Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

_____. Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. **AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 11-32, 2016.

FRAGA, E.; Walter Mignolo: La comunidad, entre el lenguaje y el territorio. **Revista colombiana de sociología**, n. 38, p. 167-182, 2015. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/54887>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FRIEDEMANN, Nina, S. **De la tradición oral a la etnoliteratura.** América negra, 2013. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/oralida-d_10_19-27-de-la-tradicion-oral.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

_____. Nuestra historia está entrelazada con la historia del mundo. **Revista transas.** Disponível em: <https://www.revistatransas.com/2021/02/18/ailton-krenak-olympio/>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ITAÚ CULTURAL. **Ailton Krenak** – culturas indígenas. Youtube, 21 sep. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ITAÚ CULTURAL. **Una Shubu Hiwea:** livro escola viva do povo Huni Kuin do Rio Jordão. São Paulo: Itá Cultural, 2017.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e realidade**, [S. l.], 34, 3, 17-24. Set/dez, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LITTE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil:** por uma antropologia da territorialidade. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2004.

MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. **Leer el terri-**

torio: guía de uso pedagógico de la colección territorios narrados. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA Y DOCENTES DE LA COMUNIDAD TIKUNA. **Bamachigá. Historias del bama.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

NOBRE, Antonio Donato. **Muros no ar.** [Entrevista concedida a] Gabriel Kozłowski. Entre. [S.l.: s.n.]. Disponible em: <http://entre-entre.com/?EntrevistaId=35>. Acceso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, A.J.; SCORSATTO, Bruna. Quem são os jovens ativistas que lideram movimentos para salvar o planeta. **Revista Galileu.** 2020. Disponible em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2020/04/quem-sao-os-jovens-ativistas-que-lideram-movimentos-para-salvar-o-planeta.html>. Acceso em: 2 jul. 2021.

QUINTERO, José Ángel. **Anükün api chikeiña Waitó:** palabras para rehacer nuestro universo. [S.l.]. Amazonia Latitude. Disponible em: <https://amazonialatitude.com/2021/06/17/palabras-para-rehacer-nuestro-universo/>. Acceso em: 15 jun. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a interação das populações indígenas no Brasil moderno. Editora: Companhia das letras, 2000.

SANTOS ANGARITA, A. A. La constitución de naüne (cuerpo) entre los yunatügü (tikuna). **Mundo Amazónico**, [S. l.], v. 5, p. 327-356, 2014. Disponible em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/45753>. Acceso em: 13 jul. 2021.

SINGER, M, M. Bajo la sombra de la gran ceiba: la cosmovisión de los lacandones. **Desacatos: revista de antropología social**, México Distrito Federal, núm. 5, invierno, 2000. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900504>. Acceso em: 2 jul. 2021.

UZENDOSKI, Michael Beyond orality. Textuality, territory, and ontology among amazonian peoples. **HAU: Journal of Ethnographic Theory**, 2 (1): 55–80, 2012.

VANSINA, Jan. **La tradición oral.** Barcelona: Editorial Labor, 1996.

VV. AA. **Hay árboles en mí.** España: las nietas editoras, 2022.

Arte-educação decolonial: performance como identidade de povos das águas e florestas

Talita Araújo Queiroz¹

Introdução

A cultura amazônida se vê resistindo na contemporaneidade, adicionando e/ou modificando a tradição de costumes e/ou as extensões das novas maneiras de se viver à beira do rio. E mesmo que, ao longo dos anos, muitas situações tenham mudado, o sistema de pensamento e a atitude de colonizado perdura e deixa marcas no imaginário social, na identidade, na subjetividade do morador das margens dos rios, rodeado pela floresta, e que hoje é mais conhecido como ribeirinho. Esse tentar sobreviver à realidade e/ou ainda buscar a dominante modernidade costumeira, desvaloriza sua identidade, seus saberes e suas características do passado e do presente momento.

O local da pesquisa tem características completamente diferentes de um cenário urbano e metropolitano, pois está situado às margens do Rio Negro, afluente no Tarumã-mirim, bem distante do perímetro urbano de Manaus. Para definir quem é o ribeirinho, Ferreira (apud VASCONCELOS, 2017, p. 140) afirma que “[...] seu meio de vida está diretamente associado ao ecossistema da várzea”. É o povo que mora à beira dos rios, circundado pelas florestas, vivendo conforme o ciclo das águas (cheia e seca) e o ciclo da extração de alimentos, conforme as estações do ano.

A escola Municipal José Sobreira do Nascimento situa-se em Nossa Senhora de Fátima. Ela é a única em toda a comunidade e ainda recebe alunos de outras localidades, como Abelha, Acural, Livramento, Ramal Boca da Onça, Ramal do Pau Rosa e adjacên-

¹ Mestre profissional em Artes (ProfArtes) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora, artista e professora da Educação Básica na Prefeitura de Manaus. E-mail: talita.queiroz@semed.manaus.am.gov.br.

cias. Atualmente, funciona com Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e finais.

A comunidade não é asfaltada e as ruas são todas de barro. Em dias chuvosos, há falta de energia elétrica e torna-se inviável chegar à escola com o ônibus escolar. Na lancha escolar (embarcação), o banzeiro (ondas) e ventos fortes atrasam a chegada até a escola. Vale ressaltar que esses são os dois tipos de transporte que deslocam os estudantes até a Escola José Sobreira do Nascimento. A lancha transporta alunos de comunidades e flutuantes para os quais a mobilidade é somente hidroviária. Ademais, existem dois ônibus escolares que buscam alunos em ramais, sítios e fazendas.

Os estudantes têm uma rotina semanal de esperar a lancha escolar para levá-los até a escola, e essas comunidades estão separadas pelos rios afluentes e as florestas que as rodeiam. Geograficamente, grande parte desses locais têm acesso somente via transporte hidroviário e só há três opções de locomoção para o Tarumã-Mirim: as lanchas privadas da associação Cooperativa dos Profissionais de Transporte Fluvial da Marina do Davi (ACAMDAF), rabetas (canoas) e lanchas particulares. Em geral, muitas famílias não dispõem de transporte próprio para locomoção até o porto (marina do Davi) ou centro da cidade (porto de Manaus) e optam pelo transporte da cooperativa.

Ainda que os alunos sofram as mesmas mazelas de um jovem da periferia urbana, etnograficamente, os adolescentes do afluente Tarumã-Mirim ainda conservam costumes culturais de seus pais ribeirinhos, ajudando-os na pesca e venda de frutos e peixes, ou no transporte de moradores em canoas e lanchas de uma comunidade para outra. Também trabalham no roçado (limpeza de ambientes de mata), mercadinhos e construção de embarcações e/ou flutuantes (construções suspensas em cima d'água). Aos fins de semana, para a socialização, sem muito o que fazer, devido ao total descaso do poder público, alguns jogam bola num campo de barro improvisado, outros vão para balneários, flutuantes de lazer, igrejas. Alguns chegam a conhecer as drogas e invadem casas abandonadas junto a outros usuários.

Sob a ótica de que a educação e a arte podem contribuir com a abertura de reflexões e expandir a criticidade do aluno, faz-se a justificativa da utilização das práticas pedagógicas decoloniais

durante as aulas de artes e a performance surge como meio de trabalhar os corpos e as identidades, que abarcam todas as expressões, pois o corpo não é só o meio para representação de um tema, mas é a própria arte.

A escolha pela performance foi um meio artístico-afetivo de se trabalhar o encontro das identidades com seus corpos, e não só a observação do meio ambiente que os circunda, mas também a reflexão e o confronto que os tornam únicos em seu lugar de fala.

Fundamentação teórica

Para falar sobre arte-educação decolonial, é necessário entender que, antes de chegar até a educação, o conhecimento decolonial passou por um longo caminho de pesquisas e reflexões afins.

A decolonialidade é uma concepção epistemológica lida e estudada no Brasil há pouco mais de doze anos. Entretanto, na região Norte do país, ainda se faz necessário aprofundar, dialogar e fazê-la circular nas diversas áreas do conhecimento, principalmente na educação e na Arte.

Para entender a caracterização desse tema, precisa-se apresentar alguns dos principais intelectuais decoloniais que se destacaram nessa pesquisa e que vão, dos pensadores clássicos, que radicalizam a crítica à modernidade e ao eurocentrismo – como Aníbal Quijano (sociólogo), Enrique Dussel (filósofo) e Immanuel Wallerstein (sociólogo) –, ao grupo cuja premissa é a renovação do pós-colonialismo – como Santiago Castro-Gomez (filósofo), Ramon Grosfoguel (sociólogo), Eduardo Restrepo (antropólogo), Nelson Maldonado (filósofo), Walter Mignolo (semiólogo), Arthuro Escobar (antropólogo) e Catherine Walsh (linguista conhecida como a pedagoga da decolonialidade). Para contribuir na perspectiva teórica de colonialidade, temos alguns pensadores que auxiliam e mostram um norte dessas concepções, os quais citamos: Frantz Fanon, Miguel Nenevé, Thomas Bonnici, Homi Bhabha, Albert Memmi e Zulma Palermo.

Estes e outros pensadores se empenharam em questionar e confrontar a lógica dominante eurocêntrica em várias perspectivas de forças, sejam elas histórica, política, social ou epistemológica,

o que bastou para que essas abordagens tomassem rumos diferenciados em outros campos de estudos e temas afins.

Mignolo (2017) e Reis e Andrade (2018) citam que “o surgimento dessas concepções e contribuições vieram de uma conferência internacional de 1955 em Bandung (Indonésia) onde reuniram-se diversos representantes do continente africano e asiático para falar de epistemologias subalternas” (apud FELLINI; FRANZI, 2020, p. 08). De lá para cá, as investigações sobre subalternização mexeram com as estruturas do pensamento de colonialidade e colonialismo, desdobrando todas as vertentes nessa longa jornada de “descolonizar” a ideia de subalternizado-colonizado.

Sobre isto, Ortiz (2020, p. 33) diz que a “Colonialidade teve suas raízes fincadas na parte mais profunda do sujeito colonizado. O colonialismo não foi só no âmbito histórico, social, cultural e epistemológico, mas também no amor próprio do sujeito pela vida e pelo que ele é”. Descolonizar faz parte da compreensão política, econômica, sociológica e filosófica de questionar as superioridades e domínios subjetivos, simbólicos, culturais e de saberes. A Decolonialidade vai mais adiante e empenha-se em criar estratégias e projetos que diminuam as mazelas do racismo estrutural em que se encontra a população da América Latina. Segundo Oliveira e Candau (2010), “esse enfoque quer se constituir como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder”.

Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005, p. 13).

Segundo Oliveira (2004), o termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que esses autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista, ou seja, questionar processos de modernidade que modulam estratégias de superioridade, domínio e invisibilizam o conhecimento, a arte e a estrutura

político-social dos povos colonizados.

A pedagogia decolonial, por sua vez, ultrapassa o campo teórico e se refere, primeiro, a uma crítica teórica geopolítica do conhecimento. O segundo conceito, refere-se a visibilizar e emancipar a episteme dos saberes latino-americanos. Dessa forma, criar, fazer conhecer e valorizar as práticas, as relações sociais e epistêmicas da educação, respeitando sua diversidade cultural e suas expressões artísticas.

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Pedagogicamente falando, decolonizar é uma práxis baseada numa propositiva-insurgência educativa, na qual insurgir representa a criação e a construção de novas condições de pensamento, práticas que se projetam muito além da ideia de transmissão de saber, que não atinjam somente espaços educativos formais da sala de aula, mas tudo o que se conecte como política cultural.

De acordo com Lino (2018, p. 48), “é um conhecimento que não se organiza somente na teoria, mas nas práticas sociais, culturais e nas práticas pedagógicas, tornando os saberes emancipatórios e renovadores”.

O campo da Decolonialidade tem circulado nas instituições de nível superior e abriu espaço para muitas produções e reflexões, porém, ainda no Amazonas, acreditamos poder chegar à educação básica e formação de professores de arte.

Essa necessidade (insurgente) de reconhecermos nossos próprios saberes como latinos nos faz refletir sobre nossas práticas docentes e, para isso, é preciso assumir uma postura decolonial, antes do fazer pedagógico decolonial. Sobre isso, Lino (2018, p. 48) diz que “é preciso estar presente nesse legado político epistemológico que se transforma em conhecimento de resistência, afirmação e conhecimento de existência”; contextualizando e observando as nossas realidades, respeitando o lugar onde se está inserido, sem

romantizar, mas ressignificar e trabalhar para o que pode vir a melhorar.

No desafio da autoatualização dos professores de arte, o intuito da arte-educação decolonial não é invalidar o conhecimento das artes europeias, mas dar vida e voz às artes canceladas pela visão hegemônica e poder representar essa diversidade que o contexto amazônico tem com as produções artísticas desses corpos amazônidos, caboclos-indígenas e caboclos-quilombolas das comunidades ribeirinhas.

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos (CANDAU, 2008, p. 31).

A arte-educação no Brasil se prepara para uma longa jornada do reconhecimento de seus saberes, em que cada região deverá se aprofundar no seu próprio mar de ancestralidade, sem essa visão padrão de conhecimento eurocêntrica, que modula o conhecimento. Desse modo, Mignolo (2008) apud Moura (2019) ressaltam como “desobediência epistemológica, que implica “aprender a desaprender para reaprender”.

A ideia é de que a decolonialidade no campo da educação prepare estratégias de ensino decolonial sem jogar fora a bagagem de conhecimento e a formação que já se tem, mas, a partir dela, abrolhar novas metodologias, com novos olhares. Tal olhar pode ser visto na semana de 22, que criou o movimento antropofágico mediante a bagagem de conhecimento que já possuía, reagindo aos modelos artísticos eurocêntricos, pois, de tanto mastigarem, acabaram cuspidando algo genuinamente brasileiro.

Quando tratamos de currículo escolar, é necessário que o conteúdo de arte venha tentando se modular na expectativa de que os saberes locais sejam tratados pelos arte-educadores com mais tenacidade, valorizando e criando sua própria arte, música, teatro,

dança, escrita, fortalecendo seu histórico cultural local. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Escolar Municipal de Manaus (CEMM), os conteúdos locais tiveram uma significativa diligência, mas é preciso que o professor se coloque, também, à disposição dessa mudança.

Nessa direção, a desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial acadêmica de professores/as até os processos educativos em arte, quer sejam espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais, e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada (MOURA, 2019, p. 42).

Caminhando para dentro dessa nova direção, entra a performance que se coloca na dimensão pessoal e como linguagem artística a visibilizar esses temas em sala de aula, podendo ser uma prática facilitadora para os alunos compreenderem e se reconhecerem nas desigualdades pelas quais passam em suas vivências, promovendo posicionamentos diante das realidades de opressão e exploração em contextos escolares/comunitários e na própria rotina.

A performance vem do conceito de utilizar o corpo como meio de expressão em que o corpo e suas ações acabam se tornando a própria obra de arte. Gestado pelos primeiros manifestos lidos em público por artistas no movimento futurista, mais tarde ganhou apresentações nos movimentos dadaístas e surrealistas ampliando os limites do que era aceitável. Essa linguagem artística passou por muitas hibridizações como os happenings, body-art até chegar à performance art. Ela acontece por meio de vários diálogos entre as linguagens artísticas, trazendo uma forte carga conceitual que perpassa todos os caminhos pelos quais a arte vem atravessando.

A performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la [...]. Podemos entender a performance como uma função do espaço e do tempo $P=f(s, t)$; para caracterizar uma

performance, algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local (COHEN, 2002, p. 28).

A performance como conteúdo no CEMM encontra-se na habilidade das artes visuais, sob a sigla EF69AR05, e nas dimensões integradas de processos criativos, materialidade, contextos e práticas.

Metodologia

Houve o propósito de provocar o aluno da floresta e das águas por meio da performance para uma percepção sensível de si, do ambiente, da reflexão, da imaginação, da interpretação e da produção de visões de mundo diferenciadas. Procurou-se também abordar essa realidade de forma qualitativa, em que o método se enfoca no subjetivo e na individualidade, desde uma pesquisa mais humanística, mediante interpretação, até observação, entrevista e relatos, relacionando com concepções que geram fenômenos exploratórios para essa interpretação aprofundada e de como cada aluno constrói essas significações.

Em um cenário diferenciado da maioria dos outros estudantes, estar em meio à natureza, mas observando as “situações” em que esse aluno está inserido: escola à beira do rio, a distância e a viabilidade/mobilidade para o centro da cidade, o transporte onerado, a falta de perspectiva para um futuro, a carência de uma escola de ensino médio, a falta de oportunidade e tantos outros problemas sociais que demonstram também fontes de pesquisa sociológica.

Fazer parte dessa vivência social e cultural correlacionada com as diversas linguagens artísticas torna a pesquisa um fator etnográfico para a condução do estudo como arte educadora e pesquisadora. Como sujeitos da pesquisa, estão os estudantes, que são moradores das comunidades Nossa Senhora de Fátima, Abelha, Acural, Livramento, bem como dos ramais Boca da Onça e Pau Rosa. Eles têm uma rotina semanal de esperar a lancha para levá-los até a escola. Essas comunidades estão separadas pelos rios afluentes e as florestas que as rodeiam. Grande parte desses locais têm acesso somente via transporte hidroviário e só há três opções: as lanchas da associação ACAMDAF, lancha pessoal e as canoas

motorizadas (rabetas). Em geral, muitas famílias não dispõem de transporte próprio para locomoção até o porto (marina do Davi) ou ao centro da cidade (porto de Manaus).

Os participantes são alunos regularmente matriculados no oitavo ano, com idade entre treze e quinze anos. As abordagens iniciais foram feitas de maneira expositiva, com vídeos de performances de vários artistas do Brasil, incluindo os artistas locais do Amazonas, dando visibilidade aos que eles não conheciam no estado. Também houve rodas de conversa e textos escritos sobre os conceitos de performance. As atividades foram feitas de maneira prática e exploratória, com preenchimento de fichas de programa performativo, exercícios de consciência corporal e caminhadas pela comunidade como observação. De natureza aplicada no desenrolar dos procedimentos, os alunos foram escrevendo seus próprios programas performativos como parte das atividades de produção artística.

Foi entregue a eles uma ficha de fácil preenchimento, com questões sobre a criação do tema, cenário, figurino, gestos, ações e estado emocional relativos ao dia da performance, assim como um espaço de reflexão sobre temas com os quais o participante se interessasse em performar. Este se tornou uma importante coleta de dados expressa por algum tema que eles próprios escolheram em seus estados de inquietação e reflexão.

Houve preparação corporal e mental antes das práticas de performances, pois algumas foram feitas fora do espaço escolar. Também foram registradas fotografias (foto-performance) para evidenciar a obra, bem como gravações do momento de produção da obra. As questões norteadoras e as reflexões estavam para concatenar com a capacidade criadora e como ela pode se aproximar da realidade deles.

A turma estava receosa para saber qual seria a primeira performance, gerando surpresa ao saberem da abertura das apresentações. Então, cito aqui três performances pessoais e uma coletiva.

No primeiro dia de performances, o grupo de estudantes se dirigiu a um terreno próximo à escola, onde a própria professora da turma iniciou a performance, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Estado da Arte em Ambiente de Corte/Morte



Fonte: arquivo pessoal (2021).

A performance durou em torno de 10 minutos, num local onde havia derrubada e cortes de árvores para futura construção residencial, e os recursos foram apenas duas peças de roupa na cor preta e um celular, que ficou na responsabilidade de uma aluna para a gravação do vídeo.

O estado da arte em ambiente de corte/morte tem como objetivo denotar corpos derrubados, extraídos e mortos, os troncos de madeiras; assim, o estado da arte se refere a como ela conceitua esses corpos da floresta como seres e elementos essenciais para a manutenção do nosso planeta e de nossas próprias vidas.

A expressão “corpo da floresta” vem de um termo criado pela artista amazonense e pela professora Yara Costa em sua tese de doutorado, na qual cria um manifesto em 2019, fazendo a seguinte

problemática: “O que pode ser feito para modificar a lógica da exclusão que marca os corpos da floresta?” (PASSOS, 2019, p. 111).

Que sejam corpos da floresta aquele rio que segue.
Que sejam corpos da floresta a erguer futuros verdes,
A espalhar raízes profundas nos beiradões da mata.
Que sejam corpos da floresta a se multiplicar
Infinitamente para sustentar o céu.
(PASSOS, 2021, p. 54)

A seguir, temos a performance intitulada *Conectadas*, em que a artista leva os participantes a um sítio próximo à escola e passa a tocar nas árvores. Em um dado momento, para e tira do bolso um fone de ouvido, conecta à árvore e, em seguida, amarra os cabelos, evidenciando um líquido escorrendo pelo ouvido, como mostra na figura 2.

Figura 2 – Performance: conectadas



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Os recursos que ela utilizou foram: um fone de ouvido e maquiagem para pintura artística. Com duração de cinco minutos, a performance *Conectadas*, segundo a estudante Silva (2021), “é o encontro de uma realidade de aparência, onde a gente está dando mais atenção pra tecnologia do que pra natureza; as coisas aqui estão tudo queimando, pedindo ajuda”.

No dia seguinte, os participantes foram levados à entrada da comunidade para assistirem à performance chamada *Se proteja*, em que o artista se senta em um tronco seco e começa a tirar selfies com várias máscaras durante cinco minutos, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Performance: Se proteja!



Fonte: arquivo pessoal (2021).

A performance fala sobre o perigo da pandemia e alienação de muitos que não acreditam. Segundo o estudante Silva (2021):

Hoje em dia essa doença horrível, ela tá matando várias pessoas e deixando muita gente doente por causa disso, e as pessoas não estão dando bola pra isso; e tipo, a minha imagem retrata várias máscaras pelo meu corpo, menos no lugar principal.

Muita gente morrendo por falta de atenção e obediência; as máscaras salvam sua vida sim, porque é ela que impede de tu passar ou receber essa doença.

A quarta performance citada aqui é coletiva, em que os participantes transitam em um local de mata, lugar que passou por um processo de cheia e, agora na seca, abriu-se um vácuo entre as árvores. Durante dez minutos, eles (os *corpos-floresta*) transitaram entre si e entre outros corpos-árvore. O objetivo da performance teve, como ponto de partida, a ocupação faceira de corpos à sombra de corpos-árvores, os quais pedem licença, brincam, se escondem, sentem-se parte desse meio e desses corpos-outros.

Os recursos unicamente utilizados foram seus corpos, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Performance: corpo-floresta



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Metodologicamente, a prática quer buscar o papel do aluno criativo em que a expressão objetiva sua identidade e a interpretação dos impactos de sua realidade opressora.

Discussão e análise

A performance como meio de linguagem foi elencada como atividade e produção artística, na qual se trabalhou o movimento, a sensação sinestésica daquele corpo específico, representando e ressignificando as metáforas construídas no/sobre o corpo com um tema escolhido por ele próprio.

A prática artística *Corpos da floresta*, inicialmente, veio com o meu experienciar do manifesto da professora Yara, em presenciar performances, danças, leituras e outras linguagens artísticas, o que é importante para a apreciação, conhecimento e pesquisa do professor-artista.

A pesquisa também teve outros artistas como referências e cito aqui a professora Lenira Rengel, que também é dançarina e coreógrafa. Com ela, temos um entendimento de corpo, movimento e dança muito mais amplo e que “é importante ficar claro que a ideia de que, mente é uma ‘coisa’ e corpo outra ‘coisa’, não faz parte do nosso entendimento” (RENGEL, 2004, p. 01). O outro artista amazonense, performer e bailarino, que nos chegou como referência, foi Odacy Oliveira, um corpo amazônica que, segundo ele, investiga a interligação natureza/cor/corpo em videodança, performance e vídeo. Odacy propõe em seus trabalhos as experiências e entendimentos sobre o contexto amazônico, ancorados nas dimensões das ancestralidades e metafísicas. A pesquisa sobre esses artistas e seus trabalhos me deram suporte teórico e prático para conduzir as abordagens, os exercícios e as experiências.

Os participantes tinham idade entre 13 e 15 anos, e a maioria continha a crença de que “homem não dança”. Além disso, as meninas muito tímidas frequentadoras de pequenas igrejas na comunidade. As abordagens foram feitas com rodas de conversa sobre a importância de o corpo se expressar, de o corpo poder dizer algo com poucos movimentos, abordagens com exposição de vídeos e textos escritos sobre os conceitos de performance, também de maneira prática e exploratória, exercícios de consciência corporal, contato e improvisação, contato com a natureza e observação do ambiente na comunidade. No desenrolar dos procedimentos, os estudantes foram escrevendo seus próprios programas perfor-

mativos como parte das atividades da sua experiência artística, tornando-se uma importante coleta de dados; escreveram ações, condições e o estado emocional, cenários expressos por algum tema que eles próprios escolheram em seus estados de inquietação e reflexão sobre o tema.

Descobrimos, a partir disso, que é possível virar a chave de questionamentos dos estudantes, que eles também são capazes de expressar suas inquietações de forma artística, ressignificando seu olhar, sua crítica. Oferecer oportunidade para contribuir em seus saberes, seja dentro da escola ou fora, em seus locais de experiências, nos propicia um processo de reconhecer seus conceitos, costumes e outras características da comunidade.

Sob a ótica de que poderiam ser feitas grandes produções, exponho a violência epistêmica, no qual o fazer ribeirinho não tem valor, pois não foram feitas performances de grande porte. Alguns dos estudantes sentiram um misto de vergonha e medo do público, imaginavam as críticas e temiam suas próprias ações, mas só o fato de eles estudarem esse conteúdo e compreenderem novas formas de se expressar e se reconhecer, enquanto povo da água e da floresta, os fazem transpor e elevar ideais de intelecto.

As fotografias tiradas no espaço de performance não foram somente para valorizar a memória de atividade escolar, mas os seus corpos artísticos enquanto estudantes de uma comunidade ribeirinha. Durante a pandemia, isso foi sentido muito forte, e permitiu também a reflexão deles, da relação que o estudante cria com a escola.

Elas retratam a identidade, o lugar de pertencimento, o contexto de pandemia através das máscaras. É possível descrever pela imagem a etnografia de uma comunidade rodeada pelos rios, que os moradores se locomovem através das canoas, que pescam, que existem árvores imensas, e que os estudantes são muito humildes.

A fotografia se revela como um documento importante para a memória dos estudantes da escola José Sobreira e também para a Comunidade Nossa Senhora de Fátima.

Tem-se uma interferência muito forte de como os povos das águas e florestas elaboram seus critérios morais, estéticos, como se entendem. A performance no fazer da pedagogia decolonial

está para desestruturar o racismo epistêmico em que se encontra a colonialidade do saber, do ser e do poder.

O ribeirinho é visto como “o outro”, e desmistificar este pensamento requer práticas insurgentes, modelos de ensino que contemplem a valorização da identidade.

A ideia é agir localmente, pensando globalmente nas palavras de Ailton Krenak.

Resultados e considerações

A atividade buscou desenvolver a capacidade criadora, de maneira a interagir no entorno do ambiente escolar, na comunidade e do que observam cotidianamente.

Arte-educação decolonial na escola é contributivo, pois propõe a necessidade de reconhecer, valorizar e acolher o repertório e a visão estética que o estudante traz de seu ambiente familiar para que, no ambiente público e democrático, seja possível tornar visíveis e reconhecer as estruturas de dominação que se estabelecem na sociedade entre as interações verticais e horizontais de conhecimentos e saberes, forças e poderes.

Este resumo tem o intuito de fazer a classe docente e de pesquisa conhecer e estimular a construção de outras pesquisas sobre o assunto aqui analisado.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, Rio de Janeiro, 2008

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 1. ed. – 1ª reimpressão. São Paulo: Editora PERSPECTIVA S.A, 2002.

FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto; FRANZI, Juliana. Aportes de Paulo Freire para a formação docente na perspectiva da pedagogia decolonial. **Revista SURES**, Universidade Federal da Integração Latino –Americana, v.2, n. 14, 2020.

KRENAK, Ailton. **Diálogos**: desafios para a decolonialidade. TV UnBTV – julho/2019. Plataforma Youtube. Acesso: 18 jun. 2022.

LANDER, Edgardo *et al.* (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Lati-

noamericano de Ciências Sociais Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LINO, Nilma. **II Seminário de Formação Política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais**. Seminário gravado em 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8M-qYauzc0>. Acesso em: 24 mai. 2021.

MOURA, Eduardo Junior Santos. Arte Educação Decolonial na América Latina. **Cadernos de Estudos Culturais**. Campo Grande, v. 1, n. 21, 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9689>. Acesso em: 08 jun. 21.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, 2004.

ORTIZ, Carlos Eduardo do Vale. Docência e Colonialidade: é possível haver libertação? **Revista SURES**, Universidade Federal da Integração latino-americana, v. 1, v. 2, n. 14., 2019.

PASSOS, Yara dos Santos Costa. **Corpos da Floresta: experiências para resistir**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

RENGEL, Lenira. **O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação-Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

SILVA, Rafaela Farias da; SILVA, Thiago Reis da. [Entrevista concedida à Talita Araújo Queiroz], 2021.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira *et al.* **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/10913>. Acesso em: 19 set. 22

WALSH, C; OLIVEIRA L. F; CANDAU V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Revista AAPE - Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v. 26; n. 83, jul., 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>. Acesso em: 16 ago. 21.

O “Ouro Negro” e o imaginário amazônico em *Mad Maria*, de Márcio Souza

*Marcilene Queiroz Cabral Santos*¹

*Cátia Monteiro Wankler*²

Introdução

A Amazônia se caracteriza como a maior floresta tropical do mundo, cobrindo a maior parte da bacia Amazônica, e possui a maior Bacia Hidrográfica do mundo, formada pelo rio Amazonas e seus afluentes. Ela compreende os seguintes países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana Inglesa, Guiana Francesa e Suriname. A biodiversidade da região amazônica é grandiosa, tanto na fauna quanto na flora, composta por várias espécies de plantas e animais, entre os quais muitos ainda não são catalogados.

Devido a toda essa riqueza e aos relatos dos primeiros viajantes, navegantes, aventureiros e exploradores em geral – em sua maioria europeus que estiveram à procura do Novo Mundo e acabaram por se embrenhar nas porções mais afastadas do litoral –, foi se formando, em torno da região, um imaginário baseado nos mistérios da floresta e no isolamento geográfico de grandes proporções. Isso resultou na formação de uma cosmovisão sobre esse vasto mundo amazônico, alicerçada, a princípio, nas imagens criadas a partir dos temores acerca de um espaço em que tudo é desconhecido, e que acaba por atribuir a ele uma atmosfera marcada por “mistérios”, gerando mitos e estereótipos.

¹ Mestra em Ciências Humanas – PPGICH-UEA. Especialista em Didática do Ensino Superior – FASE. Licenciada em Letras Língua Portuguesa – UFJF. Graduada em Biologia CEST/UEA. Professora de Língua Portuguesa – SEDUC. E-mail: mqcsantos@gmail.com.

² Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS. Mestre em Literatura Portuguesa e Graduada em Letras pela UFF. Professora Titular de Literatura do Curso de Letras da UFRR. Coordenadora do GP Estudos de Literaturas e Identidades (UFRR/CNPq). E-mail: cmwankler@gmail.com.

Muito desse imaginário ainda está presente no cotidiano dos povos que habitam a região até os dias atuais, visto que “realmente, a Amazônia é a última página, ainda a escrever-se, do Gênese”, como afirma Euclides da Cunha (1907, p. 346). Essa visão exemplifica a grandiosidade das riquezas naturais da Amazônia, que tem elementos da fauna e flora, os quais ainda não foram catalogados.

Matas a caminharem, vagarosamente, viajando nas planuras, ou estacando, cautas, à borda das barreiras a pique, a refletirem, na desordem dos ramalhos estorcidos, a estupenda conflagração imóvel de uma luta perpétua e formidável; lagos que nascem, crescem, se articulam, se avolumam no expandir-se de uma existência tumultuária, e se retraem, definham, perecem, sucumbem, extinguem-se e apodrecem feito extraordinários organismos, sujeitos às leis de uma fisiologia monstruosa; rios pervagando nas solidões encharcadas, à maneira de caminhan-tes precavidos, temendo a inconsistência do terreno, seguindo com a disposição cautelosa das antenas do “furos” (CUNHA, 1907, p. 346).

A partir dessa descrição da vida na Amazônia, percebe-se a influência do movimento das águas durante a cheia e a seca que, além de transformar toda a paisagem, impacta diretamente a vida daquele homem amazônico que vive às margens dos rios e sobrevive da pesca e do extrativismo, numa relação de quase “simbiose” com a natureza.

Da relação do homem com a natureza, seja das populações tradicionais, quase sempre “sustentável”, seja dos aventureiros, quase sempre meramente exploratória (e predatória), resulta um imaginário construído a partir de perspectivas vivenciais variadas, em função do tipo de vínculo entre o humano e seu entorno. A atmosfera de mistério citada acima aproxima tais perspectivas da ideia de “devaneio” trazida por Bachelard (2018), em sua *Poética do Devaneio*, que pensa os imbricamentos entre sujeito, objeto, experiência e consciência de forma “dinâmica”, ou seja, que não se dá a partir da mera contemplação, mas sim sobre uma ação do pensamento que resulta numa construção que, de certa forma, ganha corpo ao delinear o tipo de experiência que o sujeito vivencia e como ela se traduz em suas ações e intervenções sobre os demais

elementos (objeto, experiência e consciência). Dentre os vários construtos desses vínculos complexos, podemos destacar o transbordamento de um imaginário poético que vai manifestar sobremaneira através da busca pelo desvendamento dos “segredos” e “mistérios” pela via de sua estetização, como afirma Loureiro (2015).

Essa cultura ainda permanece até hoje em alguns lugares mais distantes das cidades através das lendas, danças, pratos típicos e outros costumes próprios da Amazônia, criados a partir da cosmovisão do caboclo que vive isolado e envolvido pelas “nuances de uma natureza monumentalizada pelas suas grandes proporções, que lhes exige criatividade e os instiga à compreensão imaginativa” (LOUREIRO, 2015, p. 48-49).

De acordo com Loureiro (2015), na cultura amazônica é nítido o imaginário poetizante, estetizador, que tem como suporte material a natureza e se desenvolve através da atitude contemplativa própria do homem da região em sua imersão no devaneio, que atua como ligação entre o mundo concreto e o imaginário. Ainda segundo o autor, é “por intermédio dessa espécie de *sfumato* existencial que o homem teogônico da Amazônia resgata para seu mundo de rios e florestas o sentido original de uma poesia de existência” (LOUREIRO, 2015, p. 95). E o autor continua:

Devaneio que é uma verdadeira meditação ontológica. É como se esses trabalhadores das águas ou da terra que povoam a região assumissem uma atitude tropicalmente platônica. Como se eles reemplumassem a alma com as asas da recordação, revoassem na incansável busca desse oceano da beleza universal das primeiras origens da floresta, dos rios, do Sol, da Lua, do fogo, de uma outra realidade, da bela existência numa terra-sem-males (Noçoquém, na língua tupi), semelhante ao mundo modelar da ideia primeira e da beleza de que Platão tanto falara. Um mar arquetipal de beleza represado do outro lado da floresta, dos rios e do eterno. Lá onde estavam e estão todas as coisas, antes de caírem pelo buraco que se abriu ou abre no céu, vindo formar aqui o mundo dos homens, como o expressa o mito da origem dos Kaiapó (LOUREIRO, 2015, p. 95-96).

Ao falar em Platão, Loureiro transpõe para o cenário amazônico o Mito da Caverna, que ele aproxima do mito da origem dos Kaiapó, o que sugere que a forma natural original da Amazônia (“um mar arquetipal”) é uma verdade primordial (“meditação ontológica”) a ser considerada para pensar a região.

Ainda conforme Loureiro (2015, p. 99), quando se fala de uma dominante poética e estetizante da cultura amazônica, fala-se do poético e de uma poética criada pelo coletivo: “de conjunto de relações culturais com o mundo, reguladas pelo poético que emana do devaneio do imaginário em liberdade”.

[...] Uma poética que se revela não somente nas criações dos diversos campos da arte, mas que também estabelece a forma de uma ética das relações dos homens entre si e com a natureza. Uma poética em ação que se instaura no cerne de uma cultura governada pela função estética do imaginário. (LOUREIRO, 2015, p. 99).

Dessa forma, pretende-se fazer uma leitura de *Mad Maria*, a partir dos personagens Finnegan, Collier e Joe Caripuna, considerando o imaginário amazônico contido na obra, que se originou desde a chegada dos primeiros viajantes e promoveu uma cosmovisão em relação à grandiosidade do mundo amazônico.

O ouro negro da Amazônia

A grandiloquência aplicada às narrativas sobre essa região tão desconhecida – trazida por Márcio Souza neste romance – não desperta apenas o horror, o “inferno verde”, para uns, ou o fascínio, o “paraíso perdido”, para outros: ela desperta, também, a cobiça de muitos que perceberam as riquezas que poderiam estar ali “escondidas”. Por isso, desde o século XVIII, a economia da Amazônia se baseava na exploração de certas plantas da floresta – as drogas do sertão –, que eram exportadas para a Europa e tinham várias utilidades:

[...] algumas serviam à conservação, ao preparo ou à fabricação de alimentos – cravo, canela, pimenta, raízes aromáticas, cacau etc.; outras atendiam à farmacologia da época, como a salsa-

parrilha no combate à sífilis; além disso, exportava-se a borracha, que depois se destacou como um produto especialmente procurado (LOUREIRO, 2015, p. 45).

As riquezas da Amazônia sempre despertaram o interesse dos estrangeiros, desde a chegada dos primeiros viajantes. Os europeus, ao conhecerem a borracha, ficaram impressionados com tamanha impermeabilidade e elasticidade. A borracha já era bastante conhecida e utilizada pelos povos pré-colombianos na confecção de bolas, sapatos, capas, vasilhames, tochas, flechas incendiárias e no tratamento de doenças, como afirma Raimundo Pereira Pontes Filho (2000).

O látex é retirado da seringueira, denominada cientificamente como *Hevea brasiliensis*, a qual é originária da Amazônia, e sua exploração a partir da metade do século XIX contribuiu para o crescimento econômico da região. A comercialização e industrialização do látex só aumentou a partir da segunda metade do século XIX, devido à descoberta do processo de vulcanização, por Charles Goodyear e Thomas Hancock. Com o aumento da demanda, surgiu a necessidade de facilitar o transporte, visto que o acesso à região naquela época era bem mais difícil.

A extraordinária expansão da atividade de extração da borracha pelo vale amazônico, ocorrida no final da década de 1870, foi sustentada pela demanda crescente e pelos altos preços do produto no mercado internacional. Todo o processo foi comandado de Londres e Nova York por agentes financeiros, que estabeleceram seus representantes em Belém e Manaus, cujas casas exportadoras controlavam uma miríade de rede de créditos, que se estendiam aos mais distantes seringais do Madeira, do Purus e do Alto Amazonas (OLIVEIRA, 2016, p. 176-177).

A exploração do látex trouxe para a Amazônia vários trabalhadores de outras regiões para atuarem como seringueiros na extração e produção da borracha. Segundo Oliveira (2016), a mão de obra que veio garantir essa produção não decorreu de qualquer política oficial de estímulo, e tampouco houve fiscalização sobre esse processo. Foram milhares de brasileiros pobres, recrutados no interior do Nordeste.

A busca do látex, o “ouro negro”, levou os seringueiros a penetrar no mais recôndito da floresta, entrando em conflito com as populações indígenas que ainda ali mantinham suas formas próprias de vida e uma relativa autonomia em face dos comerciantes e dos caboclos ribeirinhos (OLIVEIRA, 2016, p. 177).

Dessa forma, em 1861, teve início a idealização da estrada de ferro Madeira-Mamoré, que iria escoar a produção de borracha do Brasil e da Bolívia, chegando até o rio Madeira, e de lá para os portos de Manaus e Belém, seguindo viagem pelo Atlântico com destino aos países estrangeiros. O início da construção da ferrovia se deu em 1872, sendo interrompida um ano depois. Em 1879 outra empresa retomou a construção, concluindo sete quilômetros apenas, porque declarou falência.

A partir do Tratado de Petrópolis, em 1903, o Acre é anexado ao Brasil em troca da conclusão da estrada de ferro. Com isso, o Brasil se comprometeu em construir a ferrovia e, em 1907, a construção foi reiniciada, ligando Porto Velho a Guajará-Mirim. Esse trecho foi finalizado em 1912, contabilizando 364 quilômetros de extensão.

Com a expansão da economia gomífera, a construção da ferrovia Madeira-Mamoré atraiu vários brasileiros, a maioria oriunda dos estados da região nordeste, enquanto os estrangeiros foram atraídos para a Amazônia, com a expectativa de enriquecer através da exploração da borracha. De acordo com Ortiz (1994), essa seria uma concepção genuinamente americana, que não passa de uma afirmação rústica do pensamento, com origem numa idealização de um povo e de uma história, que vê a América como a terra prometida e a síntese das esperanças de riqueza humanas.

Para a construção da ferrovia Madeira-Mamoré, em Rondônia, foi preciso contratar mais de vinte e dois mil trabalhadores de todas as regiões do Brasil, países vizinhos, Europa e Ásia, porém muitos morreram, em consequência de doenças típicas da região, e uma outra parte retornou “ao seu país de origem, em virtude da falta de adaptação à região” (PONTES FILHO, 2000, p. 140). Segundo Loureiro (2015, p. 45), “durante o auge do ciclo da borracha embarcaram para a Amazônia aproximadamente 500 mil

nordestinos, muitos dos quais retornaram após a crise, enquanto uma outra parte permaneceu na região e se integrou nela”.

O imaginário amazônico em *Mad Maria*

Não é à toa que, no prefácio da obra *Inferno Verde*, de Alberto Rangel, que compõe seu volume *Um Paraíso Perdido: reunião de ensaios amazônicos*, Euclides da Cunha afirma que

Amazônia, ainda sob o aspecto estritamente físico, conhecemo-la aos fragmentos. Mais de um século de perseverantes pesquisas, e uma literatura inestimável, de numerosas monografias, mostram-no-la sob incontáveis aspectos parcelados (CUNHA, 1907, p. 343).

O que o autor nos diz corrobora o que é possível observar desde os relatos dos primeiros viajantes: que existem várias narrativas que buscam retratar a Amazônia sem reconhecer a sua enorme diversidade, caracterizando-a a partir de um aspecto estritamente físico, focado no exotismo e com um olhar fantasioso, expresso através de:

Linhas nervosas e rebeldes, riscadas no arpejo das fórmulas ordinárias do escrever, revelam-nos, graficamente visíveis, as trilhas multívias e revoltas e encruzilhadas lançando-se a todos os rumos, volvendo de todas as bandas, em torcicolos, em desvios, em repentinos atalhos, em súbitas paradas, ora no arremesso de avanços impetuosos, ora, de improviso, em recuos, aqui pelo clivoso abrupto dos mais alarmantes paradoxos, além, desafogadamente retilíneas, pelo achanado e firme dos conhecimentos positivos de uma alma a divagar, intrépida e completamente perdida, entre resplendores (CUNHA, 1907, p. 345).

Considerando o que diz Cunha, no excerto acima, é importante refletir sobre o ponto de vista de Rocha (2016) de que a literatura e outras obras de arte, como também os objetos patrimoniais, constituem narrativas que proporcionam a apreensão de ideias, imagens, temas, valores, crenças, saberes, significados que

compõem o imaginário artístico e cultural de uma época ou sociedade.

Nesse sentido, não há que se estranhar que os textos literários da, na e sobre a Amazônia sejam criados através de uma imagética que expresse, desde o princípio, como homem e natureza se confrontam, se enfrentam, se alternam, se modificam, se transformam numa lenta perda da inocência e ingresso na história, como mostra Loureiro.

Ao longo do tempo, as tensões entre os homens e a natureza foram crescendo e se renovando, na dinâmica de um dilema fundador: domínio ou submissão. Ou melhor: dominação submissiva versus submissão dominante. Uma tensão agônica e desmedida de mitos e exorcismo. Ora a natureza impõe-se ao homem, ora o homem que a ela se impõe (LOUREIRO, 2015, p. 25).

Conforme Loureiro (2015), a natureza amazônica é rica de plasticidade e inocente magia, como se estivesse numa idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica. A mata, os rios, as aves, os peixes, os animais, o homem, o mito e os deuses brotam como as fontes primitivas da criação num determinado tempo cósmico. Fazendo com que o imaginário estabeleça uma comunhão com o maravilhoso e se torne um propiciador de epifanias.

[...] Sob o *sfumato* do devaneio fecundado pela contemplação do rio e da floresta, olhando o horizonte das águas que lhe parece como a linha que demarca o eterno, o homem da Amazônia foi dominando a natureza enquanto ia sendo por ela dominado como forma imaginal motivadora (LOUREIRO, 2015, p. 26).

Loureiro (2015) afirma ainda que a cultura amazônica tem suas raízes fincadas numa trajetória histórica marcada por dois elementos fundamentais: o isolamento e a identidade. Isso porque, no período colonial brasileiro, entre os séculos XVI e XVII, a Amazônia era uma área vulnerável a ataques e invasões estrangeiras devido à fácil entrada pela foz do rio Amazonas, que dava acesso aos que vinham diretamente da Europa, como também pelo fato de a região ser povoada por numerosos grupos indígenas

que não mantinham relação com o governo português, o qual, em virtude disso, se esquivava da tarefa de defender esse território.

Segundo Espig (2003), a problemática do imaginário atualmente se destaca como uma tendência estimulante de debates para a historiografia contemporânea. O seu conceito polissêmico “realiza uma discussão sobre a tão desejada interdisciplinaridade, pelo fato de se estender por diversas áreas das ciências humanas, tais como a sociologia, antropologia, psicologia e, é claro, a história” (ESPIG, 2003, p. 49).

Embora o termo imaginário não seja, por si só, novidade, vem sofrendo re-significações recentemente, no sentido de abarcar uma gama bastante extensa de questões e problemas cada vez mais necessários ao debate acadêmico. Mutações na própria forma de conceber o trabalho historiográfico, e também na concepção de ciência e do racional, vêm impulsionando os estudos nos quais este termo ganha lugar central (ESPIG, 2003, p. 49).

O imaginário tem sido objeto de várias investigações e profundas reflexões teóricas nas diversas áreas das ciências sociais e humanas. E, para entender seu significado como imaginário social (cultural e artístico), é preciso um exercício de reflexão e imaginação sociológico, como afirma Rocha (2016, p. 169): “O imaginário torna-se real, portanto, convenção, na exata medida em que é discursivamente significado (inventado) como objeto das ciências sociais e humanas em determinado contexto histórico”.

Conforme Espig (2003), observando por meio dos Estudos Culturais o que Bachelard problematiza através da fenomenologia, os imaginários sociais vão designar a um grupo uma identidade e uma representação sobre si próprio, auxiliando na distribuição de papéis e funções sociais, além de expressão de crenças comuns e modelos.

Atualmente, tanto as fontes documentais como as obras produzidas por historiadores são reconhecidas como representações sobre o passado. Influenciadas por sua época, por seu contexto e mesmo pela experiência daqueles que as construíram, relatam uma “verdade” ou falam sobre um “real” que existe além

de suas descrições, porém ao qual só teremos acesso através de suas narrativas. Neste sentido, nosso conhecimento está restrito a fragmentos de um real passado (ESPIG, 2003, p. 54).

Os relatos dos primeiros viajantes, aventureiros, exploradores europeus, apresentam a Amazônia como um lugar de histórias fantásticas oriundas de uma “invenção da Amazônia”, construída a partir de uma historiografia greco-romana baseada na mitologia indiana. A “Amazônia é o mistério inventado pelos europeus”, afirma Neide Gondim (2007, p. 158). A autora diz ainda:

Contrariamente ao que se possa supor, a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída. Na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes.

Nesse bojo inclui-se, ainda, a mitologia indiana que, a par de uma natureza variada, delicia e apavora os homens medievais. A tal conjunto de maravilhas anexam-se as monstruosidades animais e corporais, incluídas tão somente enquanto oposição ao homem considerado como adâmica normal e habitante de um delimitado por fronteiras orientadas por tradições religiosas (GONDIM, 2007, p. 13).

Para Gondim (2007), a primeira viagem ao Novo Mundo foi acompanhada desse imaginário e influenciou a visão do europeu sobre as terras jamais vistas, persistindo essa visão de mundo cosmológico até os dias atuais.

A descoberta de terras que completavam as secularmente conhecidas originou tensões que acarretaram especulações, as quais, aos poucos, vão sendo aglutinadas em temas que se cristalizam em torno de uma expressão: a raça humana. Motivo de enormes controvérsias, essa expressão acompanha os séculos, oriundas dela constroem-se ciências, especula-se a natureza para atingi-la, aceitá-la ou refutá-la a partir do prisma da sociedade que conheciam, ou seja, a dos próprios questionadores, atitude que origina nova visão desfocada (GONDIM, 2007, p. 13).

O processo de colonização da Amazônia originou uma ordem cultural de tempos diferenciados, permitindo a formação de uma

imagem de si mesmo a partir da visão do outro, como destaca Pizarro (1993, p. 24):

Como se pode observar, se apresenta aqui um campo de problemas que tem relação com a construção do imaginário social do continente: o que se constrói em seu interior e fora dele, em movimentos sucessivos e sobrepostos, em conflitos e enfrentamentos, onde a subjetividades do discurso que propõe este imaginário, como veremos, se desenvolve através da visão do outro, através da fissura na visão canônica, através da explosão da unicidade da visão autoral.

Segundo Rocha (2016), o imaginário social se constitui como um conjunto de símbolo, representações e imagens através das quais a sociedade se pensa, se reproduz, se classifica, instituindo uma ordem social e dando sentido às experiências humanas, além de promover relativa conferência entre as palavras e as coisas, distribuindo papéis e identidades de indivíduos e grupos sociais, legitimando crenças e saberes populares, ao mesmo tempo que expõe suas necessidades, seus conflitos, suas utopias e mitos.

Enfim, é onde a sociedade acolhe as emoções, os desejos, os medos, e se percepçiona, instituindo padrões de sensibilidade e de visualidades. É onde o imaginário e a paisagem se encontram. Produto social e histórico de uma coletividade o imaginário é um sistema complexo de símbolos, valores, imagens, representações e pensamentos fundamentais à existência da sociedade e à significação da realidade (ROCHA, 2016, p.184-185).

Rocha (2016) afirma que a literatura e outras obras de arte, bem como os objetos patrimoniais, constituem narrativas que proporcionam a apreensão de ideias, imagens, temas, valores, crenças, saberes e significados que compõem o imaginário artístico e cultural de uma época ou sociedade: “o imaginário é, portanto, o outro nome da realidade simbólica e, como tal, constitui um complexo e significativo sistema cultural” (ROCHA, 2016, p. 185).

Nestes termos, para a compreensão desse imaginário que compõe a Amazônia, optou-se pela leitura do romance *Mad Maria*, de Márcio Souza, que narra a história de personagens fictícios, como Finnegan, e personagens reais, como o proprietário da

Madeira-Mamoré Railway Company, o empresário norte americano Farquhar, e alguns políticos, como o ministro de Viações e Obras e futuro governador do estado da Bahia, o senhor J.J. Seabra.

A narrativa começa no verão de 1911, quando Finnegan, um jovem médico irlandês, vai trabalhar na enfermaria do acampamento da Madeira-Mamoré Railway Company, onde os trabalhadores do grupo de construção da passagem do Abunã estavam instalados. Era o primeiro verão que o irlandês passava naquela terra e não sabia que os escorpiões começavam a aparecer no começo da estação, que se caracterizava por ter chuvas rápidas, o que propiciava a aparição desses animais, com os quais Finnegan aprendeu a lidar sozinho.

Era o primeiro verão que Finnegan estava passando ali e começava a aprender sozinho a lidar com os escorpiões. Ninguém tinha lhe falado de escorpiões. Mas ele não podia se queixar, uma lista de horrores tão extensa que dificilmente um homem poderia levar a sério lhe serviria de apresentação àquela terra. Finnegan sabia que mesmo os horrores precisavam ser comidos para ganharem credibilidade, mas para aquela terra a imaginação humana parecia ter destinado um conjunto tão vasto de perigos e ameaças, que ele tinha tomado isto como sinal de que algum tipo de mistério estava sendo escondido por esta espécie de cortina de exageros (SOUZA, 1980, p. 11).

Nesse trecho da narrativa, percebe-se uma visão estereotipada de Finnegan em relação ao lugar em que se encontra, a floresta amazônica, um local ao qual a imaginação humana atribuiu um imenso conjunto de ameaças e perigos contidos num mistério escondido por trás de uma cortina de exageros sobre a região. Entretanto, a partir dos acidentes de trabalho e mortes presenciados por Finnegan, este percebe que ali não havia nenhum mistério escondido e que as condições de trabalho e sobrevivência eram bem mais preocupantes do que os escorpiões. O médico não sabia se algum dia se tornaria indiferente aos acidentes de trabalho, que para os outros já se tornara comum.

Finnegan também se questionava sobre ter aceitado o trabalho numa região desconhecida, com um clima totalmente diferente daquele ao qual se acostumou a viver. Suas roupas não

eram adequadas para aquele calor intenso, que contrastava com as madrugadas geladas. Sendo a eficiência profissional a única forma para suportar os mistérios que ali não existiam.

É natural. A terra ainda é misteriosa. O seu espaço é como o espaço de Milton: esconde-se em si mesmo. Anula-a a própria amplidão, a extinguir-se, decaindo por todos os lados, adscrita à fatalidade geométrica da curvatura terrestre, ou iludindo as vistas curiosas com o uniforme traçoeiro de seus aspectos imutáveis (CUNHA, 1907, p. 343).

Por ser desconhecida por alguns, a Amazônia se torna um *locus* de mistério e exotismos, que ora seduz, ora aterroriza esse elemento exógeno – estrangeiros e brasileiros de outras regiões do Brasil – que se busca explicar da forma como a veem, a saber, como uma espécie de “ente” místico e mítico detentor de uma potência existencial que ele não domina, consubstanciada numa visão que extrapola a apreensão do mundo físico e apela para o supra-real como forma de leitura de um entorno marcado pelo estranhamento. Através desse fenômeno, várias imagens e estereótipos surgiram, se cristalizaram e alimentam todo esse imaginário em torno da região amazônica.

Segundo Oliveira (2016), os pensadores do século XIX conceberam representações artísticas e científicas que levaram a pensar a Amazônia sob um prisma único, “com imagens estereotipadas e ideias preconcebidas, compondo uma totalidade dada como inquestionável” (OLIVEIRA, 2016, p. 163).

[...] a Amazônia é o mundo das águas e da floresta, em que a natureza funciona como um sistema integrado e harmonioso, imperando de forma quase absoluta. É aquele lugar privilegiado do planeta em que se realizaria a mais perfeita expressão do primado da natureza sobre o homem, uma espécie de paraíso perdido que nos reporta ao cenário de uma terra antes do aparecimento do homem. Em suma, o império da natureza e o acanhamento da civilização, o planeta das águas e o deserto da história (OLIVEIRA, 2016, p. 163).

Esse mundo regido pelo movimento das águas contribui para a ideia de lugar paradisíaco que necessita ser preservado

para que gerações futuras possam usufruir de suas belezas e riquezas. Um pensamento comum aos indivíduos que vivem na Amazônia, o de preservação de toda a natureza desse “paraíso perdido”. Em *Mad Maria*, o engenheiro inglês, Collier, é o responsável pelas obras e se caracteriza com uma pessoa indiferente às várias brigas e mortes entre os trabalhadores, atribuindo esses acontecimentos a uma simples rotina em detrimento da loucura que era a construção daquela ferrovia que ligava “o nada a parte alguma”, como sempre costumava dizer, sentindo-se permanentemente deslocado:

Tudo o que lhe vinha na cabeça, sempre, era esta sensação de estar deslocado no tempo. No período devoniano devia ser assim, E, quem sabe, também no período cambriano. Collier sentia-se na pré-história do mundo.

A bruma é forte, nada se define bem. O frio matinal se dissipa em orvalho morno. Um corpo suado, metálico, mas de um metal escuro, misturando-se por entre formas esverdeadas, vegetais, avança resfolegando como um dinossauro, ou um estegossauro ou brontossauro. Há, também, brilhos repentinos de metal cromado, a bruma aumenta em intervalos compassados, é como uma respiração monstruosa, antediluviana, uma respiração num inverno rigoroso, embora o calor seja forte. Os insetos fazem ruído e há uma fricção de metal contra metal. A bruma é escaldante (SOUZA, 1980, p. 16).

Pode-se dizer que Collier também apresenta uma visão estereotipada e preconceituosa sobre o lugar, que até então era desconhecido, mas que, pela grandiosidade de sua diversidade, causa estranheza pelo fato de tudo ser novo para ele e tudo o que acontecia naquele lugar poderia ter acontecido no período cambriano, visto que a bruma e o vapor transformam a paisagem numa ilustração pré-histórica todos os dias.

Collier sabia que aquele trabalho deveria ser tecnicamente simples, mas naquele lugar com trinta milhas de pântanos e terrenos alagadiços, os trabalhadores estavam passando por condições nunca imaginadas. A falta de adaptação a um terreno tão adverso fez com que muitos morressem. O receio de Collier era o de adoecer naquele lugar, pois se isso acontecesse estaria conde-

nado à morte, porém não o demonstrava, só deixava transparecer o homem seco, fechado e ríspido.

Sobre isso, Loureiro (2015, p. 114) nos diz que: “a Amazônia é percebida por quem a contempla, como uma grandeza pura: é grande, é enorme, é terra-do-sem-fim. Sua concepção está associada geralmente a outros qualificativos: rica, incomparável, bela, misteriosa, inferno, paraíso”.

Tal argumento remete a Gondim (2007), que afirma que o novo é filtrado pelo antigo, como forma de assegurar a este sua supremacia, pois a prática de comparar novidades vistas pela primeira vez com algo já pretensamente conhecido, domesticado, fortalecerá e documentará a estabilidade do antigo. Entretanto, a constatação da diferença facilita o avanço ao desconhecido, alargando o conhecimento por meio de um leque de possibilidades que o contato com o novo pode oferecer.

Desde a chegada dos primeiros viajantes à Amazônia, se discute “a perplexidade em encontrar o exótico e o desejo de encontrar o paraíso terrestre na terra” (COSTA, 2013, p. 79). Desde as primeiras viagens ao vale amazônico que os perigos e as incertezas requerem do desbravador uma adaptação tanto ao novo clima quanto à nova alimentação, como afirma Costa (2013, p. 79).

[...] De todas as classes, os portugueses desbravadores demonstraram que, apesar da contradição entre desejar o novo e implantar modelos do Velho Mundo na mata fechada, foram capazes de se adaptar a novas formas de vida, como dormir na rede, se alimentar de farinha e buscar alternativas de transporte, entre outras habilidades desenvolvidas na nova terra. Especificamente na Amazônia, adaptar-se naquele momento a viver nas entranhas da selva, ainda que procurando refúgio nos beiradões dos rios, não era tarefa fácil nem para o mais bravo viajante, pois a floresta nunca aceita ser domada.

Já o índio Joe Caripuna apresenta uma outra visão sobre a região, porque o seu olhar é de respeito pela majestosa natureza, acostumado com sua fúria e que entende a sua revolta nos dias chuvosos, simbolizando, enquanto personagem, uma relação harmoniosa entre homem e natureza, como também uma visão teogônica que procura explicar os mistérios desse universo amazônico.

Ele não sentia medo, estava acostumado com a fúria da natureza e pensava que ela tinha o direito de se revoltar assim pois tinha força. Para ele, cada árvore, cada lufada de vento trazendo grossas gotas de chuva, era um espírito inteligente que queria entrar em contato para o bem ou para o mal (SOUZA, 1980, p. 82).

Na sua percepção, é preciso fazer reverência perante os relâmpagos para que a vida não seja devorada pela tempestade, pois, apesar da violência, a chuva molhava a terra de forma benigna e sábia, evitando a seca vivida pelos seus antepassados numa determinada época.

Um dia seus antepassados viveram num mundo que nunca chovia porque a água estava guardada num ouriço escondido no céu. Quando queriam beber água, ou tomar banho, ou lavar uma criancinha que acabara de nascer, tinham de pedir aos jaburus que por favor trouxessem água em seus bicos grandes. Os jaburus eram perversos e viviam zangados e às vezes se recusavam a trazer água para os caripunas e muitos acabavam morrendo de sede ou ficavam tão sujos que deixavam de ser gente humana (SOUZA, 1980, p. 83).

Com isso, Joe Caripuna descreve a lenda sobre a origem da chuva, contada pelos seus ancestrais, que viveram num período em que não havia água e, para saciar a sede e tomar banho, recorriam à boa vontade dos jaburus. Na Amazônia, é comum a presença de mitos e lendas que explicam a origem de muitos acontecimentos. A relação de respeito de Joe Caripuna com a natureza representa a visão do homem amazônico que vive às margens dos rios, buscando sobreviver a partir da pesca e do extrativismo, sem destruir a floresta e poluir as águas dos rios e igarapés, retirando da natureza apenas o necessário para a sua sobrevivência.

Considerações finais

O propósito desse artigo foi analisar o imaginário amazônico no romance *Mad Maria* (1980), do escritor amazonense Márcio Souza, e verificar os diferentes olhares sobre a região, através dos

personagens Finnegan, Collier e Joe Caripuna, que apresentam comportamentos diversos em relação ao vasto mundo amazônico onde se encontram. Podemos inferir que a Amazônia, desde os primeiros relatos que chegaram até nós, foi apresentada através do dualismo inferno/paraíso, criado pelo olhar de homens que sonhavam em encontrar o paraíso e a fonte da juventude devido a uma tradição religiosa, como apresenta Gondim (2007, p. 14):

A tradição religiosa dizia que um grande rio nascia naquele local aprazível, cujas águas encobriam riqueza, e não muito longe, uma fonte convidava para a total supressão dos males sociais, onde a fome, as doenças e as pestes continuamente dizimavam respeitáveis contingentes humanos. Esse local foi encontrado pelos expedicionários de Orellana e se localizava na região amazônica.

Vale ressaltar que, até meados do século passado, em virtude da especificidade de sua natureza, das condições políticas, sociais e geográficas, a Amazônia esteve isolada ou marginalizada em relação ao Brasil e à América Latina, o que dificultou ou desestimulou sua penetração em decorrência da dificuldade de acesso e da existência de uma economia voltada para o mercado externo europeu, conforme Loureiro (2015). De acordo com o autor, a partir da ideia idílica de que a Amazônia seria o paraíso terrestre no qual estariam as minas do rei Salomão, foi-se criando um imaginário de que “a terra das belas e bravas Amazonas ou Icamíabas é, ao mesmo tempo, um paraíso na terra e o lugar do ouro, da riqueza sem fim” (LOUREIRO, 2015, p. 429).

A partir da leitura acerca do imaginário observável na narrativa a partir do confronto do olhar do estrangeiro e o do nativo da região, *Mad Maria* demonstra, por meio da narrativa ficcional permeada por fatos e personagens históricos, as diferenças de percepção e de práticas dos elementos humanos ali presentes e conviventes em relação à natureza, aos seus semelhantes e aos mistérios invocados pelo ambiente, os quais eram distintos para cada um que compunha aquele grupo peculiar e diverso.

Apesar de a história do homem na Amazônia ser “marcada por silêncios e ausências que acentuam a sua relativa invisibilidade e velam os traços configurativos da sua identidade” (FRAXE *et al.*,

2009, p. 30), pode-se dizer que o homem amazônico, até os dias atuais, ainda procura preservar o imaginário herdado de seus antepassados, os quais se utilizavam de várias histórias teogônicas para explicar os acontecimentos presentes no dia a dia.

Fraxe (*et al.*, 2009) enfatiza que é necessário perceber que existem paisagens socialmente construídas com vários contrastes e contradições, além da paisagem natural, harmônica e romântica na Amazônia. Portanto, entender o universo amazônico “não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios” (FRAXE *et al.*, 2009, p. 30).

Dessa forma, o “ouro negro” da Amazônia aparece em *Mad Maria* como elemento mediador das relações entre homens e suas culturas, como um simulacro dos conflitos de visões de mundo que percebem e atuam de forma diferente em relação aos mesmos elementos. Mas o final da narrativa é marcado pela violência, pelo conflito físico, pela morte, pelo cansaço e pelo endurecimento das sensibilidades que porventura ainda se pudesse desejar. Encerramos com as palavras do narrador no último parágrafo do romance:

Junta sua arma que caiu no chão, limpa a poeira e recoloca-a no coldre. O suor escorre pelo pescoço e Finnegan sente-se cansado. O máximo que ele podia sentir agora era cansaço, muito cansaço, pois só os bobos podiam se importar com alguma coisa além da arte de ficar vivo (SOUZA, 1980, p. 225).

Referências

- BACHELARD, Gaston. **Poética do Devaneio**. 4. ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-220.
- COSTA, Veronica Prudente. **Muraida**: A tradição literária de viagens em questão. Rio de Janeiro, 2013.
- CUNHA, Euclides da. **Amazônia**: um paraíso perdido. Brasília: Senado Federal, 2000. (Coleção Brasil 500 Anos).

- ESPIG, Maria Janete. **O conceito de imaginário**: reflexões acerca de sua utilização pela história. Canoas: Textura, 2003.
- ESTEVES, Antônio Roberto. **O romance histórico contemporâneo: 1975-2000**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto *et al.* O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 61, p. 30-32, 2009.
- GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**. Manaus: Editora Valer, 2015.
- PIZARRO, Ana. Palabra, literatura y cultura em las formaciones discursivas coloniales. *In*: PIZARRO, Ana (org.). **América Latina**: Palavra, literatura e cultura. Campinas: UNICAMP, 1993.
- PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2000.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- ORTIZ, Renato. Cultura e modernidade-mundo. *In*: ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 75-104.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 119-137.
- SOUZA, Márcio. **Mad Maria**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Vera Cruz: 301).
- VIEIRA André Guirland. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia**: Reflexão e Crítica [online], Porto Alegre, 2001. v. 14, n. 3, p. 599-608.

Práticas comunicativas e oralidade nas aulas de língua portuguesa: estado do conhecimento

Jonny Alex Guimarães¹
Zoraia Aguiar Bittencourt²
Alexandre Paulo Loro³

Introdução

As práticas comunicativas na atualidade tornaram-se intensas, trazendo à tona a necessidade de se comunicar, denotando quase como um sentimento generalizado de obrigação, pois estaríamos em uma época de pós-verdade, o que significa dizer que as comunicações se intensificaram pela proporção e velocidade com que a ressonância de sentidos acontece. Pensando nisso, é uma questão *sine qua non* investigar quais são as condições criadas por professores da área da Língua Portuguesa para promover práticas comunicativas entre os alunos, durante seu desenvolvimento linguístico ao longo do Ensino Fundamental.

Para isto, a oralidade deve ser compreendida como um espaço constituidor, uma vez que é esfera de conhecimentos, identidades, lutas, diferenças e poderes. Dessa maneira, permite participações em práticas sociais, pois é através da linguagem verbal, abstrata e simbólica, que se fazem as palavras, essas faladas ou escritas, as quais rodeiam o homem e o universo. Por se tratar de um tema de relevância, justifica-se por estudar

¹ Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UFFS). Contato: jonnygrs@live.com.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus de Chapecó. Contato: zoraia.bittencourt@uffs.edu.br.

³ Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH/UFFS). E-mail: alexandre.loro@uffs.edu.br.

as concepções das linguagens na construção de conhecimentos, produções e práticas orais.

De tal forma, se tem como metodologia o Estado do Conhecimento, de Morosini e Fernandes (2014), que se configura na análise de produções científicas em acervos digitais, com a finalidade de verificar publicações acadêmicas referentes à temática, além de discutir as pesquisas em plano teórico ou empírico, buscando identificar as fontes e constituição do *corpus* em análise para mapear e analisar o que vem sendo dito por pesquisadores brasileiros quando se fala de determinado assunto. Nessa perspectiva, buscou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) teses e dissertações que pudessem responder à seguinte questão: “quando se escreve sobre Práticas Comunicativas e Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o que vem sendo dito nas pesquisas de Programas de Pós-Graduação no Brasil?”.

O presente artigo tem como objetivo geral, portanto, investigar as condições criadas por professores de Língua Portuguesa para promover práticas comunicativas entre os alunos durante seu desenvolvimento linguístico ao longo do Ensino Fundamental. Nesse sentido, organizou-se a produção textual em três momentos: 1) Estado do Conhecimento; 2) Gêneros textuais como coadjuvantes à oralidade; e 3) Práticas de oralidade e metodologias. Por fim, tecemos as considerações finais e mencionamos as referências utilizadas.

Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento, apesar de ser uma metodologia recente no Brasil, é capaz de promover identificação, registro e categorização que levem à reflexão e à síntese sobre as produções científicas de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Dessa forma, pode-se vislumbrar como esta metodologia retrata as trajetórias de temas no mundo científico, propiciando

uma análise dos objetos de investigações, além de um panorama do nível de interesse acadêmico para estes itens exploratórios, a fim de criar novas possibilidades de pesquisa e/ou abordagens a partir destas produções intelectuais.

Assim, pode-se compreender esta metodologia, também, como um passo para o aprimoramento de referências, possibilitando novos percursos aos pesquisadores, fornecendo uma gama de articulações de novos materiais, com a finalidade de torná-las mais coerentes e consistentes. Portanto, em conformidade com o que foi dito, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisando-se inicialmente⁴ com os descritores *Comunicação, Aula Língua Portuguesa, Linguística*, sem nenhum recorte de período de produção, com o filtro de busca avançada, totalizando zero publicações; em seguida, usou-se os seguintes descritores *Linguagens, Comunicação, Aula Língua Portuguesa, Protagonismo*, totalizando novamente zero publicações sob a mesma condição dos descritores anteriores.

Todavia, uma nova pesquisa foi realizada⁵, desta vez com descritores mais refinados ao projeto, sendo eles *Ensino Fundamental, Oralidade e Aula Língua Portuguesa* no campo de filtro avançado. Quanto aos espaços pesquisados, *todos os campos*, totalizou-se um valor de 213 achados e, considerando-se um número tão discrepante se comparado às buscas anteriores, realizou-se uma exclusão desses números, por muitas obras não estarem em consonância com o objeto da pesquisa, abordando questões distantes. Sendo assim, passou-se a afunilar ainda mais a pesquisa por meio de *Todos os campos* para *Título e Assunto*, encontrando, assim, apenas uma publicação.

Não obstante, redefiniram-se os descritores sempre em alternância entre *Título e Assunto*, não se limitando a um para verificar os *achados iniciais*. Diante disso, a tabela abaixo tem o objetivo de elucidar os descritores e os valores encontrados, dividindo-os em cores diferentes para uma melhor visualização dos resultados:

⁴ No dia 20 de agosto de 2020.

⁵ No dia 03 de setembro de 2020.

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre Práticas comunicativas e Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, (BDTD/IBICT) nos Achados Iniciais.

DESCRITORES	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPOS PESQUISADOS
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa	1	Título
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa	0	Assunto
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa	213	Todos os campos
Ensino Fundamental + Comunicação + Aula Língua Portuguesa	0	Título
Ensino Fundamental + Comunicação + Aula Língua Portuguesa	0	Assunto
Ensino Fundamental + Comunicação + Aula Língua Portuguesa	195	Todos os campos
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa Processos Comunicativos	0	Título
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Processos Comunicativos	0	Assunto
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Processos Comunicativos	30	Todos os campos
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Práticas Comunicativas	0	Título
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Práticas Comunicativas	0	Assunto
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Práticas Comunicativas	22	Todos os campos
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Protagonismo	0	Título
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Protagonismo	0	Assunto
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Protagonismo	9	Todos os campos
Ensino Fundamental + Comunicação + Aula Língua Portuguesa + Protagonismo	0	Título
Ensino Fundamental + Comunicação + Aula Língua Portuguesa + Protagonismo	0	Assunto
Ensino Fundamental + Comunicação + Aula Língua Portuguesa + Protagonismo	5	Todos os campos
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Comunicação	0	Título
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Comunicação	0	Assunto
Ensino Fundamental + Oralidade + Aula Língua Portuguesa + Comunicação	46	Todos os campos

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Nota-se que os valores mais altos encontrados, inicialmente (213 publicações e 195 publicações), vieram do espaço *todos os campos*. Tais valores foram excluídos por serem ábsonos e por estarem dissonantes do tema em relação ao objeto de pesquisa, uma vez que foram identificados assuntos referentes à Oralidade na Língua Inglesa, Letramento na Educação Infantil, entre outros que não eram pertinentes. Ademais, deu-se continuidade com os seguintes descritores: *Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Processos Comunicativos*, totalizando 30 pesquisas encontradas no campo de *todos os campos*; em seguida, os descritores *Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Práticas Comunicativas*, com 22 pesquisas no campo de *todos os campos*. Os descritores *Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Protagonismo* aparecem com nove pesquisas no campo de *todos os campos*; já os descritores *Ensino Fundamental, Comunicação, Aula Língua Portuguesa, Protagonismo* surgiram com os menores valores vistos, sendo cinco pesquisas em *todos os campos*. Por fim, os descritores *Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa e Comunicação* apresentaram o maior valor, resultando em 46 obras na busca de *todos os campos*.

Assim, concluiu-se esta etapa da pesquisa com um total de 115 teses/dissertações encontradas na BDTD-IBICT, as quais, posteriormente, foram analisadas por meio de uma leitura flutuante, inicialmente pelo título, seguidas pelo resumo, para verificar se de fato abordavam o teor epistemológico dos descritores propostos. Durante a leitura, viu-se que muitas delas não possuíam nenhuma similaridade com os descritores, por conterem assuntos incongruentes pela finalidade de responder à seguinte questão que reverbera o objetivo do Estado do Conhecimento neste presente artigo: "quando se escreve sobre Práticas Comunicativas e Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o que vem sendo dito nas pesquisas de Programas de Pós-Graduação no Brasil?". Logo, este critério de exclusão resultou em apenas 11 obras, as quais, a partir dali, passaram para as próximas etapas.

Tabela 02 – Lista de títulos selecionados

	LISTA DE TÍTULOS	DESCRITORES
1	A Rádio Escola como ferramenta pedagógica: a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa.
2	A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: a produção do gênero debate.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Processos Comunicativos.
3	A oralidade e o processo de ensino/aprendizagem: práticas de letramento: eventos de sala de aula em uma escola pública de Salvador/Bahia.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Processos Comunicativos.
4	As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Processos Comunicativos.
5	Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Processos Comunicativos.
6	Lenda urbana: uma proposta de ensino da oralidade.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Práticas Comunicativas.
7	A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Práticas Comunicativas.
8	Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Comunicação.
9	O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Comunicação.
10	O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Comunicação.
11	Gênero discursivo seminário: um objeto de ensino.	Ensino Fundamental, Oralidade, Aula Língua Portuguesa, Comunicação.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Menciona-se que as chaves de descritores apresentadas aqui foram fundamentais à procura das obras. Elas foram destacadas no quadro em diferentes cores, com os títulos das obras e os seus respectivos descritores. A partir disso, verificou-se que o termo

“oralidade” foi o mais presente e mais eficaz à pesquisa, sendo que “processos comunicativos” não foi tão expressivo. Dando sequência, houve uma ampliação das informações, adicionando as instituições em que as obras foram realizadas, os objetivos, as metodologias, os resultados e as conclusões numa tabela para melhor organização das informações e para a sequência do trabalho.

Tabela 03 – Modelo de quadro de categorização

N°	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
5	2018	Universidade Federal de Campina Grande	SILVA, Otoniel Inácio da	Os gêneros textuais orais, especialmente o seminário e o debate regrado e, mais especificamente, compreender aspectos relacionados à argumentação oral em contexto de sala de aula; apresentar conceitos de gênero textual, relacionando os com o contexto de sala de aula; caracterizar os gêneros textuais seminário e debate regrado.	Desenvolver uma proposta pedagógica que contemple o trabalho com a argumentação oral nas séries finais do Ensino Fundamental II, a partir da compreensão dos gêneros textuais orais, especialmente o seminário e o debate regrado e, mais especificamente, compreender aspectos relacionados à argumentação oral em contexto de sala de aula; apresentar conceitos de gênero textual, relacionando os com o contexto de sala de aula; caracterizar os gêneros textuais seminário e debate regrado.	Os procedimentos metodológicos para a montagem dessa dissertação foram principalmente bibliográficos	Estruturamos essas propostas, considerando os seguintes passos aplicados a cada gênero: conhecer, desenvolver e refletir, em que conhecer está relacionado a apresentação, caracterização e estudo do gênero, desenvolver está relacionado ao como estruturar a proposta e a montagem de módulos de aprendizagem e refletir que é um momento reservado para a avaliação de todo o processo de desenvolvimento do projeto de comunicação embutido nestas ações de intervenção.	Concluímos o trabalho fazendo uma síntese das principais ideias discutidas ao longo da pesquisa, a saber, conceitos de argumentação, oralidade, gênero textual, debate e seminário, e falando do papel importante que o professor assume para a promoção da aprendizagem. O professor é apresentado não como um transmissor de conhecimento, mas como um treinador que instiga o aluno a querer saber, cuja perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas da vida real do aluno.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

A partir do recorte das publicações trabalhadas, pode-se inferir uma visão vertical de comparativos entre elas, possibilitando discutir as produções que dialogam com os objetivos do presente artigo, observando-se uma predominância do debate sobre Gêneros Textuais nestas publicações referentes às Práticas Comunicativas e Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Os Gêneros Textuais como coadjuvantes à oralidade

A partir deste recorte das teses/dissertações selecionadas, notou-se que nove delas discorrem sobre os gêneros textuais como fonte para se trabalhar a oralidade, ajudando na compreensão da função social e discursiva das práticas interativas com a linguagem verbal e não verbal. Assim, as publicações trazem como planejamento os gêneros debate, seminário, lenda urbana e rádio, que é uma mídia capaz de agregar uma diversidade de gêneros textuais. No entanto, o gênero rádio é posto como uma mídia que ainda não é utilizada pelos professores em sua totalidade, ainda mais como um recurso facilitador à produção e divulgação dos gêneros orais.

Os gêneros debate, seminário e lenda urbana possuem uma instigante interação para se usar os recursos paralinguísticos, cinésicos e prosódicos. Contudo, é fundamental ampliar essas potencialidades de comunicação nas esferas sociais para se ter um bom desempenho nos mais diversos contextos comunicativos. No entanto, esta preocupação é vista em apenas uma das 11 teses/dissertações, o que demonstra que os resultados encontrados são incipientes na modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa.

As concepções ligadas às teses/dissertações demonstram que a oralidade ainda está pautada na forma de atividades escritas, o que explica a necessidade de muitos estudantes das mais diversas formações ainda se debruçarem em textos escritos para se comunicarem. E estas pautas não se ligam aos livros didáticos, muito pelo contrário, porque apenas duas teses/dissertações retratam os estudos orais, uma delas circunda o ensino dos tipos argumentativos para a construção de um sujeito capaz de dominar os recursos da oratória e persuasão, e a outra comenta que são poucos estudos que usam o livro didático com a oralidade. Percebe-se que a escrita é vista como sinônimo das práticas de leitura oralizadas e que aulas

de Língua Portuguesa são importantes para promover a aprendizagem da língua oral nas suas mais diversas situações de uso.

Para melhor entender essa defasagem de aprendizagem nas práticas comunicativas e orais, buscou-se fazer um comparativo quantitativo dos trabalhos aqui achados, denotando a distribuição de teses e dissertações publicadas e seus referidos anos. Das 11 teses/dissertações selecionadas, nota-se que o corte temporal de achados se restringe de 2005 até 2018. Nos anos de 2005, 2006, 2009, 2015, 2016 e 2017, houve apenas uma publicação nos respectivos anos, enquanto em 2014 duas foram publicadas, e em 2018 apenas três, o que resulta na maior expressividade de publicações. Percebe-se, portanto, que, quando se discute práticas discursivas e oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, encontramos apenas dissertações sobre o assunto, não havendo nenhuma tese na BDTD com os descritores escolhidos.

Isso posto, é importante mencionar que apenas oito instituições de Ensino Superior dentre as 11 teses/dissertações realizaram pesquisas, sendo elas a Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Católica de Pernambuco, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Paulista (UNESP), Universidade Federal de Sergipe, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal de Santa Catarina. Por conseguinte, apenas três instituições deram continuidade às pesquisas com esta abordagem.

Na Universidade Federal de Campina Grande, por exemplo, as teses/dissertações foram realizadas nos anos de 2016 e 2018, com um recorte temporal de dois anos, sendo uma delas intitulada “Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no Ensino Fundamental II”, e a outra nomeada como “A Rádio Escola como ferramenta pedagógica: a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. O comparativo é de que ambas abordam os diferentes gêneros textuais na prática pedagógica e estão inseridas no Ensino Fundamental, além do mais, encontram-se na mesma categorização, que será abordada posteriormente. Quanto à Universidade Católica de Pernambuco, uma publicação foi realizada no ano de 2014 e outra em 2017, dessa vez com categorias diferentes, mas ambas tratam da oralidade. Já na Universidade Federal de Sergipe, há uma publicação de 2015 e outra de 2018, contendo a mesma categorização.

Práticas de oralidade e metodologias

É importante salientar que este estudo da oralidade deve ser realizado com um olhar interdisciplinar, pois a Linguística tem uma relação estreita com outras ciências, por permitir um compartilhamento de dados. No livro o “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, ficam cunhadas no capítulo II essas diferenciações, uma vez que a Linguística trata de uma matéria:

[...] constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não a linguagem correta e a bela linguagem, mas todas as formas de expressão (SAUSSURE, 2006, p. 13).

O autor promove algumas diferenciações, sugerindo que a Linguística deve ser cuidadosamente diferenciada da Etnografia e da Pré-História, pois, para Saussure (2006, p. 14), a “língua não intervém senão a título de um documento”, assim como na Antropologia, “que estuda o homem somente do ponto de vista da espécie, enquanto a linguagem é um fato social” (SAUSSURE, 2006, p. 14). Outras relações se fazem necessárias, entre a “Linguística e a Psicologia social? Na realidade, tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons” (SAUSSURE, 2006, p. 14).

Essa interdisciplinaridade tem como cerne uma grande importância na construção das culturas, nas vidas dos sujeitos, na sociedade e, automaticamente, nas escolas, porque a linguagem pode ser compreendida como um dos fatores mais importantes. Para trabalhar com os gêneros textuais, é preciso averiguar as capacidades dos estudantes em reconhecer essas diversidades textuais, além das suas características específicas, de maneira que, para Marcuschi (2008) e, pelo que se verifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há uma preocupação na escolha e seleção dos gêneros, haja vista que, para o desenvolvimento das modalidades oral e escrita, é indeclinável priorizar atividades que exijam habilidades diferenciadas. Posto isto, ressalta-se que os gêneros possuem o objetivo de uma boa comunicação, sendo necessário,

assim, o planejamento por meio da escrita para criar sentidos, os quais, posteriormente, serão desenvolvidos na oralidade.

Pensando neste planejamento, a distribuição das 11 teses/dissertações por instrumentos metodológicos mostra que a revisão de literatura é a metodologia mais adotada, sendo sete delas aplicadas por este tipo de revisão, enquanto quatro passaram por questionários e uma por entrevista. Percebe-se que a revisão de literatura é indispensável para estes estudos históricos na construção de uma base teórica para o problema investigativo.

Mediante a análise dos materiais, foram organizadas duas categorias de análise: uma que trata dos Gêneros Textuais e outra dos Livros Didáticos. Assim, podemos dizer que essas são as duas principais tendências quando se discute práticas comunicativas e oralidade no ensino de Língua Portuguesa em teses e dissertações na BDTD.

Tabela 05 – Bibliografia categorizada em gêneros textuais e livros didáticos

LISTA DE TÍTULOS		CATEGORIAS
1	A Rádio Escola como ferramenta pedagógica: a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.	GÊNEROS TEXTUAIS
2	A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: a produção do gênero debate.	
3	A oralidade e o processo de ensino/ aprendizagem: práticas de letramento: eventos de sala de aula em uma escola pública de Salvador/Bahia.	
4	As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino.	
5	Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II.	
6	Lenda urbana: uma proposta de ensino da oralidade.	
8	Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano.	
9	O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso	
11	Gênero discursivo seminário: um objeto de ensino.	
7	A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas.	LIVROS DIDÁTICOS
10	O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua.	

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Os gêneros textuais podem ser compreendidos como textos materializados nas mais diversas esferas comunicativas, pois permitem visualizar os aspectos estruturais presentes, assim como aspectos sócio-históricos e culturais que são fundamentais para o processo de aprendizagem. Marcuschi⁶ (2002, p. 22) menciona que “os gêneros textuais possuem conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, além de serem inúmeros. Dessa maneira, são organizados dinamicamente na comunicação humana para expressar diversos significados, fator este percebido nas teses/dissertações analisadas no que se refere aos gêneros textuais.

Sob tal pressuposto, os gêneros textuais citados nas respectivas nove teses/dissertações correspondem a: seminário, debate, lenda urbana e outros textos orais encontrados no rádio e em forma argumentativa por meio de diferentes tipos de textos. Os mais utilizados foram os gêneros seminário e debate, apresentados em três obras cada. Isso pode ser percebido quando Barros (2014, p. 36) comenta que:

As discussões traçadas até o momento nos conduzem à ideia de que os gêneros textuais, enquanto prática sociocognitiva e discursiva de uso da linguagem verbal, nas aulas de língua portuguesa, podem servir de relevantes articuladores do funcionamento social de uso da linguagem e os objetos escolares. Os estudos, a partir dos gêneros textuais, apresentam-se como uma excelente oportunidade transdisciplinar, envolvendo o funcionamento da língua para além da situação corriqueira de uso, para as atividades culturais e sociais que a envolvem numa perspectiva mais ampla.

É nesta perspectiva que se compreende que estas questões sociodiscursivas embasadas por meio dos gêneros textuais são fundamentais e de extrema importância para o desenvolvimento pleno do aprendizado da leitura e da escrita. Isso porque propicia ao estudante a capacidade de angariar saberes e sentir-se, cada vez mais, competente nos processos comunicativos. Ademais, Barros (2018, p. 19-20 apud BAKHTIN, 1997, p. 11) afirma que:

⁶ Luiz Antônio Marcuschi aparece junto com Mikhail Bakhtin como os autores mais utilizados em todas as obras.

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar a fala às formas do gênero e a ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Quanto à oralidade nos livros didáticos, as teses/dissertações centralizaram-se nas discussões que permeiam a modalidade oral da língua. Diante disso, Naime-Muza (2014) comenta que acontecem na interação, nos processos de ensino e de aprendizagem, entre professor-aluno e aluno-aluno. No decorrer das análises, fala-se nos critérios sugeridos no Guia de Livros Didáticos PNLD 2011, cujo trabalho com a oralidade nos livros didáticos deve ser precedido por:

[...] recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (BRASIL, 2011, p. 22-23).

Essa noção se evidencia em estudos orais divididos por modalidades, partindo da leitura para a produção textual e em exercícios de reflexão linguística, questões estas que “tratam da valorização das diversidades culturais”. Porém, precisa-se pensar em como estes livros didáticos são concretizados diante dos Currículos, uma vez que há uma padronização de conteúdos programáticos que não se inserem nos diversos contextos sociais, pois cada escola

possui diferentes estruturas advindas das narrativas de vidas dos estudantes. Uma dessas pesquisas foi realizada em Florianópolis e outra em Pernambuco, sendo uma delas resultado de análise de livro didático e a outra uma proposta de pesquisa de campo⁷.

No entanto, ambas se propõem à contextualização dos gêneros textuais para o ensino e a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Na análise do livro didático, são expostas as estruturas de planos de aulas a serem seguidas, iniciando com a leitura, *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*, tudo para trabalhar aspectos do texto lido pelos estudantes. É interessante trazer à tona que na pesquisa observou-se também a intenção de se trabalhar a intertextualidade, ou seja, a “interação entre os textos, a qual busca relacionar os dois textos lidos pelos alunos anteriormente” (SOATMAN, 2017, p. 108).

Na dissertação de Soatman, intitulada de *A oralidade e os livros didáticos de Língua Portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas*, destaca-se a dificuldade para criar um espaço adequado à oralidade na sala de aula por meio dos livros didáticos, por se tratar de um problema cultural. Para fazer tal debate, a dissertação afirma que

[...] como apontam Castilho (2000)⁸ e Neves (2001)⁹, que se reflete: nos manuais didáticos sem as indicações de como trabalhar a oralidade, nos déficits na formação dos professores quanto ao assunto, na noção equivocada de que a língua oral não necessita de ensinamentos, entre outros problemas, ou seja, é uma questão socio-histórica. Dessa forma, a partir desses problemas historicamente construídos, é um grande desafio para nós, pesquisadores e professores, instaurar um procedimento metodológico de ensino do texto oral, pois estamos ‘lutando’ contra uma tradição secular de ensino exclusivo da escrita, como apontam Dolz e Schneuwly (2004)¹⁰.

⁷ Obra 10 - O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua.

⁸ CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

⁹ NEVES, Maria Helena de Moura. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: URBANO, H. *et al.* (Orgs). **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

¹⁰ DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**.

Comitadamente, Naime-Nuza corrobora com a preocupação da autora supracitada, ao abordar a Oralidade segundo um documento oficial do MEC (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), discorrendo sobre o Currículo na Educação Básica, a Formação de professores e a aula de Língua Portuguesa. É de consenso que ambas as dissertações articulam que essas questões sobre o uso dos livros didáticos devam ser examinadas pelo fato de que grande parte dos professores brasileiros ainda se ancore em planejamentos e práticas de sala de aula nestas unidades de ensino. Por fim, essas duas dissertações defendem que a oralidade deve ter a mesma importância dispensada à leitura e à escrita, sinalizando que há poucos estudos que unam a oralidade com o livro didático.

Considerações finais

Com o Estado do Conhecimento, foi possível perceber que não são muitas as pesquisas sobre as Práticas Comunicativas e Oralidade nas aulas de Língua Portuguesa presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, viu-se uma profusa preocupação em ampliar essas potencialidades de comunicação nas esferas sociais, visando um melhor desempenho nos mais diversos contextos comunicativos. No entanto, os resultados demonstram que esta exploração ainda é incipiente na modalidade oral nas aulas de Língua Portuguesa.

Nas dissertações encontradas, podemos dizer que nas práticas comunicativas e de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, há duas grandes tendências: pesquisas que versem sobre os gêneros textuais e pesquisas que abordam os livros didáticos. No que concerne aos gêneros textuais, a preocupação percebida é de que os estudantes possam ampliar as suas capacidades de comunicação nas mais diversas esferas sociais. É de comum consenso entre os autores que, ao utilizar os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, estaríamos preparando-os para o uso das capacidades nas mais variadas situações de comunicação.

Isso posto, os gêneros discutidos nas teses/dissertações constataam que os estudantes não são devidamente orientados para interagir com estes gêneros, muitas vezes por não conseguirem explorar adequadamente os elementos linguísticos que levam a uma interação mais significativa, de maneira que a ênfase é dada aos gêneros escritos. Os resultados apontam para a necessidade de planejar melhor os processos de ensino e de aprendizagem dos gêneros textuais, de maneira que o professor seja apresentado não como um transmissor de conhecimento. Além disso, identificou-se que as aulas de Língua Portuguesa não são planejadas com a intenção de desenvolver habilidades relacionadas ao exercício da exposição oral. Por fim, defendem que a oralidade deve ter a mesma importância dispensada à leitura e à escrita.

No que tange aos livros didáticos, as pesquisas apontam que são utilizados para dar suporte aos professores e que, portanto, é fundamental que sejam (re)pensados e (re)formulados constantemente para que acompanhem as mudanças sócio-históricas dos indivíduos que farão o uso desse material. Assim, foi vista a preocupação de como as aulas de Língua Portuguesa precisam ser fundamentadas com o uso único dos livros didáticos, uma vez que há instruções de indicação de como o professor deve trabalhar com os gêneros da oralidade, mas que em muitas delas não se cumprem totalmente o documento sugerido.

Referências

BARROS, José Batista de. **A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: a produção do gênero debate**. José Batista de Barros; orientadora Isabela do Régo Barros, 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Ciências da Linguagem, 2014.

BENICÁ, Fabiana Aparecida. **Lenda urbana: uma proposta de ensino da oralidade**. 2018. 196 f. Fabiana Aparecida Benicá. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua**

Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livrodidatico/2349-guia-pnld-2011>. Acesso em: 10 set. 2020.

FELIX, Tânia Maria Dias. **A Rádio Escola como ferramenta pedagógica: a oralidade nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental**. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2016.

GONÇALVES, Luciana Fabíola. **O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. 226p. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270428>. Acesso em: 5 set. 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-32.

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

MONTEIRO, Alexandra Oliveira. **Gênero discursivo seminário: um objeto de ensino**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 set. 2020.

NAIME-MUZA, Maria Letícia. **O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua**. 2014. 348f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2014.

RIBEIRO, Nadja Souza. **Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SAILER, Maria de Fátima da Fonseca. **A oralidade e o processo de ensino/ aprendizagem: práticas de letramento: eventos de sala de aula em uma escola pública de Salvador/Bahia**. 2006. 181 f.

Dissertação de Mestrado (PPGLL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, 2006.

SANTOS, L. L. C.P; LOPES, J. de. S. M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus. 1997.

SILVA, Otoniel Inácio da. **Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. 2018.

SOATMAN, Karla Julliana Guimarães. **A oralidade e os livros didáticos de Língua Portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

O olhar das crianças sobre a literatura infantil: a viagem literária por intermédio da imaginação

Danieli Fátima Lazarotto¹

Luisa Vanessa de Mattos Corradi²

Marina Zardo Gonçalves³

Zoraia Aguiar Bittencourt⁴

Introdução

Este estudo aborda em seu eixo principal o que as crianças pensam e relatam sobre a Literatura infantil. Este tema tem como finalidade analisar se a leitura faz parte do cotidiano das crianças, como os livros chegam até elas e se a família auxilia neste processo ou se apenas a escola é a responsável pela apresentação e manuseio dos materiais literários. Para a realização desta pesquisa, 18 crianças, entre elas meninos e meninas com idade de seis anos, foram entrevistadas. Elas frequentam uma instituição privada que oferta a Educação Infantil e demais níveis de ensino localizada no município de Erechim - RS. Para fim de preservar a integridade de cada criança, não identificamos suas informações pessoais. Assim, foi entregue aos responsáveis legais de cada uma um termo de consentimento explicitando a concordância da participação do seu filho na entrevista. Por essa razão, neste trabalho, os nomes dos respectivos entrevistados serão descritos através de letras do alfabeto.

¹ Pós-graduanda em Docência na Educação Infantil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), *Campus* Pontal do Paraná, PR. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, RS. E-mail: dhani333@outlook.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, RS. E-mail: luisa.corradi@erechim.rs.gov.br.

³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, RS. E-mail: marina_zardo@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus de Chapecó. Contato: zoraia.bittencourt@uffs.edu.br.

Considerando tal contexto, durante a entrevista, as interrogações realizadas com as crianças foram as seguintes: você gosta de ouvir histórias? Você costuma ouvir histórias? Possui alguma história que você gosta muito de ouvir? Quem lê livros para você? Na sua casa têm livros? Quem os escolheu? Como sua professora conta histórias para você e seus colegas? Depois da história lida, vocês desenham sobre ela? Isso acontece sempre ou só às vezes? Após esse questionamento, o livro *Eu gosto muito*, de Ruth Rocha e Dora Lorch, foi entregue para o entrevistado, a fim de ouvi-lo contar um trecho da história.

A entrevista aconteceu na própria instituição privada de ensino que as crianças frequentam. As respostas foram gravadas e depois transcritas conforme a necessidade apresentada no decorrer deste trabalho. Posteriormente, para melhor organização dos dados, organizou-se gráficos comparativos.

O objetivo para a realização desta entrevista com as crianças foi o de analisar como a leitura faz parte do seu cotidiano, como os livros chegam até elas e se a família auxilia neste processo de contação de histórias ou apenas a escola é a responsável por essa tarefa.

Nessa perspectiva, o processo de introdução à leitura no cotidiano da criança é imprescindível para sua formação enquanto leitora. Logo, a escola e a família precisam andar juntas neste processo para formar leitores apreciadores, críticos e reflexivos.

Diante disso, embasamos nossa pesquisa utilizando autores que abordam a Literatura infantil, entre os quais destacamos Abramovich (1997), Cademartori (2010), Coelho (2000), Silva (2009) e Simões (2013), tendo em vista que todos nos trazem grandes contribuições para o presente trabalho.

Para melhor organização do texto, optou-se pela divisão em cinco seções, as quais transcrevem o olhar sensível das crianças. Após essa breve introdução, seguimos com o título: *Um estudo sobre a Literatura Infantil*, que destaca a historicidade da criança e o seu protagonismo infantil. O próximo eixo, *Aporte metodológico e a percepção das crianças sobre os livros*, contempla a metodologia utilizada com as 18 crianças entrevistadas. A terceira seção, *A literatura no contexto familiar*, coloca foco na escolha e na apreciação de obras, bem como no papel da leitura e da família na vida das crianças. No próximo, *O papel do professor no engajamento literário*,

discute-se a apreciação literária feita pelo educador no ambiente escolar e, por fim, a seção *Além da escrita: reflexão e imaginação*, apresenta o olhar e a opinião das crianças ao apreciarem um texto literário.

Um estudo sobre a Literatura infantil

No intuito de compreender a infância e o papel da Literatura infantil nas vivências das crianças, é indispensável refletir e “[...] pensar no seu leitor: a criança. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância” (SILVA, 2009, p. 136). A criança, centro do nosso estudo, era vista como um adulto em miniatura, sem seus direitos e seu espaço na sociedade. Não era respeitada e muito menos ouvida nas suas especificidades de ser criança.

No entanto, esse contexto muda ao passar do tempo: “a partir do século XVIII, passando a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo então o distanciamento da vida ‘adulta’ recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse para essa vida” (SILVA, 2009, p. 136-137). Os estudos passam a compreender as crianças como seres que possuem direitos, princípios, cultura, experiências e devem ser observadas, investigadas, respeitadas e compreendidas.

A criança começa a ser assistida como um “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos [...]” (BRASIL, 2009, p. 6). A criança precisa ser ouvida e é justamente com essa finalidade que iniciamos este estudo: investigar se a Literatura infantil tem algum sentido na vida das crianças participantes da pesquisa, o que as encanta nesse processo, como ocorrem conexões a partir da sua imaginação e, também, se a família a qual a criança pertence pode ser considerada um alicerce para a construção da apreciação literária.

Nesta proposta, tratamos a literatura infantil, “[...] que surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças” (SILVA, 2009, p. 137), de forma muito mais ampliada, ou seja, a literatura infantil é uma arte, e

as crianças devem ser ensinadas a apreciá-la. Para isso, é necessário que os livros cheguem até elas. É nesse intuito que optamos também pelo debate sobre o sentido e o conhecimento que uma obra literária traz no contexto educacional e infantil.

Aporte metodológico e a percepção das crianças sobre os livros

A Literatura infantil traz consigo ensinamentos, vivências, contextos e experiências, interligando o mundo imaginário com o real. Para a aquisição de livros, deve ser levado em consideração o princípio estético e o conteúdo disposto nele, ambos para despertar o interesse da criança, até mesmo porque:

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias [...] geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações. [...] sabemos que o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos no espaço de liberdade que só à leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer que à torna importante para uma criança (CADEMARTORI, 2010, p. 9).

Para a concretização desta pesquisa, entrevistamos 18 crianças de uma instituição privada do município de Erechim – RS. Partindo de uma entrevista estruturada, conforme as questões citadas na introdução, fez-se necessário realizar a gravação de cada entrevista para depois serem transcritas: “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). Como eram crianças, optamos por realizar este método e observar como responderiam a tais perguntas.

A partir disso, durante o período das entrevistas, foi nítido ver, sentir e compreender o gosto das crianças e seus interesses em querer saber mais sobre a Literatura infantil. Em nosso questionamento, as primeiras perguntas a serem feitas foram: *Você gosta de ouvir histórias? Você costuma ouvi-las?* As 18 crianças, todas com seis anos de idade, afirmaram que gostavam muito de ouvi-las. Entre

uma das respostas, a entrevistada “O” nos encantou ao falar: “Eu amo ouvir histórias! Por isso que, todo dia na hora de dormir, eu tomo o meu chazinho, vou na minha caminha, e minha mãe vem junto e lê uma história pra mim”.

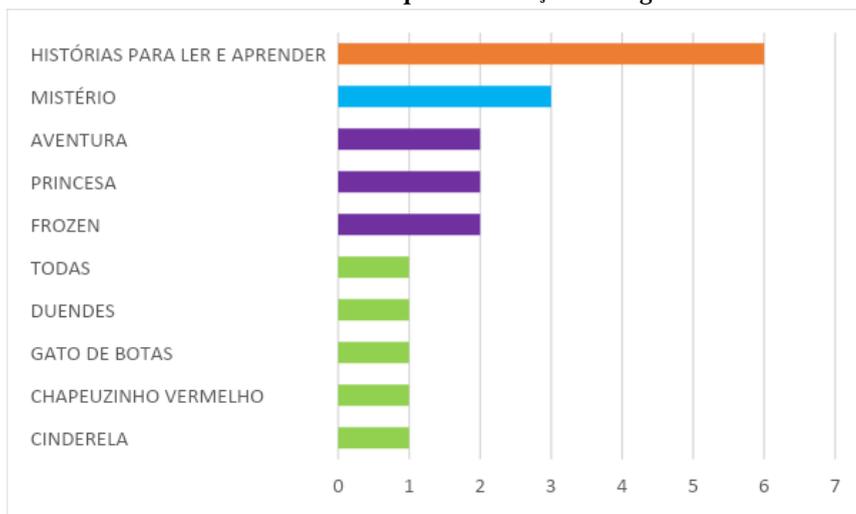
O contato com o livro faz com que a criança crie, recrie, imagine e, principalmente, aprimore o seu hábito pela leitura, viajando pelo mundo afora através da Literatura. Conforme Abramovich (1997, p. 14), “ler para mim sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível [...]”.

A participante “O” nos mostra exatamente isso por intermédio de sua fala: a maravilha que a leitura traz. A partir do relato e do encantamento que a criança nos apresenta, temos a certeza de que a história faz sentido em sua vida, lhe trazendo vários significados e interpretações. A história carrega um grande enredo consigo. Não é apenas o ato de ler, mas outros aspectos, como, nesse caso, do contexto familiar, havendo o contato de pais e filhos no momento da leitura, e o afeto e o aconchego que ela proporciona. Na escola, veremos que isso também acontece e, com isso, abordaremos como ocorre este processo de leitura e de imaginação.

Contudo, os resultados apontam que nem todas as crianças costumavam ouvir histórias ou possuíam livros em casa. O entrevistado “G” afirmou: “Não. Eu não tenho livro em casa. Nenhum”. Diante disso, podemos constatar que algumas famílias se preocupam com a apreciação literária das crianças ao adquirir livros, já outras não se afligem com isso, lembrando que aqui estamos falando de crianças que estudam numa instituição privada de ensino. Logo, podemos levantar o seguinte questionamento: as famílias consideram importante a presença da literatura na vida de seus filhos? O interesse acontecerá de fato pela leitura se a leitura chegar até a criança.

Nesse viés, o gosto pelas histórias é peculiar, como nos mostra o gráfico 1: algumas das crianças entrevistadas gostam de histórias relacionadas a mistério ou à aventura, outras preferem contos de fadas, como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Gato de Botas*. No entanto, o que nos chama atenção neste gráfico é que cerca de 33% dos entrevistados gostam do livro “Histórias para ler e aprender”.

Gráfico 1 – Histórias que as crianças mais gostam



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A escolha por essas obras remete à “fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece com facilidade os signos do alfabeto [...] início do processo de socialização e de racionalização da realidade” (COELHO, 2000, p. 34). Também destacamos o papel do professor no processo de aprendizagem e na escolha dos livros, pois isso determina a diversidade de gêneros presentes para o manuseio das crianças.

Em relação ao livro mais citado, acreditamos ser uma das histórias mais ouvidas por eles, ou então temos a hipótese de que a professora tem o hábito de contá-la em sala de aula, a fim de aguçar o encantamento pela leitura. O acervo da biblioteca contempla esses livros, por isso o repertório faz parte do que a escola possui na biblioteca. Nesse sentido, Cademartori (2010) apresenta alguns pontos importantes proporcionados pela Literatura:

[...] reordenação dos próprios conceitos e vivências, que à literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. [...] A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas e interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. Acreditava-se no *slogan* ‘quem lê, sabe escrever’ (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

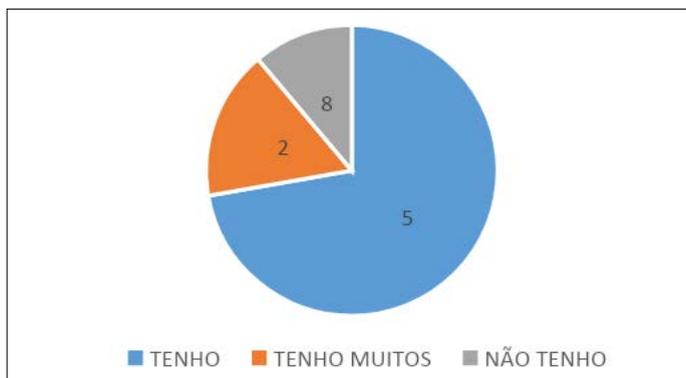
Cada criança é única. Ela cria, recria e imagina através de vários fatores e, principalmente, por meio de uma história. Sabemos que existem muitos gêneros literários: contos, poesias, romances e lendas, mas o que prevalece são os contos de fada populares. Com relação a esta etapa ímpar, “a infância deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo” (SIMÕES, 2013, p. 227). Diante desses fatores, compreendemos a importância de possuir livros em casa para aguçar o encantamento pela leitura, a expressão de sentimentos e a interpretação do mundo, além do verbal e do escrito.

O acesso às histórias, às visitas à biblioteca da cidade e da escola, por exemplo, são fundamentais para despertar o interesse pelo mundo literário. O aconchego do livro permite que a criança se liberte de um universo cercado por mídias eletrônicas rotuladas de conceitos e pré-conceitos. Os livros permitem ir muito além e, principalmente, auxiliam no processo de leitura e de escrita. No entanto, para que essa aventura aconteça, ressaltamos que é necessário contribuir para que os livros cheguem até as crianças.

A Literatura no contexto familiar

Consideramos todo o processo de aprendizagem de uma criança e sabemos que na infância é primordial o contato com diversos gêneros literários, pois quanto maior a aproximação com os livros, maior será seu repertório cultural e, quanto antes isso ocorrer, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo. Diante disso, conversamos com as crianças sobre o contato com livros e se eles os possuem em casa. No gráfico 2, exemplificamos a quantidade de crianças que possuem livros, as que afirmam ter muitos e as que não têm.

Gráfico 2 - Você possui livros em sua casa?



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A partir da análise, podemos perceber que apenas duas das 18 crianças entrevistadas afirmam não possuir livros, e ambas declaram gostar do livro “Histórias para ler e aprender”. Podemos nos questionar o porquê de não possuírem livros, imaginando alguns motivos aparentes: desinteresse da família ou da criança; falta de recursos; manuseio constante de aparelhos eletrônicos, entre outros. Nessa perspectiva, Coelho (2000, p. 65) nos traz a seguinte constatação: “em nosso tempo cibernético, vemos o *livro* sendo substituído pelas mil invenções da informática, cuja conquista mais espantosa até o final do segundo milênio, é a internet. Será superada a forma livro? Queremos julgar que não, mas só o tempo nos dirá”.

Neste contexto, a autora apresenta uma breve trajetória de como ocorreu a comunicação do homem, desde a sua origem pré-histórica até os dias atuais, nos apontando as mudanças que o ser humano realizou para marcar sua presença no mundo, através de desenhos ou escrita, até chegar nos meios existentes, colocando-nos a refletir sobre a substituição do livro impresso pela internet.

Ademais, nos últimos anos, a tecnologia virtual está cada vez mais atrativa e envolvente, fazendo parte do cotidiano de qualquer faixa etária, mas, principalmente, como uma ferramenta que desperta o interesse das crianças. Sendo assim, o fator estético do livro é algo de extrema importância para chamar a atenção da criança na hora da escolha, principalmente para as que ainda não leem fluentemente.

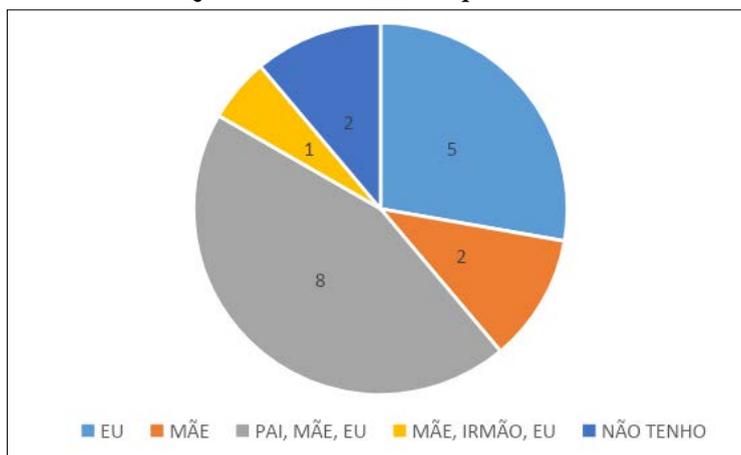
Porém, quando o adulto é quem escolhe um livro, não deve levar em consideração apenas este aspecto, já que beleza, algumas

vezes, não é sinônimo de qualidade em uma história, bem como, no decorrer dela, poderá apresentar somente fins pedagógicos, e não propriamente intenções artísticas e lúdicas, como é o exemplo de livros que ensinam a escrever, contar numerais, aprender formas geométricas ou outros conteúdos didáticos que não possuem o objetivo de contar uma história. Para Coelho (2000, p. 35), outro fator imprescindível é a narrativa, que deve apresentar uma sequência: início, meio e fim, na qual se desenrolam todos os acontecimentos. As personagens podem ser reais ou fictícias, e seu comportamento deve ser sempre nítido no decorrer da história.

O texto precisa ser estruturado com palavras simples e de fácil compreensão para as crianças. Segundo Coelho (2000, p. 35), “os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir, [...] podem se desenvolver no mundo do maravilhoso [...] ou no mundo do cotidiano [...]”. Os contos de fadas adotam o mundo maravilhoso, do “Era uma vez”, e as demais histórias se enquadram em fatores relacionados ao cotidiano.

Perguntamos às crianças quem escolhe os livros que elas possuem em sua casa, se parte do interesse delas ou da família. Dividimos as respostas em cinco grupos, possibilitando, então, analisar os resultados.

Gráfico 3 – Quem escolhe os livros que estão na sua casa?



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Podemos verificar que os livros que as crianças possuem em sua casa são escolhidos por diferentes pessoas. Um aspecto que nos chama a atenção é o fato de duas crianças afirmarem que todos os livros presentes em suas casas são selecionados pelas mães e que não participam desta escolha. Outras duas crianças afirmam não possuírem livros onde moram. Na escola, as crianças possuem a oportunidade de escolher os livros na biblioteca, escolhendo os livros que chamam mais sua atenção.

Sabemos que escolher um livro para uma criança não é tarefa que dispense critérios. “A seleção deve iniciar pela apreciação do projeto gráfico, tendo em vista sua adequação e seu potencial de apelo à criança [...]” (CADEMARTORI, 2010, p. 34). A partir desta análise, um fato é constatado: se a família sempre escolher os livros, a investigação da criança não acontecerá e sua autonomia ficará prejudicada. Um exemplo disso ocorreu a partir do relato do entrevistado “L”, o qual afirma que a escolha dos livros em sua casa parte de seus pais, mas, esporadicamente, tem a oportunidade de selecionar um livro.

Outro aspecto importante na escolha de um livro é para qual idade ele é recomendado: “[...] é essencial, na apreciação da obra, verificar em que medida ela permite ao leitor infantil identificar os elementos da narrativa – personagens, trama, tempo, espaço, foco narrativo – [...]” (CADEMARTORI, 2010, p. 34). A obra deve condizer com a faixa etária da criança. Alguns livros não se caracterizam como apropriados por apresentarem algumas imagens inadequadas ou não apresentarem sentido conotativo. Portanto, deve-se optar pela escolha de um livro destinado à referida idade da criança.

A partir disso, o desfecho da história acontece de forma significativa, se ela demonstra algum sentido para a criança. As vivências sobrepõem-se no desenrolar das práticas cotidianas acompanhadas e dialogadas entre escola e família. A construção de uma criança leitora, crítica, reflexiva e investigativa perpassa por todos os segmentos: escola - família - comunidade.

O papel do professor no engajamento literário

No decorrer do diálogo com as crianças, surgiu a seguinte pergunta: “sua professora conta histórias?”. Para essa, todas as

crianças afirmaram que sim, e isso é relevante para o processo de aprendizagem, pois amplia diversos horizontes, não apenas de leitura e escrita, mas de todo o contexto de ser e agir. “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16). É descobrir através da leitura uma infinidade de possibilidades.

Na escola, é fundamental o contato com diversos livros e gêneros literários. Compreende-se que as professoras destas crianças buscam o processo de leitura e de escrita. Conforme Coelho (2000, p. 16),

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; [...] a leitura do mundo em seus vários níveis.

Para tanto, Abramovich (1997) afirma que a leitura desperta emoções, faz descobrir o mundo, suscita o imaginário, resolve problemas, compreende situações cotidianas e, com isso, se aprende não apenas o que está escrito, mas além disso. Esta é a importância de a literatura estar presente na escola: ela faz com que a criança possa sorrir, viver, imaginar e descobrir por meio da ideia do autor.

Assim, passa-se a contar e ouvir mais histórias, pois a Literatura infantil ultrapassa os padrões formais. A liberdade de expressão escrita e gráfica compõe todo o arranjo literário, e é isso que encanta o olhar das crianças e adultos: “[...] nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite” (COELHO, 2000, p. 15). Pelas entrelinhas das histórias, aprendemos muito sobre o mundo, seus conceitos e preconceitos.

Diante disso, a interrogação partiu da escuta e da observação das crianças, pois, ao final de cada trecho ouvido, era necessário registrar. Logo, enquanto entrevistadoras, tínhamos o anseio de descobrir como era este movimento em sala de aula. As perguntas

sucederam da seguinte maneira: “Depois da história, você precisa fazer um desenho?”. Como resposta, a maior parte das crianças disse que não. Apenas dois entrevistados afirmaram: “só às vezes, quando vai tema de casa”. Essa resposta é grandiosa, pois nem sempre isso acontece. Na maior parte das escolas, a contação de histórias é seguida de registros em folhas de papel. Para isso, “não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com olhos da imaginação” (ABRAMOVICH, 1997, p. 23). Já o registro não cabe a esta análise.

A criança apenas ouvindo compreende a mensagem que a história repassa, não necessitando indagações ou desenhos após o término da leitura para demonstrar o que ela aprendeu: “quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história” (ABRAMOVICH, 1997, p. 24). O significado fica no ato de como se conta uma história para uma criança, da maneira como se descrevem os fatos.

Nessa perspectiva, compreendemos o verdadeiro sentido da Literatura para crianças, pois ela não tem uma função didática e educativa. Literatura é arte, é encanto, é ver o mundo com olhos da imaginação, como nos afirma Silva (2009, p. 140):

Pensando dessa forma, a utilização da Literatura Infantil nos meios escolares tem sido amplamente errônea, pois esta literatura não procura ser pretexto para ensinar conteúdos didáticos, o que tem ocorrido com frequência no âmbito educacional, mas sim representar a Arte [...].

O papel da literatura vai muito além do objetivo de “introduzir conteúdos”. É encantar, imaginar, compreender o mundo literário educador, produzir cultura.

Além da escrita: reflexão e imaginação

Na trajetória da leitura, vários aspectos são desencadeados, como a reflexão que a obra traz, conforme afirmam Sardagna e Possamai (2016), o contexto imaginário que ela carrega consigo e a consciência de mundo que ela produz. No trabalho realizado

com as crianças entrevistadas, que ainda não sabem ler, uma das partes mais enfatizadas por elas foi a figura, apresentada a seguir aqui no texto. O desenho foi retirado da obra *Eu gosto muito*, de Ruth Rocha e Dora Lorch. Trata-se da representação de um pai contando uma história para o seu filho antes de dormir. A criança “E” concorda: “Minha mãe também conta histórias para mim”. E o entrevistado “I” vai além e diz: “será que esse palhaço é do mal?”. Nessas duas falas, percebemos algo que representa o cotidiano dessas crianças: de um lado, uma criança que ouve diariamente histórias, e de outro, uma criança que vai além do que está escrito no livro e passa a imaginar outras possibilidades além da história narrada.

Porém, sabemos que nem sempre é esta a realidade que acontece nas escolas, pois estamos falando de uma instituição privada, com crianças que possuem condições econômicas para adquirir livros e materiais literários, mas vivemos em um país onde há muita vulnerabilidade social, sendo evidente que nem todas as crianças veem essa mesma imagem antes de dormir.

Figura 4 – Representação de um pai contando história para o seu filho antes de dormir



Fonte: Rocha e Lorch (2009).

As histórias narram vidas, às vezes nos identificamos com elas, como demonstrado pela passagem envolvida na figura 4, em que as crianças veem o cotidiano de suas noites nas histórias, pois os seus pais conseguem contar e conversar com os seus filhos antes de dormir. No entanto, segue sendo importante refletirmos sobre a realidade de pais que trabalham durante a noite e que não possuem condições de reproduzir a mesma cena. Segundo Abramovich (1997, p. 24):

O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referências, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

O livro observado por intermédio da imaginação amplia os horizontes da criança, carrega consigo um emaranhado de conhecimento, ilustrações e descobertas. A imagem mais descrita pelas crianças contempla o contexto estudado que algumas possuem livros em casa e narram a contação da história realizada pelos pais e já outras procuram maneiras de compreender como a história faz parte de sua vida.

Como afirma Cademartori (2010, p. 17), “a Literatura Infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos [...]”. A criança viaja através das ilustrações e queremos desvendar o que ela descobre. “A obra literária recorta o real, [...] sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo [...]” (CADEMARTORI, 2010, p. 23). Diante dos aspectos literários abordados, enfatizamos a Literatura não pela sua didática, mas pelo enredo que ela traz, pelas possibilidades de a criança incorporar um personagem, de viver um mundo fora da escola e de seu quarto. Há imensas maneiras de observar como a Literatura é importante para a construção de um indivíduo leitor e reflexivo, que saiba interpretar os sentidos através das entrelinhas apresentadas nas histórias.

Considerações finais

A Literatura infantil precisa ser vista como uma arte, pois é a partir dela que a criança irá imaginar, sentir e criar o gosto e o encantamento pelos livros. Com isso, a pesquisa teve como objetivo principal analisar o olhar das crianças no processo de engajamento literário.

A produção deste artigo nos proporcionou o conhecimento de como as crianças veem a Literatura infantil e quais as suas realidades. A partir das entrevistas e da pesquisa bibliográfica, concluímos que nem todas as crianças possuem livros em sua casa, que a cultura da leitura não está presente em todos os lares, mesmo na realidade de escolas da rede particular de ensino, fazendo com que não criem o hábito diário da leitura e da apreciação literária.

Também podemos observar que as crianças se encantam naturalmente pelas histórias contadas pelos adultos. O encanto em falar sobre literatura apareceu em todas as falas, fazendo com que a criança mostrasse interesse por criar, imaginar e cultivar a arte literária.

O papel do professor é extremamente importante para essas situações, pois é a partir dele que a cultura da leitura revive. É contando boas histórias às crianças todos os dias, apresentando a arte da escrita sem cobranças posteriores, que elas passam a gostar de ouvir e de ler histórias, pois descobrimos que a verdadeira Literatura infantil é proveitosa em qualquer idade, não somente para a criança, mas para o adulto também, sendo ele o educador, o pai, a mãe ou alguém da família. Dessa forma, faz-se com que o momento da leitura se torne prazeroso para todos envolvidos, criando laços de carinho e de afeto entre quem conta e quem escuta uma história.

Com a realização deste artigo, descobrimos o quão importante a literatura é para as crianças, trazendo a elas motivos para imaginar e sair de suas realidades. A leitura pode ser algo fundamental para a formação da criança, tanto na construção de sua identidade, com relação a si mesma, quanto na construção de uma consciência de mundo, como nos afirma Coelho (2000). Quando a criança ouve uma história, seus sentimentos são aflorados, sua curiosidade é despertada e o encantamento em seu olhar é inevitável, fazendo ela viajar por diversos mundos, sendo transportada

a lugares inatingíveis, conseguindo tal façanha por meio da magia do ato de imaginar.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo2_deb_3dia_sp2016.pdf Acesso em: 20 nov. 2020.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

SARDAGNA, Célio Antônio; POSSAMAI, Jackeline Maria Beber. **Estratégias de leitura**. UNIASSELVI, 2016. Disponível em: [https://www.uniaselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23661](https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23661). Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, v. 2, n. 2, jul/dez 2009, p. 135-149. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura Infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 46, 2013, p. 219-242. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43768> Acesso em: 15 abr. 2020.

Estado do conhecimento: as percepções de educadores sobre dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Júlia Carolina Vizzotto De Conto¹
Adriana Salete Loss²

Introdução

A pesquisa interdisciplinar desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da UFFS Campus Erechim, sob orientação da profa. Dra. Adriana Salete Loss, objetiva identificar como os educadores caracterizam as dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo tem como foco articulador do debate duas áreas do conhecimento: a Educação e a Psicologia.

A compreensão de como os educadores têm a percepção das dificuldades de aprendizagem impacta em conhecer os fatores que a ocasionam e as consequências que acarretam na rotina escolar. A partir disso é possível entender se as percepções do problema são um agravante para este; se a informação é capaz ocasionar desamparo na criança ante a própria dificuldade, ou é utilizada pelo educador para otimização da aprendizagem da criança.

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de realizar um levantamento sobre a temática “Dificuldades de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: percepções dos educadores”, de modo a identificar o que está sendo estudado e

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFFS). E-mail: psi.juliadeconto@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. E-mail: adriloss13@gmail.com.

discutido no âmbito acadêmico da educação. Este estudo visa identificar a presença de pesquisas que tratam da análise da caracterização das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais pelos educadores. E, quando caracterizadas, se estas são dificuldades de aprendizagem propriamente ditas ou dificuldades relacionadas com a ordem estrutural dos processos didático-pedagógicos da ação docente.

Diante disso, para apresentar os fundamentos teóricos, este estudo está subdividido em três sessões. Na primeira seção, apresenta-se a fundamentação teórica sobre o tema; na segunda seção, denomina-se o percurso metodológico para a pesquisa. A terceira traz uma breve contextualização dos resultados do Estado do Conhecimento no campo educacional, os quais contribuem para a identificação das produções científicas acerca da temática de pesquisa.

Breve fundamentação teórica

De acordo com Pinto (2003), a aprendizagem, apesar de estar atrelada a toda a história humana, não é um processo essencialmente humano. O ato de ensinar e aprender é entendido como ancestral. Entende-se que o ato ensinar e aprender pode ter sido o motivo de o homem questionar a natureza desse processo, o qual é contínuo e amplo, iniciando-se no nascimento e em constante construção através do amadurecimento biológico e psicológico. Assim, o valor da aprendizagem é exposto por Pinto (2003, p. 35):

É facilmente compreensível o valor deste processo chamado aprendizagem e do seu valor adaptativo na construção do Homem. É graças a ela que se consegue dar respostas adaptadas, isto é, eficazes, em diferentes contextos ou a novas situações. Num mundo em mudança cada vez mais acelerada, conhecer a natureza da aprendizagem e como se processa é uma tarefa cada vez mais urgente.

O senso comum sobre a aprendizagem muitas vezes a reduz ao ato de aprender dentro da sala de aula, “onde as atividades são programadas, organizadas, dirigidas e avaliadas de uma forma

sistemática, isolando os outros contextos não-escolares” (DÍAS, 2011, p. 82), quando na verdade, começamos a aprender desde que nascemos.

A exemplo, Drovot (1995, p. 84) elucida que o “conceito de aprendizagem não é restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola; o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação dos valores culturais”.

Para Tabile e Jacometo (2017, p. 76), “a aprendizagem é como uma construção pessoal resultante de um processo experimental, inerente à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento”. O aprender abrange também relações sociais, visto que é na relação com o outro que o processo de aprendizagem acontece.

Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento psíquico é “um processo histórico-cultural, determinado essencialmente pela relação criança-sociedade”, o que não significa que se deve abandonar a periodização, mas sim “pensar as fases do desenvolvimento em uma perspectiva histórica e dialética”. Vygotsky (2010, p. 109-110), ao discorrer sobre aprendizagem, afirma que esta começa muito antes da aprendizagem escolar:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética. [...] A aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.

O processo de aprendizagem produzido antes de a criança entrar na escola difere das noções adquiridas no âmbito escolar. Dessa forma, “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (VYGOTSKY, 2010, p. 110).

No entanto, o processo da aprendizagem tem um olhar especial direcionado para os anos iniciais do ensino fundamental, marcado pela alfabetização. É um período de descoberta para a criança, no qual ocorre a identificação das primeiras dificuldades escolares (OLIVERIA *et al.*, 2019).

Na literatura, encontram-se muitas concepções sobre dificuldades de aprendizagem. Segundo Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 8), “discutir transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem no panorama da educação brasileira não é um dos temas mais simples devido às muitas concepções sobre o tema, as quais se misturam com muitos mitos”. As autoras tratam do tema dificuldades de aprendizagem como uma questão pedagógica e não neurobiológica. Já Smith e Strick (2001, p. 14) definem as dificuldades de aprendizagem como “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Nesse sentido, uma visão que associa vários fatores é descrita por Osti (2012) da seguinte forma: as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a aspectos além dos neurológicos, podendo ser causadas por fatores extrínsecos ou intrínsecos da questão pedagógica, como defendido por Oliveira, Zutião e Mahl (2020).

Um passo importante para desmistificar o assunto é esclarecer as diferenças entre dificuldades, transtornos e/ou distúrbios de aprendizagem. Segundo Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 8-9), “compreender a origem do fenômeno é imprescindível para o desenvolvimento de um planejamento educacional adequado às necessidades dos alunos que vierem a apresentar um aproveitamento escolar atípico”. Desse modo, para as autoras, estes fenômenos podem ser divididos em dois grupos – dificuldades de aprendizagem e transtornos/distúrbios de aprendizagem –, e mesmo quando estão relacionados, não têm a mesma origem.

Chiarello (2019) afirma que as dificuldades de aprendizagem têm origem a partir de empecilhos encontrados no processo de ensino e aprendizagem, gerados por fatores exteriores como metodologias impróprias, diferenças culturais e conflitos pessoais. Para a autora, os aspectos sociais favorecem a aprendizagem ou causam obstáculos que geram inadequações capazes de comprometer o processo. Todavia, se

houver “uma relação integrada entre o meio e o aprendiz, o núcleo essencial não é afetado” (CHIARELLO, 2019, p. 7).

Já os transtornos de aprendizagem são, ainda de acordo com Chiarello (2019, p. 7-8), “inerentes ao ser afetado que recebe a informação adequadamente, porém há uma falha na integração, processamento e armazenamento, resultando em uma saída de informações com problemas”, assim, os transtornos podem estar relacionados “a deficiências orgânicas, resultado de alterações anatômicas funcionais do cérebro” (CHIARELLO, 2019, p. 7-8).

Ou seja, como afirmam Oliveira, Zutião e Mahl (2020, p. 9), a dificuldade de aprendizagem é entendida como uma questão pedagógica e transtornos/distúrbios de aprendizagem apresenta “origem neurobiológica e é preciso a avaliação de uma equipe multidisciplinar para o fechamento do diagnóstico”. Nesses casos, as dificuldades apresentadas pela criança persistem, mesmo quando aplicado métodos pedagógicos diversos, transcendendo dessa forma as questões de ordem cultural, social e econômica.

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, são desencadeadas “pela desmotivação, falta de estímulos, estrutura familiar, demais problemas pessoais e de ordem afetiva”, influenciando diretamente a aprendizagem da criança (CHIARELLO, 2019, p. 17).

No contexto escolar, o educador possui recursos e metodologias para se tornar “mediador entre o objeto de conhecimento e a concretização real da aprendizagem, intervindo nas interações, exercendo fundamental importância no aprendizado”, contribuindo no progresso do aprendizado que não aconteceria de forma espontânea. Assim, ainda de acordo com Chiarello (2019, p. 17):

Ao detectar alunos com dificuldades de aprendizagem, diversas categorias serão encontradas. Ocorrerá a identificação dos que necessitam de intervenção clínica, psicológica ou psicopedagógica, até mesmo neurológica, mas sempre haverá problemas os quais devem ser solucionados dentro da escola, por meio de programas de ensino individualizados e de práticas diferenciadas.

Portanto, é fundamental que o educador entenda o processo das crianças com dificuldades de aprendizagem para oferecer subsí-

dios, a fim de que elas possam acompanhar os colegas e aprender de maneira efetiva (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Assim, também é importante que a reflexão a respeito do baixo desempenho escolar de seus alunos se expanda para além desta percepção, não sendo o educador culpado, mas “sim responsável em adotar alternativas buscando solucionar aborrecimentos durante as etapas de aprendizagem” (CHIARELLO, 2019, p. 18).

Loss e Souza (2020) ressaltam que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino e a aprendizagem estão intimamente ligados com o lúdico, com o brincar. Nesta fase, as relações sociais e o brincar das crianças demonstram evidentes mudanças e aperfeiçoamentos, pois passam a integrar e a interagir mais com outras pessoas. O modo de brincar que as crianças exercem também nos remete a pensar no quão são importantes essas brincadeiras e as formas como elas se desenvolvem. Assim, se faz oportuno, de acordo com Loss e Souza (2020, p. 40), “compreendermos que o brincar é da natureza do ser criança”, e a escola precisa refletir sobre “como tem organizado tempo e espaço para que isso ocorra”.

Segundo Vygotsky (1994), o brincar nasce da necessidade de a criança agir em relação ao mundo de forma mais ampla. Brincando, a criança desenvolve a inteligência e aprende a realizar simbolicamente a sua realidade, além de internalizar os conhecimentos de sua cultura, desenvolvendo as relações sociais.

Autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1989) enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento e socialização infantil. Segundo Piaget (1976), quando as crianças brincam, assimilam, adaptam e podem intervir na realidade. Nesse sentido, o lúdico possibilita o processo de ensino e aprendizagem das crianças, facilitando a autonomia e o desenvolvimento infantil.

Estado do conhecimento: percepções dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre dificuldades de aprendizagem

Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem como método os princípios do Estado do Conhecimento propostos por Morosini e Nascimento (2015). A

pesquisa de Estado do Conhecimento utiliza o levantamento e a classificação de dados sobre determinado assunto, favorecendo a leitura do que está sendo discutido em nível acadêmico. No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Como fonte de busca de dados, foi selecionada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que, até o momento, conta com 130 instituições cadastradas e 744.117 documentos, sendo 539.799 dissertações e 204.319 teses.

Assim, no primeiro momento da pesquisa, utilizou-se a busca pelos descritores “Dificuldades de Aprendizagem - Anos iniciais - Educadores”. Nessa direção, foram encontrados um total de 111 trabalhos, realizados entre os anos de 2011 e 2021, no banco de dados da BDTD. A partir disso, foi realizada uma leitura do tipo exploratória do material obtido, tendo o objetivo de avaliar se os trabalhos selecionados eram de relevância para esta pesquisa. Em um segundo momento, realizou-se uma leitura flutuante das dissertações e teses, com foco na temática de estudo, para então selecionar os trabalhos. Após selecionados, passou-se à leitura dos resumos para a sistematização e a categorização, “reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo temas” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 5).

Com base nesse processo, optou-se pela delimitação dos estudos em que no título constatou-se ao menos um dos descritores. Assim, foram selecionados 25 estudos a serem analisados e categorizados. Entretanto, percebeu-se que um dos estudos apareceu três vezes na pesquisa e outros dois surgiram duas vezes, considerando-se assim, 21 trabalhos para a análise.

Por fim, dada a categorização, elaborada através do reagrupamento da bibliografia, sistematizada em temáticas que representam as categorias propostas, passou-se para a análise e conclusões preliminares, as quais estão apresentadas na sequência.

Ao iniciar a análise, foi possível observar, conforme o quadro 1, que dos 21 estudos constituintes do *corpus* deste trabalho, 8 deles são originários da região Sul do país, seguido do Sudeste, com 6 trabalhos. Três (3) estudos são oriundos da região Nordeste, enquanto as regiões Centro-Oeste e Norte apresentaram apenas duas (2) pesquisas cada. A predominância dos trabalhos encontra-se nos estados de São Paulo e Paraná, com 6 e 4 estudos respectivamente.

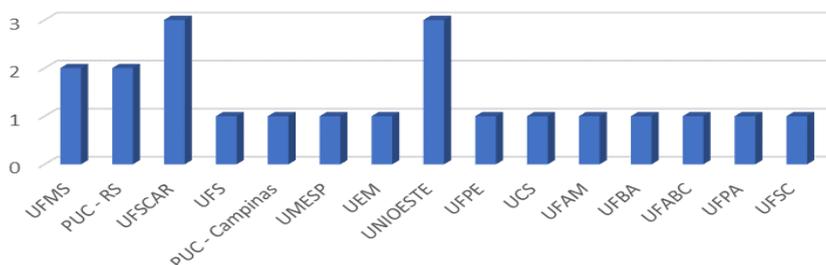
Quadro 1 - Distribuição por região e estado

Região	Pesquisas por região	Estado	Pesquisas por estado
Sul	8	Paraná	4
		Rio Grande do Sul	3
		Santa Catarina	1
Sudeste	6	São Paulo	6
Centro-Oeste	2	Mato Grosso do Sul	2
Norte	2	Pará	1
		Amazonas	1
Nordeste	3	Sergipe	1
		Bahia	1
		Pernambuco	1

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em relação ao nível acadêmico das pesquisas, foram encontradas 20 dissertações e 1 tese, sendo que 16 foram realizadas em universidades da rede pública de ensino (4 estaduais e 12 federais) e 5 na rede privada. Dentre elas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) são as que apresentaram maior número de pesquisas, conforme mostra o gráfico 1:

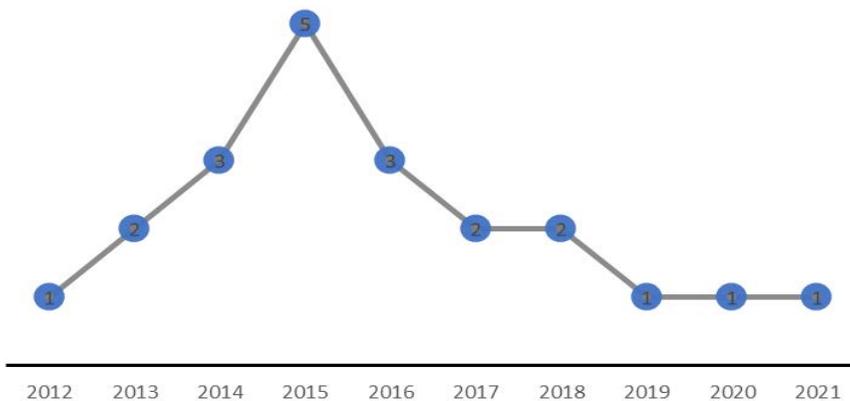
Gráfico 1 – Universidades das quais se originaram as pesquisas



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Verifica-se que, durante o período de análise, a quantidade de pesquisas encontra-se de forma balanceada, com um pico de maior número de publicações sobre o tema no ano de 2005. Conforme podemos ver no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição teses/dissertações por ano de defesa



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em uma análise do material coletado, pode-se constatar que a abordagem metodológica das produções científicas se apresenta em sua maioria como qualitativa. Percebe-se também uma tendência à utilização da entrevista semiestruturada e do questionário, como instrumentos para a coleta de dados.

Após os procedimentos iniciais de sistematização da bibliografia, foi elaborada a tabela de categorização, percebendo a recorrência de 4 focos de estudo referentes às percepções de educadores, dificuldades de aprendizagem e nos anos iniciais do Ensino Funda-

mental: I – Anos iniciais; II – Dificuldades de aprendizagem; III – Concepções docentes e IV – Formação de professores. O Gráfico 3 exibe a categorização destas pesquisas:

Gráfico 3 - Distribuição das teses/dissertações por categorias



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme observado, cada categoria possui especificidades em suas pesquisas, apresentando características particulares quanto ao seu campo de análise. Os estudos classificados como Formação de professores proporcionaram reflexões quanto à contribuição da formação dos professores na melhoria de práticas de ensino e aprendizagem, além dos prováveis efeitos na transformação das práticas pedagógicas, permitindo reflexões quanto às ações docentes que revelam implicações no desenvolvimento dos alunos, no próprio desenvolvimento docente e também na sociedade.

O trabalho de Andrade (2020, p. 62) destaca que os professores, ao se preocuparem em ensinar, constantemente esquecem “de ensinar as pessoas a pensar, por meio de uma educação ligada à vida, sobretudo à sua própria vida”, reiterando que é fundamental uma formação que possibilite aos educadores consciência do seu papel social.

No que se refere às concepções docentes, algumas leituras indicam que há compreensão das dificuldades de escolarização e alfabetização e os sentidos atribuídos para esses processos durante os anos iniciais do ensino fundamental. Também nota-se que as difi-

culdades apresentadas pelos educandos estão ligadas ao aprender e à necessidade de aulas de reforço ou até mesmo encaminhamento psicológico. Outrossim, nessa mesma categoria, os estudos aludem sobre como se dá no campo educacional as práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais e a percepção destes nos processos de aprendizagem.

As pesquisas categorizadas também apontam como os anos iniciais relatam a visão dos educadores quanto às suas próprias contribuições para uma educação de qualidade. Fazendo refletir sobre as dificuldades encontradas na prática docente, pensando a docência no contexto social, econômico e político. Stumer (2019, p. 164), ao estudar sobre os anos iniciais, traz a análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação, ressaltando que é preciso mudanças nas políticas educacionais, enfatizando “a necessidade de uma formação do professor que considere o sentido político, teórico e prático”, fator essencial para alterar as condições de aprendizagem das crianças.

Outras pesquisas que apresentam relação com a temática abordam o uso e a influência das tecnologias na sala de aula. Segundo Rodrigues (2017, p. 85), “não podemos ignorar o fato de vivermos em um mundo influenciado pela ciência e tecnologia. Daí a necessidade de propiciarmos, já no início dos anos escolares, uma educação que permita aos alunos desenvolver autonomia para pensar e agir em situações do seu cotidiano”. Assim, os educadores dos anos iniciais, ao pensarem em modalidades didáticas, devem possibilitar às crianças a formação do conhecimento científico também através do conhecimento de suas experiências.

Nesse contexto dos anos iniciais, também insere-se o lúdico como dimensão de ações educativas em vista do desenvolvimento da autonomia para (re) construir o conhecimento, a fim de refletir e provocar discussões que promovam movimentações intelectuais. Dessa forma, ao conduzir o conhecimento também através da ludicidade, é possível criar um espaço educacional que oportunize às crianças a construção de novos aprendizados, com base em conceitos já existentes, uma vez que é necessário experiências anteriores para serem ressignificadas, reinventadas e recriadas.

Por fim, os estudos voltados diretamente para as dificuldades de aprendizagem provocam reflexões quanto às características das

dificuldades de aprendizagem, sendo elas diversas e de origens diferentes. Pimentel (2015) buscou verificar em sua pesquisa as concepções das educadoras do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre os conceitos matemáticos e as dificuldades de aprendizagem. A partir disso, evidenciou que parte das docentes não recebem aporte teórico suficiente que possibilite identificar sinais de dificuldades nas crianças. Araujo (2014) mostrou em seus estudos que os professores percebem as dificuldades de aprendizagem de forma rudimentar e não sistematizada.

Para Pimentel (2015), isso evidencia o fato de alguns cursos de graduação não proporcionarem o aprofundamento das questões envolvendo as dificuldades de aprendizagem, que é tratada de maneira superficial. Isso dificulta a identificação e a atitude mais adequada do educador em sala de aula ao se deparar com crianças que reportem este problema.

Com relação às percepções dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise das teses e dissertações deixa evidente que, apesar de algumas pesquisas fazerem alusão aos termos e até mesmo se relacionarem, há poucos estudos específicos sobre o assunto, apontando a necessidade de novas pesquisas.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi apresentar uma pesquisa de Estado do conhecimento acerca das percepções de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre dificuldades de aprendizagem, a fim de identificar se há trabalhos correlatos sobre a temática.

Na área da educação e da psicologia, é evidente a preocupação envolvendo o tema dificuldades da aprendizagem. O número de pesquisas vem aumentando e chamando a atenção de muitos especialistas, mas ao identificar e analisar as teses e dissertações encontradas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2011 a 2021, percebeu-se que, apesar de os estudos mapeados apresentarem considerações sobre os descritores definidos nesta pesquisa, poucos abordam especificamente a temática proposta, evidenciando-se a necessidade de

pesquisas aprofundadas sobre as percepções dos educadores do anos iniciais quanto às dificuldades de aprendizagem.

Aponta-se para a relevância das investigações acerca das percepções dos educadores sobre a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais, a fim de também permitir reflexões acerca da atenção ao processo do ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visa-se de tal modo contribuir para repensar a docência e suas concepções de aprendizagem, bem como as metodologias utilizadas. Assim, será possível potencializar suas habilidades de ensino, promovendo aprendizagem com resultados, ampliando o olhar para uma didática resignificada, capaz de agregar métodos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ANDRADE, Maria Aparecida da Silva. **Diálogos entre a abordagem de questões sociocientíficas sob o enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e a pedagogia freireana no contexto da formação de professores/as de ciências para os anos iniciais**. 2020. 382p. Tese (doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador, 2020.

ARAUJO, Paula Fernandes Corrêa de. **A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CHIARELLO, Mariluce Paolazi. Dificuldades e transtornos da aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, S. l., v. 04, p. 102-120, abril, 2019.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DROVET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. Porto Alegre: Arned, 1995.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e desafios a partir do trabalho com projetos. *In*: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes.

Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em Teses e Dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 33, 2017.

OLIVEIRA, C. S, de. *et al.* Educação Básica: Dificuldade de Aprendizagem, a percepção do professor e sua ação pedagógica com crianças das séries finais da educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 12, p. 01-32, 2019.

OLIVEIRA, Patrícia de; ZUTIÃO, Patrícia; MAHL, Eliane. Transtornos, Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: como atender na sala de aula comum. *In*: SEABRA *et al.* **Distúrbios e Transtornos de Aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020.

OSTI, Andréia. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIMENTEL, Letícia, Silva da. **Possíveis indícios de discalculia em Anos Iniciais: uma análise por meio de um Teste piloto de Matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PINTO, Jorge. **Psicologia da Aprendizagem Concepções, Teorias e Processos**: Livro. Lisboa: IIEFP, 2003.

RODRIGUES, Cristiane Santi Chaves. **Ensino de Ciências por Investigação : reflexões com professores dos anos iniciais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psico-pedag.** v. 34, p. 75-86, 2017.

VYGOTSKY, Levi. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:*

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Cultura alimentar brasileira: aspectos da colonização e globalização

Tanise Fitarelli Pandolfi Fridrich¹

José Wnilson Figueiredo²

Alexandre Paulo Loro³

Introdução

Uma discussão recorrente entre os pesquisadores da área da saúde humana se refere à importância dos estilos de vida como meio de prevenir doenças e melhorar a qualidade de vida das pessoas (FURTADO; SZAPIRO, 2012). Dentre eles, os hábitos alimentares são um dos pontos fundamentais para os impactos entendidos como positivos, tendo relação com a diminuição na incidência de doenças crônicas, como por exemplo, as doenças cardiovasculares, o diabetes e o câncer (BRASIL, 2014).

A alimentação tem tal importância que os meios de comunicação exploram esse conteúdo rotineiramente, com programas de televisão e matérias em revistas. Nos últimos anos, entretanto, destaca-se a presença das redes sociais, espaços utilizados pelas celebridades, *influencers*, *coachs* e mesmo profissionais de saúde para apresentar diversas propostas de alimentação e dietas que, em alguns casos, prometem trazer saúde de forma milagrosa (PASSOS; VASCONCELLOS-SILVA; SANTOS, 2020).

Perante a diversidade de opções, a população imerge em conceitos, confundida com a melhor opção a seguir e, ao mesmo tempo, afasta-se de suas raízes, que não são propriamente

¹ Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UFFS). Nutricionista. E-mail: nut_tanise@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação nas Ciências. Professor no Instituto Federal Catarinense. <http://orcid.org/0000-0002-2461-8724>. E-mail: jose.figueiredo@ifc.edu.br.

³ Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH/UFFS). E-mail: alexandre.loro@uffs.edu.br.

erradas ou prejudiciais, apenas não estão descritas nas dietas da moda. Percebemos que com a imensa gama de recomendações, tanto de estilo de vida, quanto especificamente de alimentação saudável, desenvolveu-se um culto à saúde, com a mídia sendo a precursora geral dos padrões a serem seguidos e perseguidos, entretanto, o que se ressalta dentro desse contexto não é apenas o ser saudável, mas a responsabilização do indivíduo por suas escolhas e sua saúde, englobando bem-estar físico, emocional e social (FURTADO; SZAPIRO, 2012). Nessa dinâmica, Foucault (1999, p. 431) enfatiza que “na representação, os seres não manifestam mais sua identidade, mas a relação exterior que estabelecem com o ser humano”; assim, os indivíduos, à medida que acolhem as informações fornecidas por outros, acabam manifestando o que está sendo apresentado como certo, e não necessariamente aquilo em que acreditam.

Durante o século XX, na Europa, cientistas voltados ao estudo da nutrição demarcaram diferenças entre os hábitos alimentares europeus e os do restante do mundo, classificando as diferenças e determinando a alimentação e culinária europeia como o padrão a ser seguido. Essas práticas, de inferiorização das demais culturas, mostram a elevação de saberes e da cultura europeia, consideradas eurocêntricas (CARMO; GORJON, 2019).

O Brasil, país conhecido por sua imensa diversidade, e com uma alimentação originalmente rica em alimentos *in natura* (BRASIL, 2014), tem adotado nas últimas décadas um padrão alimentar chamado de “ocidental”, centrado em alimentos industrializados e influenciado diretamente por padrões eurocentrados – aspecto presente no país desde o século XVI –, bem como na formação do “eurocentrismo como imaginário dominante do mundo moderno/colonial” (BARBOSA; D’ÁVILA, 2017, p. 88). Com isso, a população brasileira tem se afastado de suas origens alimentares, consideradas protetoras da saúde, e adotado padrões considerados potencialmente prejudiciais (BLEIL, 1998; BRASIL, 2014). Como exemplo, podemos citar as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), sendo essas plantas nativas do Brasil (alimentos base dos povos que aqui habitavam), que na visão do colonizador eram tratadas como alimentos não convencionais por não serem típicos (ABRAS, 2018).

Outro exemplo que demonstra a mudança de hábitos é a transição das doenças. Temos uma diminuição significativa da desnutrição infantil relacionada ao consumo excessivo de calorias, mas também um aumento expressivo em deficiências de micronutrientes, pelo grande consumo de alimentos industrializados, pobres em vitaminas e minerais, fatores que são associados ao aumento do sobrepeso e à obesidade em todas as faixas etárias da população, com impacto na elevação dos casos de doenças crônicas, as quais são o principal problema de saúde pública no país (BRASIL, 2014).

Assim, ponderamos sobre como se formou a cultura alimentar brasileira. Quais são as influências para a formação e mesmo modificação dos hábitos alimentares dos brasileiros, bem como o impacto da colonização nesta dieta?

Tendo essas questões em vista, nosso objetivo é discutir os aspectos culturais que formaram e transformaram os hábitos alimentares brasileiros ao longo dos séculos e, em especial, como estes hábitos permanecem com raízes colonizadas. Nesse sentido, discutiremos o impacto da colonização na alimentação brasileira, sua transição durante a industrialização e globalização e, por fim, quais os meios de descolonizar a nossa alimentação.

Metodologia

O estudo é de caráter bibliográfico, elaborando-se, assim, uma leitura exploratória de fontes relacionadas ao tema, com a intenção de permitir ao pesquisador acessar diversas vertentes de um determinado assunto, propiciando uma análise inovadora aos temas, com novos enfoques e abordagens (MARKONI; LAKATOS, 2003). Nesse sentido, apropriamo-nos de alguns referenciais teóricos estudados durante o processo formativo no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (*Stricto Sensu*) da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGICH/UFFS). Para tanto, buscou-se na literatura o tema em questão, fazendo na sequência a leitura do material, formação de resumos e categorização do assunto, permitindo aos autores a inferência acerca do objetivo, ou seja, analisar a influência da colonização nos hábitos alimentares brasileiros (GIL, 1995).

Alimentação no Brasil Colônia

Na história das navegações modernas, durante os séculos XV e XVI, Portugal representou papel fundamental para a exploração e domínio de diversos países. Esse monopólio e poder econômico português percorreu diversos povos, levando a um intercâmbio cultural, inclusive atingindo a culinária e, por conseguinte, os hábitos alimentares (PEREIRA, 2013).

Conforme Carneiro (2005, p. 75), entre os alimentos que foram relevantes neste momento da história “o açúcar constituiu talvez o produto mais importante, mas também os álcoois destilados, as especiarias, as bebidas quentes, além de diversos produtos regionais que a época moderna universalizou (batata, tomate, milho, arroz, trigo etc.)”. Não há muitas informações precisas sobre como ocorreu a influência colonial nos hábitos alimentares no Brasil, há apenas pequenos registros de viajantes europeus, normalmente em cartas, que descrevem fatores corriqueiros da alimentação, nos dando apenas alguns lampejos sobre a realidade do período (LORIMER, 2001).

Segundo Lorimer (2001), a navegação portuguesa foi relevante não apenas para dominar o mercado e aumentar os seus lucros, mas igualmente por conseguir, com as especiarias orientais, melhorar o sabor de seus próprios alimentos, muitas vezes utilizados em estado de decomposição. Sabe-se, entretanto, que a intenção maior de Portugal era explorar a terra descoberta com vista ao lucro, ao invés de investir no desenvolvimento da colônia (que era vista como uma extensão subordinada à metrópole), assim como banir outras nações que estavam explorando a terra. Os homens que povoaram o Brasil, com exceção dos padres, eram aventureiros, ladrões, pedintes e homens sem uma ocupação de destaque; além deles, as primeiras mulheres que participaram das navegações eram ciganas, assassinas ou meretrizes. A situação de miséria da população fez com que essas pessoas se aventurassem em novas terras por uma busca de novas oportunidades.

Ao primeiro olhar, houve tamanha admiração pela exuberância das matas, as quais os portugueses acreditavam, de forma extremamente otimista, que as terras proporcionariam potencialidades ilimitadas; exemplo dessa crença está exposta na famosa

Carta de Caminha, que assim anuncia: “em se plantando tudo dá” (CANESQUI; GARCIA, 2005). Analisando sob o ponto de vista otimista dos primeiros colonizadores, reforçado pela intenção de obter ascensão social e riquezas, fica claro que a exploração da terra foi ao seu máximo, objetivando a produção para exportação. Isso levou a um grande problema de produção de alimentos para a subsistência tanto nos engenhos de açúcar como no interior (LORIMER, 2001).

O projeto de colonização e dominação determina o sujeito como o branco europeu e heterossexual, já o “outro”, o colonizado, um ser sem identidade e sem valor (CARMO; GORJON, 2019). Quijano afirma que, no momento da colonização da América Latina, houve mudanças nos padrões de poder e, por consequência, novas relações subjetivas de dominação eurocentrada, configurando novas identidades sociais (QUIJANO, 2014). Entre os séculos XVI e XVIII, o pensamento base era que o ser colonizado não apresentava status, não possuía alma, resumidamente, não era humano, o que intensificou a dominação e escravização dos povos que habitavam as terras ocupadas, no caso América, África e Ásia (CANESQUI; GARCIA, 2005). Conforme Norbert Elias (1994) coloca, a sociedade ocidental considerava-se a única civilizada, ou seja, superior comparada às sociedades primitivas, considerando seus costumes, tecnologias e visão do mundo; além disso, para alguns povos, esse conceito estava intrinsecamente relacionado com o seu papel no progresso da humanidade e mesmo como justificativa para o seu domínio. Ademais, como afirmam Carmo e Gorjon (2019, p. 39):

As ações colonizadoras são conduzidas na busca de apagar práticas culturais nativas em que se justifica a ideia de superioridade frente à inferioridade das comunidades afrodescendentes e indígenas/originárias. O projeto colonial que se configurou pela noção de modernidade no qual o homem moderno, o colono ou o colonizado, são subjetivados a partir dessas estruturas, se dá num processo de naturalização desses modos dominantes.

Considerando a constituição da cozinha no Brasil após a colonização, percebe-se que as populações que imigraram (especial-

mente portugueses e negros escravizados) trouxeram junto de si hábitos da sua terra, preferências e mesmo interdições. Também nas primeiras navegações, trouxeram plantas, animais e temperos, que foram fundamentais para iniciar novos sistemas alimentares, mesclando os hábitos de origem com o da colônia. Em alguns casos, ainda tiveram que se adaptar com alimentos da terra, antes desconhecidos, como: o milho, a batata, a abóbora e os feijões (CANESQUI; GARCIA, 2005).

Conforme Bleil (1998), há uma tendência de os imigrantes manterem em parte seus hábitos alimentares; as primeiras gerações tendem a resistir às mudanças de tradições, entretanto, com o passar do tempo, vão incorporando novos hábitos, tanto pela influência do meio, quanto pela falta de opção. Ou seja, mesmo que o hábito em si não mude, acabam adaptando ou combinando hábitos tradicionais aos que estão inseridos. No Brasil, percebe-se a mescla de hábitos indígenas, portugueses e negros (LORIMER, 2001). Tal miscigenação cultural ainda é presente com a mescla da culinária, por exemplo: a culinária baiana, com maior influência africana; a do Norte, com maior influência indígena (CANESQUI; GARCIA, 2005).

Vale trazer a reflexão de Hall (2003, p. 74): “A fertilização cruzada das culturas tem sido endêmica a todos os movimentos populacionais”. Assim, Hall destaca que, mesmo neste processo de dominação, exploração e hegemonia imperial da modernidade capitalista europeia, há uma troca, um “tráfico cultural de mão dupla”, uma “transculturação que caracteriza a ‘relação colonial’ desde os seus primórdios” (HALL, 2003, p. 115).

Sendo a exploração da colônia voltada para a obtenção de lucro, diversas regiões do país se depararam com uma situação de subalimentação endêmica, levando os colonizadores à necessidade de importação de gêneros, privilegiando apenas os grandes senhores (LORIMER, 2001). Como enfatizado por Canesqui e Garcia (2005), “o pão, diz Freyre, dissemina-se, trazendo consigo a mesma divisão social do Velho Mundo: o pão branco para os brancos, o preto para os outros” (CANESQUI; GARCIA, 2005, p. 96). Mesmo considerando o hibridismo cultural (HALL, 2003), não podemos deixar de entender que houve a diminuição da autonomia dos povos colonizados. Há, acima de tudo, uma impo-

sição dos costumes europeus e, conseqüentemente, um processo de extinção de diversos costumes locais, somado à dizimação de milhares de vidas e, com elas, suas histórias e culturas (CARMO; GORJON, 2019).

Essas transformações socioculturais exerceram modificações nas tradições alimentares dos brasileiros, influenciando não apenas a forma de comer, mas de se relacionar e mesmo de cultivar os alimentos (ABRAS, 2018). O momento de entrada de diversos povos no Brasil trouxe essa hibridização cultural que não findou apenas com o cessar das navegações, mas continuou existindo até hoje.

Alimentação nos processos de globalização

Conforme Hall (2006), as sociedades modernas são caracterizadas por mudanças constantes, rápidas e permanentes. Não apenas as sociedades, mas também os indivíduos são considerados fragmentados, compostos de várias identidades, identidades híbridas. O autor reflete que, com a interconexão do globo, as culturas nacionais são expostas, logo, não se mantêm intactas, mas são modificadas por uma infiltração cultural.

Com a Revolução Industrial, os séculos XIX e XX passaram por mudanças nos processos de produção, inclusive no que diz respeito às indústrias alimentares: produtos antes artesanais ou feitos em casa passaram a ser manufaturados em fábricas, iniciando a comercialização de alimentos pré-confeccionados. Com esse novo sistema alimentar, percebe-se um fenômeno de homogeneização do consumo, com aumento da oferta de produtos, da desigualdade, da individualização e da criação de novos estilos de vida (PEREIRA, 2013). Esse processo é resultante da globalização que ocasiona a perda de diversidade também nos planos econômico, ecológico e cultural, modificando a sociedade em termos de costumes e produções, e enquanto algumas coisas desaparecem, outras se ampliam e se generalizam (CANESQUI; GARCIA, 2005).

O fenômeno denominado “globalização” pode ser compreendido como um sistema interdependente e complexo de processos, que “criam, multiplicam, estendem e intensificam interdependências e intercâmbios à escala mundial enquanto, ao mesmo tempo, encorajam nas pessoas uma consciência crescente

de ligações cada vez mais profundas entre o local e o longínquo” (STEGGER, 2006, p. 22). Pode-se destacar que no mundo globalizado há uma interação de práticas alimentares na qual, por exemplo, ingredientes de outras regiões passam a ser utilizados e caracterizados como pratos regionais, exemplo disso são as massas, conhecidas como tipicamente italianas, mas originalmente da Ásia, e constituem na atualidade parte cultural da alimentação em algumas regiões do Brasil (ABRAS, 2018).

Além de a globalização inserir uma alimentação homogênea, cabe destacar que há uma diminuição importante no consumo de hortaliças no mundo, por exemplo, conforme a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2019), exploramos cerca de 10 mil diferentes espécies vegetais para consumo, entretanto hoje contamos com cerca de 150 espécies sendo cultivadas de forma significativa. Essa diminuição não apenas permeia uma alimentação mais pobre e monótona como pode acarretar perdas de referências socioculturais (ABRAS, 2018).

Desde o início da globalização, “as culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas: mas elas inevitavelmente se tornaram ‘recrutas da modernidade’” (HALL, 2003, p. 21). Assim, o Brasil permanece colonizado: outrora pela exploração e/ou povoamento; hodiernamente, pela cultura, apesar de na globalização o hibridismo cultural prevalecer.

Ao considerar os processos da indústria alimentar, reforça-se o objetivo de ter uma produção que atenda a demanda de uma população crescente através de um processo com menor custo e maior lucro que resulte em um produto barato (acessível) e durável, fatores que formalizaram o uso de aditivos e a padronização dos produtos. A industrialização também impactou outros aspectos dos estilos de vida da população, como as mudanças nas demandas e formas de trabalho, as quais dificultaram a realização de refeições em casa ou em família por falta de tempo e, principalmente, por encarecer alimentos frescos, forçando a busca por uma alimentação mais prática, rápida e barata (BALEN, 2017).

Outros fatores fundamentais para essas modificações foram a entrada da mulher no mercado de trabalho, a mudança de salários e, assim, a transformação do sistema familiar, aspectos que interferem diretamente na homogeneização alimentar. Considerando

esta alimentação prática, barata e rápida, o fenômeno dos *fast-foods* é considerado um grande problema social da nossa época, e permanece em expansão acelerada, com as mesmas marcas e franquias espalhadas pelo globo (CANESQUI; GARCIA, 2005).

Observando pela perspectiva social, o hábito de ir em lanchonetes influi na diminuição da partilha das refeições e estimula o consumo desequilibrado de alimentos com alto índice de gorduras e açúcares, sendo considerado um problema de saúde pública (CARNEIRO, 2005). Conforme Abras (2018, p. 44), “o fast-food está aí para proteger a solidão dos consumidores solitários”. Chama atenção a influência deste tipo de estabelecimento não apenas no alimento oferecido, mas em toda a sua apresentação e os valores simbólicos que agregam, como referem Canesqui e Garcia (2005, p. 36):

[...] na China, comer McDonald's é sinal de mobilidade ascendente e de amor pelos filhos. Onde quer que o McDonald's se instale na Ásia, as pessoas parecem admirar a iluminação feérica, os banheiros limpos, o serviço rápido, a liberdade de escolha e o entretenimento oferecido às crianças. Mas também percebe-se que eles gostam mais dessas coisas do que propriamente da comida.

A indústria alimentar acaba por separar os indivíduos do contato direto com o ciclo de produção de alimentos, oferecendo alimentos considerados “sem memória”, devido à sua homogeneização e falta de simbologia, ou seja, cada vez os alimentos tornam-se mais artificiais e sem raiz cultural, o que torna o indivíduo sem uma consciência de seu passado cultural (CANESQUI; GARCIA, 2005). Este novo padrão alimentar, além de ser homogeneizado, é pobre nutricionalmente e, por vezes, menos satisfatório ao paladar (BLEIL, 1998). O capitalismo mudou totalmente a relação do humano com os alimentos ao deslocar a produção de casa e ao transformar em uma mercadoria de fábrica (ABRAS, 2018).

Conforme Bleil (1998, p. 7), “a cultura moderna tem reduzido a capacidade do ser humano em perceber qual alimentação ser-lhe-ia mais adequada”. Com o marketing crescente e o apelo da indústria alimentícia, as pessoas passam a ter os seus hábitos cada vez mais influenciados, escolhendo sua alimentação mais por status

do que pelo valor nutricional. Nos Estados Unidos, por exemplo, o consumo de carne está intimamente relacionado ao status de um maior poder aquisitivo, ao ponto de que o consumo de cereais está relacionado com pessoas de baixa renda. Em alguns casos, o apelo mercadológico – e exploratório – faz com que se opte por alimentos que, em muitos casos, não oferecem nem valores nutricionais adequados, nem sabores que valham a pena, com a intenção de manter uma sensação de pertencimento a um status social, ou demonstrar prosperidade econômica. Nesse sentido, a indústria apela com estratégias para atingir o público e criar a necessidade de seus produtos, seja mantendo embalagens coloridas ou aumentando níveis de açúcar, sal, gordura e diversos aditivos químicos para estimular o paladar (BLEIL, 1998).

Quando observamos as estratégias de marketing, percebemos intensas campanhas para alimentos industrializados; em contrapartida, praticamente não existem informações sobre alimentos saudáveis ou naturais nos meios de comunicação (BALEN, 2017). Outro fator a ser considerado é a possível manipulação da cultura alimentar por empresas detentoras de grandes capitais, forjando tradições para conseguir ampliar seu espaço de mercado e consumidores (ABRAS, 2018). Quanto às estratégias no Brasil, campanhas de propagandas maciças, por vezes aliadas com a redução de preços e promoções, incentivam o consumo de alguns alimentos (como refrigerantes e laticínios) em todas as classes da população, com um apelo não apenas à praticidade, mas ao status que o alimento carrega (BLEIL, 1998; SARTORI, 2013). Sobre esse assunto, Sartori (2013) ainda traz evidências de que as estratégias de marketing para alimentos e bebidas com alta densidade calórica e baixo valor nutricional influenciam em especial as populações infantis, que são vulneráveis e tem seus hábitos ainda em formação.

Os Estados Unidos, nação conhecida pelo seu grau de industrialização, tem subjogado heterogeneidades culturais, impondo, em geral, uma alimentação uniformizada, e essa sobreposição de culturas, conforme avança, tende a deteriorar culturas de países menos industrializados, como por exemplo, no Brasil, onde há uma expansão dos *fast-food* e da alimentação rápida e de baixo custo. Apesar de esses fatores atingirem todo o mundo, no Brasil, parece que a tendência de adotar outras culturas é mais intensa,

sendo que Bleil (1998) faz referência aos brasileiros, que tentam de maneira recorrente imitar o modelo europeu, demonstrando a força da colonização, que permanece enraizada na cultura da população.

Hábitos alimentares e sua relação com a cultura

A alimentação é um direito básico humano, cercado não apenas de fatores nutricionais, mas envolvendo crenças, tabus e a influência da sociedade na qual o indivíduo está inserido (PEREIRA, 2013). O ato de comer é repleto de significados, pois, além de suprir necessidades vitais, acaba demonstrando muito sobre cada um, tal como o status, as hierarquias, modos e até representações coletivas e imaginárias (CANESQUI; GARCIA, 2005).

Segundo Bleil (1998, p. 02), “em 1945, Mead e Guthe definiram os hábitos alimentares como ‘o estudo dos meios pelos quais os indivíduos [...] respondendo a pressões sociais e culturais, selecionam, consomem e utilizam porções do conjunto de alimentos disponíveis’”. A alimentação apesar de ter a finalidade de nutrir os corpos, vem sempre carregada de significações que permeiam a cultura e as imposições sociais existentes. Conforme descrito por Pereira (2013, p. 18), podemos constatar o impacto da alimentação na vida das pessoas:

Os distintos usos, as proibições existentes na cultura familiar, as formas de preparação e a composição dos alimentos, o número e o horário das refeições diárias estruturam a alimentação quotidiana desde a mais tenra idade, sendo marcas diferenciadoras entre os grupos sociais. Os critérios morais, a organização da vida quotidiana da família e os tabus religiosos influenciam os hábitos alimentares. Comer não é apenas a inclusão de elementos nutritivos fundamentais no organismo; é também um factor social, importante na modelagem da sociedade, trazendo convívio, diferenças, e expressando o mundo da necessidade, da libertação e da influência.

No olhar de Hall (1997), o ser humano é interpretativo, colocando sentido e significado tanto no que pratica quanto no que observa, sendo que esses conjuntos de códigos são o que deno-

minamos “culturas”. O sujeito não é um ser estável e unificado, mas, mediante a todas as transformações, torna-se fragmentado, compondo-se por diversas identidades, às vezes contraditórias e outras não resolvidas. Ressalta-se este ponto ao pensar na influência da alimentação na vida do indivíduo, observando-a no contexto de ritos, costumes e mesmo relações de poder (PEREIRA, 2013).

A alimentação é imersa em diversas representações, sendo fundamental para a socialização desde o início da humanidade, influenciando até mesmo a linguagem (CARNEIRO, 2005). Devemos considerar que a alimentação é base essencial para a vida e sobrevivência da humanidade, sofrendo impacto direto da sociedade e da cultura que a rege, não podendo ser vista de forma unilateral (CANESQUI; GARCIA, 2005). Foucault (1999) reflete sobre como a vivência traz ao empírico uma mudança que gera experiência, e o quanto esta depois de estabelecida transforma-se na cultura que legitima a nossa história, e assim também ocorre com a alimentação, um ato coletivo iniciado com o empirismo, o qual constrói culturas e hábitos de todas as sociedades. Esses passam constantemente por transformações, decorrente das mudanças da sociedade, a exemplo da substituição de alimentos tradicionais da cultura de um local por alimentos industrializados e globalizados (BALEN, 2017).

A cada mudança feita em hábitos alimentares, mesmo que individuais, vê-se presente em rotinas familiares, sociais e no ritmo de vida. Conforme Pereira (2013, p. 19), “aderir a um modelo alimentar implica a adesão a um conjunto de valores e símbolos que se encontram subentendidos no corpo de elementos práticos e simbólicos que o constituem”. Ainda vale ressaltar que a uniformização alimentar é um perigo à saúde, já que não respeita individualidades, culturas e simbologias dos povos.

Apesar de os hábitos muitas vezes tenderem a mudar por características químicas dos alimentos, a incorporação destes na dieta habitual é um ato revestido de significados e de identidade, sobrepujando o ideal de alimento saudável ou não, visto que é pela cultura que se “define o que é ou não comida” (CANESQUI; GARCIA, 2005, p. 09). Para exemplificar o referido, trago um trecho dos autores Canesqui e Garcia (2005, p. 30-31):

A importância do princípio de sustância, associado aos alimentos ‘fortes’, ‘com vitamina’ e ‘ferro’, marcam as preferências alimentares dos segmentos populares estudados pelos diferentes pesquisadores pela ‘comida forte’, pelos medicamentos tônicos que, nas representações, incidem sobre o sangue, garantindo a sua qualidade e manutenção de seu estoque. Por oposição, os alimentos ‘fracos’, destituídos de sustância, de ‘vitamina’, não são recusados por essas qualidades, mas qualificam uma dieta empobrecida, que marca a identidade do ser pobre.

Percebe-se, assim, que a cultura e os conceitos estabelecidos pela sociedade no que tange aos alimentos são relevantes para determinar quais serão os hábitos por eles adotados. Conforme a cultura, os gostos e sabores serão determinados, bem como o que é considerado comestível ou não (BLEIL, 1998). Em outras palavras, “estando a alimentação humana impregnada pela cultura, é possível pensar os sistemas alimentares como sistemas simbólicos em que códigos sociais estão presentes atuando no estabelecimento de relações dos homens entre si e com a natureza” (CANESQUI; GARCIA, 2005, p. 49).

A influência da família também é marcante para as decisões e as mudanças de hábitos. Percebe-se, ainda, no caso de crianças, o alto consumo de alimentos industrializados e o impacto de sua exposição frequente aos produtos (BALEN, 2017).

A gastronomia tem participação importante na cultura que envolve os hábitos alimentares, já que é pelo ato de cozinhar que se transforma o alimento em comida, lembrando que nem todo alimento é considerado comida. Essa relação intrínseca entre a cultura e os hábitos alimentares é imprescindível e, como afirma Abras (2018, p. 33), “comida é, assim, o alimento transformado pelas representações sociais e culturais”.

A alimentação é um ato vital, mas o ato de comer é cheio de significados e não é restrito apenas à sobrevivência. Os indivíduos, conforme sua época e suas maneiras, criam hábitos diversos, os quais resultam na diversidade cultural (CANESQUI; GARCIA, 2005). Assim, o hábito alimentar varia conforme época e povo observado, não tendo apenas um significado nutricional, mas um conceito que engloba saúde, cultura, lazer e educação (LORIMER, 2001).

Atitude decolonial na alimentação

Como apresentado anteriormente, o brasileiro demonstra uma tendência em aceitar e mesmo apreciar tudo “o que vem de fora”, por vezes até desvalorizando o que é nacional, uma característica colonial (BLEIL, 1998). Conforme o conceito de Quijano (2014), a “colonialidade” caracteriza-se por um padrão de poder que tende a naturalizar hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação (BARBOSA; D’ÁVILA, 2017).

Essa forma de observar o mundo, ou seja, sob um olhar “eurocentrado”, é uma característica extremamente preponderante nos países dominados. A imposição do pensamento europeu como racional e correto, conseqüentemente não podendo ser questionado, cria uma sensação de superioridade e uma falsa necessidade na população colonizada de tomar o que lhe é exposto como verdadeiro (QUIJANO, 2014).

Pensando nesta apreciação e nas características coloniais marcadas no povo brasileiro, cabe tentar encontrar meios de decolonizar nossas atitudes, buscando a quebra dos pensamentos enraizados. Logo, conforme Carmo e Gorjon (2019), a colonização marca fortemente um único modelo a ser seguido, e reconhecer o outro de forma ética e outros saberes e práticas como iguais, já são um projeto de decolonização. Assim, compreender outras maneiras de viver e aceitar novos hábitos alimentares são formas de quebrar o paradigma da colonialidade. Como Barbosa e D’Ávila (2017, p. 94) esclarecem:

[...] a sociedade brasileira e a cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados das matrizes dos índios americanos e dos negros africanos, o que ele chamava processo de fazimento da cultura brasileira. Apesar da diversidade, não seria possível falar em reconhecimento das diferenças, uma vez que a lógica eurocêntrica de supremacia do colonizador europeu e branco sobre índios, negros, mestiços gerou opressão que se traduziu no racismo, discriminação sexual e social.

Nessa perspectiva, Carmo e Gorjon (2019) reforçam que, para conseguir escapar desse projeto eurocentrado, necessitamos nos deslocar do ser, do saber e do poder no qual estamos inseridos. Como já discutido anteriormente, uma extensão da globalização homogeneizou padrões e culturas, muitas vezes de forma violenta. Assim, o ato de decolonizar é um movimento de mudança dos nossos saberes, no qual se deve atentar para cada processo, combinações, interações e ingredientes, falando especificamente do ato da alimentação. Ainda, conforme os autores:

[...] para relações éticas emergirem é necessário desenvolvermos autonomia em nós, nos desvencilhando da força colonial que governa nossas vidas, subjetividade e inconsciente e também desenvolvendo estratégias políticas para a autonomia dos povos e culturas historicamente violentadas (CARMO; GORJON, 2019, p. 43).

Para os estudiosos, reatar a relação com a alimentação típica do país, retomando receitas de família e a prática com afeto ao cozinhar, assim como retomar o contato com os alimentos em sua fonte, buscando seus significados, tentando diminuir a influência da alimentação pelos os alimentos industrializados e considerados “sem vida”, já seria um ato decolonial. Resistir à homogeneização cultural e da alimentação, visando as verdadeiras identidades, pratos típicos e locais, atentando sempre para a manipulação do mercado, que tende a inventar histórias para manter o seu lucro, também é um ato decolonial (CANESQUI; GARCIA, 2005). Paulatinamente, as pessoas têm se voltado para a reinterpretação das tradições, pensando em compreender o passado; este regresso auxilia a preservação da memória coletiva e ajuda a ressignificar antigos e novos valores (ABRAS, 2018).

Outro exemplo de decolonização é o resgate do uso de plantas que outrora eram parte de hortas tradicionais em diversas regiões do Brasil e foram deixadas de lado para o uso de plantas de outros locais. As PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais) são um grupo de plantas originárias do Brasil e que foram ao longo dos anos negligenciadas ou subutilizadas. Segundo Abras (2018, p. 60-61):

Um bom exemplo de escolha alimentar de hortaliças é o da couve. Apesar de estar presente nas mesas dos mineiros durante boa parte de sua história, inclusive nos dias de hoje, a couve é uma hortaliça exótica, ou seja, produzida em outra localidade e introduzida no Brasil pelos Portugueses. [...] Ao passo que a Taioba (*Xanthosoma taioba*), que, de acordo com Kinupp e Lorenzi (2014), é nativa em Minas Gerais é muito menos consumida do que a couve.

Assim, compartilhar conhecimentos, resgatar aspectos da cultura tradicional (como os alimentos originários do país) e defender a herança culinária são atitudes que visam romper com o colonialismo e com os processos de homogeneização alimentar. Entretanto, é importante também enfatizar que existem outros fatores determinantes com relação às transformações dos padrões alimentares, entre eles, a violência e a expropriação de terras como um dos motivos para a mudança forçada de hábitos alimentares, o que impossibilita as pessoas de plantarem o que bem desejarem.

A colonização exerceu influência na formação dos estilos de vida – dentre eles, os padrões alimentares (muitas vezes imposto, já que as mudanças nem sempre ocorreram de maneira voluntária ou mesmo passiva nos povos colonizados). Se as diversas formas de homogeneização da alimentação alvancaram gradativamente o consumo de alimentos industrializados, geralmente pobres em qualidade e valores nutricionais, é imprescindível memorar a pluralidade de referências.

Considerações finais

A dimensão cultural tem influência direta na inculcação de hábitos da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Pontualmente, os hábitos alimentares obedecem a códigos, não só econômicos, mas principalmente simbólicos (CANESQUI; GARCIA, 2005). Isso significa que a cultura tem sido manipulada pelo mercado com a intenção de aumentar a venda de produtos industrializados e, conseqüentemente, otimizar os lucros. O Brasil, país rico em diversidade, tem sido diretamente influenciado pelos hábitos eurocentrados; dessa forma, a população acaba por não ter

acesso a uma alimentação equilibrada.

A colonialidade está enraizada em suas múltiplas faces na população brasileira. Em contraponto, como alternativa de retomada dos valores culturais e tradicionais, compreendemos ser uma alternativa de resistência à adoção da alimentação nativa, caracterizando, assim, uma atitude decolonial. Esta seria uma possibilidade de valorização da brasilidade em oposição àquilo que a política neoliberal e o capitalismo tentam impor. Para tanto, é fundamental que haja um empenho contínuo e interdisciplinar, sempre que possível, entre profissionais de saúde, educadores e de outras áreas, para que auxiliem a população a tomar decisões saudáveis.

Não se pode perder de vista as inúmeras alteridades presentes no Brasil, sendo que cada uma delas foi, histórica e geograficamente, afetada de formas diferentes pela colonização. Embora a homogeneização da alimentação esteja em curso em um processo acelerado, avaliamos que a diversidade alimentar ainda é marcante em um país de pluralidades. Não obstante, quando observado o contrário, compete também às ciências humanas, em diálogo com a área da saúde (em específico a Nutrição), promover hábitos saudáveis, prevenir e tratar doenças por meio da alimentação. Isso implica contribuir para as escolhas saudáveis, sem colocar outra roupagem na colonização.

O trabalho interdisciplinar visa contribuir para a construção de soluções inovadoras através da escuta e da participação coletiva, conseguindo permear de forma a criar uma consciência problematizadora, trazendo autonomia para que os indivíduos possam decidir sobre suas escolhas. Ressaltamos ainda que, para complementar a própria ação da população, faz-se imprescindível a atuação do governo de forma a fiscalizar e regular a alimentação, não apenas a publicidade daquela que está disposta nas gôndolas do supermercado, mas em toda a sua cadeia, desde a produção, até a confecção e distribuição.

Referências

ABRAS, Michael Furtini. **PANC's**: a cultura alimentar de hortaliças tradicionais na modernidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contem-

porâneos) -Universidade FUMEC, Belo Horizonte. 2018. Disponível em: https://repositorio.fumec.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/185/michael_abras_mes_mcult_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 fev. 2021.

BALEM, Tatiana Aparecida *et al.* As transformações alimentares na sociedade moderna: a colonização do alimento natural pelo alimento industrial. **Revista Espacios** (online), *S. l.*, v. 38, n. 47, p. 05, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/17384705.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARBOSA, Vera Lucia Ermida; D'AVILA, Maria Inácia. Colonialidade e práticas cotidianas em Minas Gerais - Brasil. **Pesqui. prá. psicossociais**, *S. l.*, v. 12, n.1, p. 86-102, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000100007. Acesso em: 03 fev. 2021.

BLEIL, Susana Inez. O Padrão Alimentar Ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. **Revista Cadernos de Debate**, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, v. VI, p. 1-25, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3322764/mod_resource/content/1/o-padrao-alimentar-ocidental-consideracoes-sobre-a-mudanca-de-habitos-no-brasil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (orgs). **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

CARMO, Gabriela Emery Sachsedo; GORJON, Melina Garcia. “Pimenta nos olhos dos outros é refresco”: descolonizar, cozinhar e cuidar. **Revista Espaço Acadêmico**, *S. l.*, v. 19, n. 216, p. 38-47, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/48005>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CARNEIRO, Henrique S. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4640/3800>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

FAO. **Conexões e contribuições invisíveis da natureza para nós**. 2019. Disponível em: <https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/en/c/1195330/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FURTADO, Mariama; SZAPIRO, Ana. Promoção da saúde e seu alcance biopolítico: o discurso sanitário da sociedade contemporânea. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 811-821, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, S. l., v. 22, n. 2, jul/dez., p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LORIMER, Rosemeire Bertolini. **O impacto dos primeiros séculos de história da América Portuguesa na formação da brasilidade alimentar**. 2001. Tese (Doutorado em Nutrição) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6133/tde-17032020-190733/es.php>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PASSOS, Jasilaine Andrade; VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto; SANTOS, Livia Amparo da Silva. Ciclos de atenção a dietas da moda e tendências de busca na internet pelo Google trends. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 2615-2631, jul. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000702615&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021.

PEREIRA, Ana Maria. Hábitos Alimentares: uma Reflexão Histórica. **Revista Nutricias**, Revista da Associação Portuguesa de Nutricionistas, S. l., n.18, p. 18-20, jul.-set. 2013. Disponível em: https://www.apn.org.pt/documentos/revistas/RN_18.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. CLACSO, p. 285-327, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SARTORI, Alan Giovanini de Oliveira. A influência do marketing aplicado à indústria de alimentos sobre o estado nutricional e o comportamento alimentar no Brasil: uma revisão. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 309-319, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8634606>. Acesso em: 01 fev. 2021.

STEGER, Manfred. **A globalização**. Santa Maria da Feira: Quasi Edições, 2006.

Práticas de lazer na fronteira Oeste do Paraná nos anos de 1980

Alexandre Paulo Loro¹

Giuliano Gomes Assis de Pimentel²

Introdução

O lazer se caracteriza por ser um objeto interdisciplinar de conhecimento e, ao mesmo tempo, por envolver julgamentos de valor, sujeito à disciplina, seja por meio de normas, dispositivos ou discursos (PIMENTEL, 2022). Por isso, no crivo das Humanidades, é fundamental, tanto à análise quanto à intervenção, que trilhemos caminhos interdisciplinares com olhar crítico sobre os interesses presentes em prestigiar certas práticas sociais como indiscutivelmente nobres, civilizadas e educativas enquanto outras são marginalizadas. Nesse sentido, nos coube neste trabalho tematizar os discursos em torno do lazer canônico e, seu par dialético, o lazer desviante.

O canônico caracteriza aquilo que está de acordo com o sacramentado ou convencionado socialmente. Partindo desta premissa, o lazer canônico é compreendido como um tipo de lazer que fundamenta a promessa de liberdade (tempo livre), embora, paradoxalmente, diga como os indivíduos deverão exercer essa liberdade (LORO; PIMENTEL; GOMES, 2020). Enquanto o lazer canônico oferece segurança, por se fazer algo dentro das normas sociais, o lazer desviante implica riscos e desobediências, pois nem todas as práticas sociais que buscam o prazer no tempo livre podem ser consideradas aceitáveis (ROJEK, 2011).

¹ Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGI-CH/UFFS). E-mail: alexandre.loro@uffs.edu.br.

² Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá na Graduação. Professor credenciado no Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física. E-mail: ggapimentel@uem.br.

Neste estudo situamos a correlação de forças entre norma e lei no exercício do lazer, especificamente, a força da primeira sobre a segunda, na região da fronteira Oeste do Paraná, Brasil. A presença de diferentes grupos étnicos torna Foz do Iguaçu uma cidade cosmopolita, tendo como característica a diversidade cultural, uma vez que abriga cerca de 80 das 192 nacionalidades existentes no mundo, entre elas, um número expressivo de pessoas oriundas do Líbano, China, Paraguai e Argentina. Um dos efeitos dos processos (i)migratórios foi o “alargamento das fronteiras”, ampliando os fluxos entre cidades e países. Nesse território, ocorreram, portanto, muitos hibridismos, gerando disputas políticas e econômicas entre países com desenvolvimento econômico desigual, em constante desequilíbrio de poder e relações de interdependência, presentes no cotidiano das relações sociais construídas pelos moradores (ALBUQUERQUE, 2011).

A história recente da região revela que a construção da Usina Binacional de Itaipu, no final da década de 70 e nos primeiros anos da década de 80, atraía milhares de pessoas dos mais diversos cantos do país. No (des)compasso da expansão urbana, também surgiram inúmeros problemas sociais (habitação e saneamento, por exemplo) e supressão dos direitos civis e políticos, pois a cidade estava sob intervenção Federal (Área de Segurança Nacional) no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985).

Considerando o complexo e conturbado momento da história, indagamos: é possível identificar práticas de lazer desviante coexistentes ao lazer canônico no contexto de fluxos multiculturais e de fronteiras internacionais? Com o objetivo de identificar e analisar os diferentes discursos existentes nos anos de 1980 sobre os diferentes tipos de lazer, reportamo-nos ao *Jornal Nosso Tempo* (JNT), que circulou semanalmente por mais de dez anos³. No tempo presente, esse conhecimento também interessa para uma análise mais rigorosa sobre as formas de conformação e desobediência sutil no contexto de repressão social na ditadura militar.

³ Com a promulgação da Constituição de 1988 e abertura democrática, o JNT tornou-se um veículo comercial, mantendo a linha editorial definida em sua fundação, com publicação de *releases* dos governos (municipal e estadual). Paulatinamente, a tiragem diminuiu até o jornal ser vendido em 1992, encerrando as atividades em 1994.

Percurso metodológico

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa registrado na Plataforma Brasil (Ministério da Saúde) e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (Parecer de aprovação n. 43510114.8.0000.0104). Trata-se ainda de uma investigação que não recebeu auxílio financeiro de nenhuma agência de fomento.

O estudo consiste em uma pesquisa documental, utilizando como fonte primária o jornal. Ao valer-se da imprensa como fonte, recorreremos à elaboração da ficha de análise, embasados pelos trabalhos de Hime (2003, 2005). Entretanto, diferentemente da autora, que utilizou vários periódicos, limitamo-nos a um único jornal. Os dados que constavam nas reportagens selecionadas foram incluídos em uma ficha de análise (adaptada), composta pelos seguintes itens: título do artigo/matéria, data (dia, mês, ano e número do jornal), localização da matéria (coluna e página), objetivo, referentes, conclusões e frases-chave. Somadas às fichas de análise, capturamos imagens dos jornais digitalizados para efetuar revisão e checagem de dados.

Buscamos construir sentido na materialidade linguística e histórica da Análise do Discurso (AD), ou seja, não nos atentamos apenas às palavras, mas aos sentidos que estão ligados à exterioridade e às suas condições de produção (BRANDÃO, 1993). Nessa direção, a AD ocupa um lugar onde se reconhece a impossibilidade de acesso direto ao sentido e, conseqüentemente, considera a interpretação objeto de reflexão. Os esforços foram centrados, inicialmente, nas manifestações de lazer canônico para localizar o lazer desviante, principalmente quando o tema envolvia a proximidade de áreas com recursos hídricos. Com isso, foi possível identificar os locais privilegiados em que ocorriam diferentes práticas de lazer, para posterior categorização e análise.

O lazer canônico no contexto de Foz do Iguaçu nos anos de 1980

Identificamos que um primeiro dilema dedutível das informações obtidas nas edições dos jornais é a falta de espaços públicos para o lazer cotidiano dos residentes, na medida em que era fomentado

o turismo como opção de lazer para os visitantes. Para promover e ampliar o potencial turístico de Foz do Iguaçu, os gestores municipais investiam em melhorias nos principais pontos turísticos, como o Marco das Três Fronteiras, além de montar *stands* informativos em outras cidades também turísticas, no caso em Camboriú, Santa Catarina (JNT, 25/02/1981, p. 14). Além dessas iniciativas, constata-se que acadêmicos do Curso de Turismo lançavam projeto com o objetivo de levar crianças para conhecer os pontos turísticos da cidade (JNT, 08/05/1987, p. 15). A promoção do *Rallye das Cataratas* era um evento que também objetivava atrair o público para conhecer esse ponto turístico (JNT, 17/07/1987, p. 13).

As matérias do jornal destacavam eventos diversos, como provas de automobilismo e festas de confraternização dos pilotos em torno da competição (JNT, 24/08/1984, p. 16), sendo que Foz do Iguaçu sediou o *Rally das Cataratas* (primeira etapa do *Campeonato Nacional*) e a segunda etapa do *Campeonato Paranaense de Rally* (JNT, 17/03/1989, p. 14).

Os esportes como possibilidade de lazer eram temas recorrentes no jornal. As matérias cobriam as modalidades esportivas no âmbito local e nacional, como os campeonatos de futebol dos bairros, o futsal estudantil (JNT, 10/06/1981, p. 37), o Campeonato Amador (JNT, 17/05/1985, p. 18) e os torneios de futebol (JNT, 09/08/1985, p. 15). A sessão destinada à classificação e às campanhas dos clubes (ABC, Floresta, entre outras equipes) eram detalhadas. Além dos campeonatos esportivos, havia espaço no JNT para a divulgação de outros torneios, como os *Jogos da Primavera*, passeios ciclísticos, campeonatos de xadrez (JNT, 04/02/1981, p. 06) e eventos hípicos, como o *Torneio de Salto das Cataratas* (JNT, 12/10/1984, p. 20).

Os eventos também abrangiam práticas corporais de participação transnacional, como a *Corrida de garçons* (JNT, 26/08/1983, p. 18) e a *1ª Meia Maratona Internacional das Três Fronteiras* (JNT, 09/06/1986, p. 03). Aspecto também observado nas artes marciais, como os torneios internacionais de Taekwondo, no caso, o *Torneio de Puerto Rico - Argentina*, reunindo atletas do Brasil, Argentina e Paraguai (JNT, 22/11/1985, p. 04). Foz do Iguaçu também foi palco do *XII Campeonato Sulamericano de artes marciais* (JNT, 17/03/1989, p. 14). Se essas práticas não eram regulares,

ao menos em registro, não se pode desconsiderar a recorrência das experiências envolvendo a rivalidade de cidades vizinhas em uma dimensão que fluidamente extrapolava para emulações entre nacionalidades diferentes.

No cinema, os filmes em cartaz eram anunciados ao público através de breves notas, as quais convidavam a população ao entretenimento no *Cine Iguaçu* (JNT, 30/03/1984, p. 18). Espaços destinados aos shows e eventos eram considerados escassos pelo jornal (JNT, 28/04/1989, p. 18). Entretanto, algumas iniciativas do poder público surgiam, como a assinatura de um projeto que previa a construção de um barracão para a realização de eventos festivos na cidade; assim, o setor começava a ganhar terreno.

Tradicionalmente, parte significativa da população participava de festas religiosas e comemorativas, como a *Primeira Festa do Trabalhador* (JNT, 29/04/1982, p. 16); as festas étnicas, como a *Festa da Comunidade Paraguaia* (JNT, 15/01/1983, p. 02); além das recorrentes festas privadas de aniversário (JNT, 18/11/1981, p. 19).

O lazer noturno era destaque. Quando lançada a abertura da *Casa Trevão*, as propagandas acenavam para as danças de salão, com a promessa de o público “passar horas agradáveis” no “melhor bailão show do sul do país” (JNT, 24/06/1981, p. 04). A publicidade de lazer noturno era recorrente e enfatizava as discotecas e seus atrativos, sendo evidentes os anúncios da *Broodway Discoteca*, *Korppus Discoteca* e *Whiskadão*, as quais tocavam “discoteque, samba, variada e lenta” (JNT, 15/04/1981, p. 17). Algumas discotecas estavam instaladas nos hotéis da cidade, oferecendo entretenimento aos hóspedes e ao público em geral. O *Mirante Hotel Discotheque* (JNT, 30/03/1984, p. 18) e a *Discoteca Salvatti* eram “pontos de encontro” de referência para os jovens (JNT, 15/04/1981, p. 06). O Hotel Salvatti, além da discoteca, tinha espaços destinados à promoção de eventos variados, entre eles, o concurso para a escolha da *Rainha das Piscinas* (JNT, 07/03/1986, p. 11).

Novos hotéis instalavam-se em Foz do Iguaçu, com discurso promissor. Quando anunciada a construção do *Thermas Internacional do Iguaçu*, a proposta era de ser um grande complexo de lazer e turismo (JNT, 15/01/1988, p. 02). Em edições posteriores (JNT, 12/02/1988, p. 02), era divulgada a assinatura do contrato para a construção da obra. O presidente, o arquiteto e os diretores

anunciavam “um verdadeiro oásis da natureza” – um lugar aprazível, apenas a quinhentos metros da entrada do Parque Nacional do Iguaçu. Os diretores do grupo apresentavam o projeto aos convidados e os recebiam com churrasco no local onde seria construído o complexo de lazer (JNT, 13/10/1989, p. 10).

A década de 1980 foi um período de lazer intenso para os amantes dos clubes sociais. Muitos deles foram criados nesse período: clube para o “alto escalão da Itaipu, na vila B” (JNT, 18/02/1981, p. 07), *Centro Cultural Árabe Brasileiro* (JNT, 28/04/1981, p. 11), terceiro *Rotary Club* de Foz do Iguaçu (JNT, 28/11/1986, p. 13) e o *Clube Porto Dourado*, destinado ao lazer de várias idades (JNT, 24/02/1989, p. 11).

Os clubes eram os locais apropriados para a promoção de atividades esportivas, culturais e sociais. O *Esporte Clube Pacaembu*, por exemplo, sediou concursos de beleza, como aquele que escolheu a rainha e as princesas do Turismo do Paraná. No mesmo anúncio, convidava para as “aulas de educação física gratuitas às quartas-feiras” e ainda para se divertir ao “som discoteque aos sábados (noturno)” (JNT, 08/04/1981, p. 04). O *Country Clube* sediava o *Jogo de Tênis Brasil x Argentina* (JNT, 25/03/1981, p. 14). Alguns anos depois, era realizado, na cidade, o primeiro torneio da modalidade aberto à comunidade em geral – o *Torneio Itaipu de Tênis* (JNT, 28/05/1983, p. 05). No mesmo ano, um concerto de piano marcaria a passagem do *22º aniversário do Country Clube* (JNT 02/06/1983, p. 19).

Pequenas reportagens incentivavam os leitores a prestigiarem os concertos de piano (JNT, 29/07/1981, p. 12), o museu (JNT, 08/02/1986, p. 10), os shows de violão com os grupos étnicos (JNT, 25/03/1981, p. 14), as exposições de artes no museu (JNT, 30/09/1981, p. 13), o teatro (JNT, 05/09/1986, p. 16), bem como a encenação da Sexta-feira Santa, a *Paixão ao Vivo* (JNT, 13/04/1984, p. 03).

Dos clubes em geral para os clubes náuticos, encontramos a divulgação dos eventos. Nesse caso, o Clube de Caça e Pesca Maringá, por meio de sua subsede de Foz do Iguaçu, promovia o *Campeonato de tiro-ao-alvo e Trap Americano* (JNT, 26/08/1983, p. 14); o Oeste Paraná Clube promovia festas temáticas, a exemplo da *Noite dos anos 60* (JNT, 08/04/1988, p. 13); e o Clube Aquático

Recanto dos Pinheiros fazia publicidade para atrair novos sócios (JNT, 02/12/1981, p. 11).

O JNT divulgava atividades de lazer que ocorriam em diversas cidades da região. Com certa regularidade, a cidade de Cascavel era noticiada nas edições, como no anúncio da construção de um belvedere (JNT, 19/04/1984, p. 13) e posterior inauguração do Parque Ecológico de Cascavel (JNT, 23/11/1984, p. 15); a formação de lagos artificiais nas regiões afetadas pela criação da usina (JNT, 20/02/1984, p. 09), a chegada de uma cobra sucuri no “minizoológico” (JNT, 05/10/1984, p. 09); a abertura e a realização dos *Jogos Abertos do Paraná* (JNT, 18/10/1985, p. 14).

O JNT publicou matérias sobre as primeiras edições da *Feira de Artesanatos e Alimentos (FARTAL)* de Foz do Iguaçu, organizada e supervisionada pela Itaipu Binacional e visitada anualmente por mais de trinta mil pessoas (JNT, 07/06/1981, p. 15). As atividades de lazer regional convidavam a população para participar de eventos festivos, como: *Rodeio Crioulo de Tiro e Laço* de Matelândia (JNT, 27/04/1984, p. 2); exposição de Artes Plásticas (JNT, 13/04/1984, p. 03), *Festa Nacional do Porco Assado no Rolete* de Toledo (JNT, 12/10/1984, p. 19); *7ª Festa Nacional do Boi no Rolete* (JNT, 11/07/1986, p. 223), *1ª Etapa de Ciclismo* (JNT, 30/03/1983, p. 05) e *5ª Etapa do Campeonato Paranaense de Motocross* de Marechal Cândido Rondon (JNT, 27/06/1983, p. 10).

Naquele período, as primeiras escolas de samba também foram criadas. A primeira delas, a *Clara Guerreira*, era patrocinada por agentes do jogo do bicho. As festas de carnaval promovidas pelos clubes atraíam multidões. As edições de início de ano do JNT sempre divulgavam os festejos de carnaval, fossem realizados em salões ou nas ruas. As matérias registravam os desfiles dos blocos e a atuação das escolas de samba, muitas delas promovidas no Clube Floresta e Country Clube, o qual se autointitulava o criador do carnaval infantil na cidade.

Em síntese, as informações do JNT que diziam a respeito do lazer canônico referiam-se, predominantemente, aos setores ligados ao turismo, aos esportes, às promoções culturais, aos eventos em hotéis e discotecas, às práticas noturnas, às atividades em clubes sociais (étnicos e aquáticos), ao carnaval, ao cinema e à divulgação de eventos regionais (festas, feiras e festivais).

O lazer desviante no contexto de Foz do Iguaçu nos anos de 1980

Se, por um lado, o lazer canônico era fomentado pelas políticas públicas e pela iniciativa privada, por outro, também podemos identificar práticas expoentes de lazer desviante. Neste sentido, podemos pontuar três situações registradas pela imprensa: 1) o consumo de lança-perfume e cigarros de maconha fora dos clubes sociais durante as festas de carnaval, enquanto que, no interior dos clubes, o controle era rigoroso (JNT, 11/03/1981, p. 03); 2) a ocorrência do “futebol da coragem”, prova que consistia na disputa de uma partida de futebol dentro da pista de rodeio com gado bravio, exigindo aceitação dos riscos pelos participantes, durante o *I Rodeio Crioulo de Santa Helena*, realizado em parceria com o Centro de Tradições Gaúchas (CTG), em comemoração ao aniversário do município (JNT, 05/04/1985, p. 07); 3) os “rachas” automotivos que ocorriam durante a madrugada na cidade de Medianeira, expondo as pessoas aos riscos, além de perturbar o sossego alheio (JNT, 21/06/1985, p. 19).

Os registros podem nos ensinar pelo menos duas coisas sobre esses fenômenos: a ocorrência da normalização do desvio, na tentativa de provocar emoção e controlar o risco, mesmo que parcialmente; e que o lazer desviante pode ser sazonal, difícil de ser capturado. A manifestação do lazer desviante é, portanto, um fenômeno social que extravasa os limites impostos, alastrando-se para fora dos entornos que os comprimem. Nem todo desvio está longe dos olhos da lei, mas, certamente, está sujeito a vigilância porque atrai para si os perigos da violência, do bizarro e do sexo. Nesse contexto, umas das práticas de lazer desviante em ampla expansão em Foz do Iguaçu era o pornolazer, que compreendia as diferentes nuances ou tons de cinza, nas quais o sexo era culturalmente administrado como consumo cultural lúdico (PIMENTEL, 2022).

Sobre esse assunto, constata-se que a Secretaria de Segurança Pública liberava o *topless* no carnaval de 1981 somente para recintos fechados, ao passo que alertava que o lança-perfume continuava proibido (JNT, 25/02/1981, p. 17). Na coluna *Paiva Lazer e Prazer*, verifica-se a diversidade de prestação de serviços vinculados

ao pornolazer (JNT, 31/07/1987, p. 13). Em notas, eram propagados motéis e serviços em saunas relax completas, *for man*, como as *Saunas Presidente*, *Villa Romana* e *Relax Center*. O *Hotel Internacional* promovia “show das misses”, o *Le Club Coxa’s* apresentava-se como uma “opção de lazer” e a casa noturna *Água na Boca Drink’s* apresentava a nova temporada de shows de *strip-tease*, acrobacias e travestis que faziam dublagens (JNT, 12/10/1984, p. 20).

O cinema e a televisão em cores começavam a surgir, momento oportuno para a exploração do pornolazer. No *Cine Iguazu* estreava o filme pornográfico *Vanessa*, um dos primeiros a serem produzidos no Brasil (JNT, 08/04/1981, p. 03). Na televisão, o famoso artista Chacrinha comandava um programa muito popular, que fez grande sucesso nas tardes de sábado. O programa de auditório apresentava atrações musicais e show de calouros, com destaque para as sensuais dançarinas, as Chacretes, sucesso tamanho, fazendo com que se apresentassem no *Clube Floresta* (JNT, 01/04/1981, p. 06-07). Neste caso, a espetacularização do pornolazer era tolerada por uns, atendendo aos desejos de um determinado público (adulto). Por outro lado, contrariava a vontade de outros. Embora o programa fosse sancionado, uma vez televisivo em rede nacional, Chacrinha teve problemas com setores mais conservadores da sociedade e com a Censura Federal, por conta de seu comportamento. A repressão visava impedir que as câmeras mostrassem os corpos das Chacretes, bem como inibir as brincadeiras do apresentador, especialmente as frases de duplo sentido.

Klanovicz (2013), ao analisar o tratamento da mídia ao comportamento jovem nos anos de 1980, observa uma geração que começa a privilegiar investimentos em si mesmos, apesar de um cenário econômico desfavorável ao consumo. Isso se acentuou no período de liberação dos costumes, na transição da ditadura à democracia, uma vez que a experimentação da potência sexual do corpo começava a ganhar diversificação e liberdade. As mudanças nas formas de expressão da cultura brasileira na década de 1980 representaram as diferentes maneiras “[...] de pensar e de agir em meio às sucessivas reinvenções e ambiguidades dos espaços sociais de um país em pleno processo de redemocratização” (KLANOVICZ, 2015, p. 103).

O governo militar via na sexualidade um perigo comunista, como forma de desvirtuar a juventude, por isso era imperativo combater o tipo de manifestação cultural de apologia à promiscuidade sexual desviante. Um exemplo era a censura à literatura de conotação sexual, fosse ela pornolazer literário explícito, como a pornografia, ou com tons de cinza mais nuançados. Durante os anos de 1970, cerca de 100 livros foram objeto de censura por serem considerados eróticos ou pornográficos (REIMÃO, 2014).

Se acompanhada a materialidade do jornal e afrouxamento na repressão, concomitante às tentativas de canalizar os impulsos desviantes para uma zona cinzenta da experiência, temos um desvio tolerado à luz do cânone. Nesse sentido, nos ocorre a discussão em Elias e Dunning (1992) sobre as atividades miméticas, que são uma forma socialmente civilizada de conduzir o “controle das emoções”. Essa dimensão precisa ser considerada, uma vez que a busca por experiências de lazer era capaz de gerar a ilusória liberdade das convenções sociais, pois os indivíduos continuavam presos à realidade, inevitavelmente, por mais que resistissem.

Segundo Elias e Dunning (1992), o lazer corresponde ao domínio das atividades miméticas ou de jogo, nas quais as pessoas podem participar em determinados momentos como espectadores ou intervenientes, atendendo, assim, a uma demanda que serve como espécie de válvula de escape das energias transgressivas, de controle flexibilizado. Habitualmente, os sentimentos são animados e a excitação é favorecida/dinamizada, por meio da criação de tensões nas atividades de lazer: perigo imaginário, medo ou prazer mimético são produzidos e, possivelmente, resolvidos no quadro dos divertimentos. Assim, o limite é primordial para uma série de tipos de lazer, que integram o elemento de risco como uma de suas características principais.

A construção da Itaipu alavancou uma versão mais *underground* de pornolazer, criando condições favoráveis para o estabelecimento de novas casas noturnas na cidade. As “Muquifas se espalham pela cidade trazendo a prostituição” e a população, com o apoio do JNT, chamava a atenção das autoridades para que esses recintos fossem fechados, disfarçados de hotéis e pensões (JNT, 14/01/1981, p. 14). Supostamente, a vizinhança reclamava da excessiva algazarra, que atrapalhava e tirava o sossego dos moradores, bem como os

bang-bangs que ocorriam nas saídas dos bailes (JNT, 11/02/1981, p. 08). Com tal incômodo, a vizinhança ameaçava fazer um abaixo-assinado, pois o “comércio do amor” perturbava-os com o volume alto e a “disputa” pelos clientes (JNT, 20/05/1981, p. 03). Com o passar do tempo, houve o deslocamento da atividade para o interior do município a partir da maciça dispensa de empregados em Itaipu e da proliferação de prostúbulos no centro da cidade. Assim, começou o processo de declínio irreversível. Em ritmo acelerado, a prostituição saía do confinamento e se diluía na cidade, onde bares e hotéis disfarçavam seu caráter de “zona” e poderiam ser mais rentáveis e menos molestadores (JNT, 05/04/1983, p. 05).

Práticas que também mereceram destaque no JNT eram os “jogos de azar”. O Jogo do Bicho, apesar de ser contravenção, segundo a Legislação Penal brasileira de 1941, continuava a ser praticado em larga escala. No Paraná, a cidade de Cascavel, a “capital regional do jogo do bicho”, movimentava milhões com as atividades do jogo, que não se circunscreviam aos limites do município, mas atingiam outras cidades em um raio de noventa quilômetros (JNT, 10/05/1985, p. 18). Em Foz do Iguaçu, apesar da repressão das autoridades (JNT, 12/03/1983, p. 05), as apostas ocorriam intensamente. Os cassinos, proibidos no país, eram citados como ambientes de “depravação” (JNT, 29/03/1983, p. 02). Por outro lado, a loteria, atividade legalizada, era considerada pelos editores “uma traição contra o povo” (JNT, 10/06/1981, p. 18). A matéria afirmava que, no Brasil, jogava-se na loteria como em poucos países no mundo; com isso, tentava-se conscientizar a população de que a loteria era um “jogo de azar”, que transmitia a ilusão semanal de enriquecimento fácil. Já os jogos de bingo (proibidos no país em 2014 pela Medida Provisória 168/04) eram apoiados, como o *Bingo São José*, além de denúncias de bingo “travestido de evento beneficente” (JNT, 15/06/1982, p. 13).

Por fim, merece destaque a disputa pelo território fluvial, já que o rio Paraná é fonte de trabalho para parcela dos habitantes de Foz do Iguaçu e, ao mesmo tempo, o calor da cidade impulsiona que as águas também sejam disputadas para o lazer. Nesse sentido, é inconteste que o veículo de comunicação tenha muitas matérias sobre os problemas afeitos à pesca na região ou mesmo ao uso desviante do parque.

A produção social de desvios no uso recreativo do Rio Iguaçu e do Parque Nacional das Cataratas

A criação do Lago de Itaipu foi um acontecimento que, por mais planejado que tenha sido, acarretou uma série de desdobramentos ambientais e socioculturais. Profundas modificações regionais se verificaram, a exemplo da cidade de Guaíra, que dava adeus às Sete Quedas (JNT, 20/08/1982, p. 05). A área do município de Foz do Iguaçu foi seccionada e distritos foram elevados a municípios, como é o caso de Santa Terezinha de Itaipu, em 1982 (JNT, 02/09/1983, p. 20). Quando o lago começou a subir, milhares de animais pereceram, sendo que esse acontecimento foi compreendido como um atentado à biodiversidade (JNT, 09/12/1982, p. 07). Após as inundações geradas pela construção da Usina de Itaipu, ocorreram alterações climáticas, as quais desencadearam fortes chuvas e inundações na região e, por esse motivo, trouxeram estagnação a dezenas de vilas. Ademais, a criação do lago gerou uma nova dinâmica para as rotas de contravenções.

A Itaipu Binacional se precavia ao tomar algumas medidas de segurança. Uma das decisões foi a de proibir os acampamentos às margens do lago de Itaipu, que seria fiscalizada pelo setor de segurança da empresa. Não se permitia mais a instalação de acampamentos para qualquer finalidade às margens do Lago de Itaipu, fosse para o lazer ou pesca. Medidas de repressão contra pescadores profissionais foram tomadas. Merece destaque o ocorrido com pescadores oriundos de São Paulo, instalados em Porto Mendes, em Marechal Cândido Rondon, reprimidos pelas equipes do setor de segurança da empresa enquanto vistoriavam a área que margeava o lago. Foi permitido o acesso à água, “mas somente por onde há estrada e dependendo da autorização de cada lindeiro que firmou contrato com a Binacional para ocupar a terra com reflorestamento ou outra cultura” (JNT, 01/06/1984, p. 08). Esse era um dos tantos dilemas que surgiram nessa nova configuração. A respeito do patrulhamento do lago, a própria Itaipu, o Exército e a Polícia Federal não conseguiam entrar em consenso. Para resolver o impasse, foi realizada uma audiência, a qual decidiu que o estado do Paraná se tornasse responsável pelo patrulhamento.

Com a criação do lago, as práticas de lazer foram transfor-

madras na região, impulsionando a criação de novas modalidades. Em 1982, moradores ficaram impressionados ao avistar, da Ponte da Amizade, rapazes sentados em câmaras de ar, flutuando na correnteza do Rio Paraná. Surgia o *boia-cross*:

Todos os fins de semana esse grupo de jovens ecologistas da cidade se reúne com o propósito de ‘curtir’ a natureza. Com as câmaras de ar, coletes salva-vidas, eles vão até o Porto Belo, perto das obras de Itaipu, e de lá descem até o Marco das Três Fronteiras, num percurso de quase 30 quilômetros. Logo no início, quando um deles comentou sobre a sua vontade de experimentar a descida, houve quem perguntasse: ‘mas será que isso é permitido?’ A pergunta foi respondida por outra: ‘pô, mas será que nem o rio não é mais do povo?’ E lá se foram faceiros conquistar o que já era deles. ‘A sensação, dizem, é incrível, pois somente pulando dentro deste rio é que se tem uma idéia exata do seu tamanho e da sua potência’ (JNT, 29/04/1982, p. 07).

Uma nota do jornal destacava que um grupo de amigos, “a turminha do Boia-Cross”, passou dois dias e uma noite acampado na área do futuro lago de Itaipu (JNT, 15/06/1982, p. 25). Esses registros evidenciam a fase de transição que passava o campo do lazer. Enquanto foi-lhes permitido, a prática perdurou. O grupo planejava, inclusive, promover uma competição, considerando que, com o passar do tempo, mais praticantes surgiam, principalmente aos finais de semana.

O ambiente aquático estimulou novas práticas, entre elas as competições com barcos à vela, agradando tanto aos participantes quanto ao público assistente. As primeiras edições contaram com um pequeno público às margens do Lago de Itaipu. Nas edições seguintes aumentou o número de curiosos. Um dos participantes entrevistados pelo JNT declarava: “velejar é uma coisa que eu sempre sonhei e hoje parece que esse sonho começa a se concretizar. No começo, foi tudo difícil, ninguém queria participar porque não sabia o que estava perdendo”. O praticante também relatava que, no início, havia proibição da Polícia Rodoviária de transportar o equipamento em cima do carro (JNT, 19/08/1983, p. 07).

As festividades em homenagem à Iemanjá eram parte do calendário turístico de Foz do Iguaçu, acontecendo todos os anos,

desde fevereiro de 1976. A homenagem contava com procissão de embarcações que partiam do Porto Meira⁴, no qual os devotos lançavam flores, perfumes, alimentos, espumantes e presentes ao rio, em meio aos cantos e às danças, encerrando na confluência das águas dos Rios Iguaçu e Paraná, demarcando as Três Fronteiras. Os umbandistas, ao saírem dos terreiros, tomavam conta da foz do Rio Iguaçu com suas “vestimentas brancas e ritmo contagiante” (JNT, 04/02/1981, p. 20). O evento tornou-se atração turística, embora a primeira edição tenha sido realizada dentro de um contexto de repressão (JNT, 11/02/1981, p. 14).

No interior do Parque Nacional do Iguaçu ocorriam operações especiais do Pelotão Policial, resultando na apreensão de arsenal de caça e pesca. Nessas ocasiões, os caçadores e os pescadores, por vezes também os saqueadores de palmito, abandonavam os materiais e os animais mortos no ambiente (JNT, 02/09/1988, p. 07). Em relação a este local, encontramos registro sobre um grupo de motoqueiros de Foz do Iguaçu, que almejava derrubar uma portaria do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), a qual proibia a entrada depois do portão de acesso às Cataratas. A proibição era justificada em decorrência do perigo de acidentes e incêndios; camuflagem e adentramento na floresta, uma vez que existiam numerosas trilhas e, até mesmo, pelo tipo de locomoção, provocando poluição sonora e perturbação aos animais (JNT, 11/02/1981, p.14).

Além disso, no interior do parque foi construída a primeira usina hidrelétrica de Foz do Iguaçu, localizada no Rio São João (afluente do Rio Iguaçu), sendo desativada em meados da inauguração da Itaipu Binacional (1984). Consta no JNT que um engenheiro da Itaipu Binacional, “[...] certo dia, em 1985, foi passear no parque e, desobedecendo à proibição à entrada de pessoas estranhas, desceu a escadaria de pedras que sob a mata conduz até a casa de força e se viu diante de um achado” (JNT, 27/10/1989, p. 12-13). A narrativa construída em torno do “achado”, em que pese os méritos do “descobridor”, se desdobra na apresentação e execução de um projeto de recuperação da usina. Registros

⁴ Bairro de Foz do Iguaçu localizado às margens do Rio Iguaçu. Nesse local era feita a travessia de barco para a Argentina antes da conclusão da Ponte da Fraternidade.

como esses expressam a evidência e a legitimidade de determinados discursos/práticas, bem como o silenciamento de múltiplas práticas de lazer, que nunca viraram notícia, não merecendo sequer uma referência. Essa parcela da história do lazer em Foz do Iguaçu nos auxilia a refletir sobre o trato destinado em relação à “verdade” do lazer (aquilo que ele deveria ser), prescrevendo e conferindo legitimidade aos discursos produzidos sobre ele.

Isso quer dizer que os discursos passam a constituir a verdade de seu objeto, que é o próprio lazer (SANT’ANNA, 1994). O que mereceu ser noticiado (ou não) em um jornal? Os discursos daquilo que é ou não é lazer tendem a se autossustentar na busca de uma definição e de uma prática que se deseja como “verdadeira” para os usos do tempo livre. Dito de outra maneira, retirar os usos do tempo livre do espaço da indefinição implica o enquadramento de certas práticas de lazer. Se os discursos criam sujeitos, parece-nos fundamental, portanto, captar a heterogeneidade das práticas para além das tensões do binômio legal *versus* ilegal, problematizar o contexto em que foram constituídos e analisar como determinadas relações de poder se sobrepuseram em torno das práticas de lazer.

Dias e Monteiro (2009) mencionam que o uso corrente do conceito de lazer e muitas das teorizações decorrentes dele são uma categoria de pensamento que exprime e reflete os gostos e as convicções de uma elite dirigente, por isso não deve ser estendida nem projetada para outros grupos. Contestando essa lógica, encontraremos indivíduos que irão discordar, contradizer e resistir às armaduras impostas pelos padrões de intenção planejados, levando-os a viver nos limites da transgressão, entre o permitido e o sancionado de momento. Nesse sentido, não pensamos em tipos ideais de lazer, mas em processos.

Considerações finais

Diante da materialidade do jornal, identificamos práticas/discursos cotidianos na década de 1980 sobre o lazer. Considerando as categorias lazer canônico e lazer desviante é imperativo reconhecer que o material revelou uma zona intermediária. Sugerimos, por exemplo, a existência de um desviante canonizado,

como a análise elisiana das atividades miméticas sugeriu para que os impulsos populares, no contexto da flexibilização do controle estatal, fossem contemplados em desvios sutis, não participativos e até voyerísticos, assim como se revelou na permissão à permissividade do Carnaval.

É importante situar que os anos de 1980 marcam a urbanização no Brasil, ante a um ciclo de êxodo rural maciço. A problemática do lazer, enquanto prática cultural, torna-se um imperativo crescente, justificando investimentos paraestatais e públicos federais em uma aproximação ao ideal de Bem-Estar Social, tanto para produzir a dita “paz social” (apaziguar os conflitos de classe social) como para introjetar hábitos mais civilizados de lazer entre as massas. Em acréscimo, conforme o material coletado, também observamos as práticas privadas de cunho coletivista e comercial. A esse respeito, vemos na juventude uma vontade de liberdade dos costumes frente à censura da ditadura, o que é, em parte, abraçado pelo consumo. Ainda assim, como nos anos de 1980 havia baixa mediação das tecnologias de comunicação na sociedade, o ramo do entretenimento local teve como um dos cânones o associativismo. Já a Indústria do lazer, em si, só se expandiria significativamente a partir dos anos de 1990, com os ideários neoliberais e um crescente consumo individualizado.

Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. Fronteiras em movimento: os brasiguaios na região da tríplice fronteira. *In*: BÉLIVEAU, Verónica Giménez; MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia (org.). **A Tríplice Fronteira**: espaços nacionais e dinâmicas locais. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 233-260.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1993.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves; MONTEIRO, Mônica Borges (org.). **Lazer e periferia**: um olhar a partir das margens. São Gonçalo, RJ: Instituto Usina Social, 2009.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. História da imprensa paulista: inventário bibliográfico analítico. *In*: ENCONTRO DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 1, 2003, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia, 2003, p. 01-19. Disponível

em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/1o-encontro-2003-1>. Acesso em: 02 mar. 2019.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Construindo a Profissão de Jornalista: Cásper Líbero e a Criação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil. *In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM*, 5, 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2005, p. 1-16. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/125406421967807345272755170441800930965.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

JORNAL NOSSO TEMPO. Foz do Iguaçu: 1980-1989. Periodicidade semanal. Versão digital disponível em: <http://www.nossotempodigital.com.br/o-jornal/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari. Novos tempos de homens e mulheres, ou uma psicologização dos costumes no Brasil dos anos 1980. *In: CAMARGO, Hertz Wendel de; MANSANO, Sonia Regina Vargas (orgs.). Consumo e modos de vida*. 2. ed. Syntagma Editores: Londrina, 2015. p. 103-115.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari. Erotismo sob censura na imprensa brasileira (1985-1990). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 46-61, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2013000100046&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

LORO, A. P., PIMENTEL, G. G. A. de, GOMES, R. M. Do lazer canônico ao desviante: tipologia e níveis de tolerância. **Interfaces da educação**, v. 11, n. 31, p. 307-328, 2020. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i31.4266>

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Lazer bizarro: abertura à manifestação do extraordinário na vida. **Motricidades**, v. 6, n. 1, p. 63-73, 2022. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n1-p63-73>

REIMÃO, Sandra. “Proíbo a publicação e circulação...” – censura a livros na ditadura militar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 75-80, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

ROJEK, Chris. O lado obscuro do lazer: formas anormais. *In: FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo (orgs.). Desafios e perspectivas da educação para o lazer*. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011. p. 137-148.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi. **O prazer justificado: história e lazer** (São Paulo, 1969/1979). São Paulo: Marco Zero/MCT-CNPq, 1994.

Fagulhas decoloniais no ensino de história: reflexões sobre uma experiência pedagógica do PIBID da UFFS

Guilherme José Schons¹

Andressa Mara Schuck²

Viviane Zanandréa³

Decolonizar o ensino de história na prática

Abordar passados sensíveis e traumáticos em sala de aula representa um exercício complexo, que exige cuidado e responsabilidade. Isso porque, além das dificuldades de se trabalhar um tema que pode vir a despertar reações múltiplas nos educandos, a atividade requisita um compromisso ético com a verdade e a justiça (ALMEIDA, 2015), bem como uma interconexão com os sujeitos oprimidos. Afinal, o eixo estruturante de uma prática pedagógica como essa estaria calcado na “[...] classe vingadora que consoma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (BENJAMIN, 1987, p. 228) e, desse modo, suscitaria uma série de questões que abarcam dinâmicas atuais de dominação e resistência. Ou seja, há aqui um claro enfoque em problemáticas abertas e passíveis de transformação mediante o recurso ao exercício da ação humana. Assim, a análise minuciosa dessas experiências provocaria um verdadeiro chamado à apropriação de elementos e estruturas epistemológicas com vistas a superar as relações de exploração ainda existentes.

¹ Acadêmico de História na UFFS. Integrante do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFFS – *Campus* Erechim. Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes (PET/FNDE). E-mail: guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br.

² Acadêmica de História na UFFS. Integrante do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFFS – *Campus* Erechim. E-mail: andressa.schuck@estudante.uffs.edu.br.

³ Graduada em História na UFFS. Integrante do Núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFFS – *Campus* Erechim. E-mail: viviane.zanandrea@estudante.uffs.edu.br.

Dessa forma, chega-se a noções recentemente discutidas no âmbito da pesquisa em ensino de História, como “história do tempo presente”, “passados que não passam” e “passados vivos”. Assume-se então que a ausência desses tópicos nas escolas contribui para a formação de um “[...] currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20). Defende-se a ruptura com toda temporalidade progressiva e evolucionista em nome da abordagem de residualidades e remanescentes, quais sejam, as diversas instrumentalizações que historicamente são feitas com esses passados que emergem nos presentes (PEREIRA; SEFFNER, 2018). De todo modo, o que os autores fazem é convocar os educadores a elaborarem aulas que interpelem pré-julgamentos. Se há a pretensão de que a colonialidade expressa nos planejamentos didáticos seja impugnada, para muito além da transferência de conteúdos – típica da “educação bancária” (FREIRE, 1996, p. 57) –, é preciso que as aulas provoquem um exercício de empatia histórica com vistas à desnaturalização social.

Com essa concepção teórico-metodológica em mente, foi planejada e executada uma série de intervenções pedagógicas em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola periférica de Erechim (RS), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). A ação foi conduzida pelos três autores deste capítulo sob a supervisão da professora Andréia Terezinha Kaminski Paidá e coordenação de Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Isabel Rosa Gritti.

Diante da urgência em se debater acerca do processo de colonização de África e Ásia pelas potências imperialistas europeias e da colonialidade sobrevivente desse fenômeno, foram realizadas: duas aulas expositivo-dialogadas, uma atividade prévia para análise das concepções já existentes e uma tarefa final. Nessa lógica, objetiva-se aqui examinar as fontes documentais produzidas e os registros provenientes de uma etnografia da prática escolar. Além disso, interroga-se sobre em que medida a iniciativa congrega possibilidades para o ensino de história com viés decolonial.

Situando a pesquisa

Cientes da defesa de Donna Haraway (2009), em favor das propriedades da perspectiva parcial dos saberes localizados, parece conveniente um empenho na contextualização dos conhecimentos elaborados ao longo do desenvolvimento e da análise da sequência didática em questão neste capítulo. Erechim, cidade do norte do estado do Rio Grande do Sul, foi o espaço no qual a experiência foi produzida. Nesse sentido, é indispensável registrar que, de fato, as reflexões emergentes estiveram contaminadas pelo imaginário social da região. Dessa forma, se há o objetivo de que as aulas e atividades resultantes da investigação sejam compreendidas a partir da raiz dos seus significados, será preciso, primeiramente, que se assimile aspectos nevrálgicos do município e, sobretudo, de sua população. Com isso, se quer sustentar que não existe qualquer tipo de neutralidade apartada do corpo e do território e que, portanto, trabalhar as relações coloniais em sala de aula implica escancarar as parciaisidades que articulam as sociedades – inclusive a erechinense.

Piran (2001) afirma que a região era ocupada por indígenas, em especial do grupo jê/Kaingang, há milênios. Fora somente no século XIX, diante da Guerra dos Farrapos (1835-45), da abolição da escravidão (1888) e da “Revolução Federalista” (1893-95), que outros segmentos étnicos, como negros e caboclos, se refugiaram no Alto Uruguai – ainda que, àquela altura, isso representasse um isolamento. Isso porque, o extremo norte integrou o processo final de colonização do estado que, conforme Cassol (1979), foi impulsionado pela construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande. Assim, a partir dos trilhos, recebeu-se tanto famílias vindas diretamente da Europa como também aquelas que se mudavam das colônias velhas (em geral, da serra gaúcha e do Vale dos Sinos).

Diante disso, nota-se – em acordo com Cassol (1979) e Gritti (2004) – que a diversidade étnica e cultural é uma das características de Erechim, que conseguiria emancipação em 1918. Contudo, os historiadores citados defendem que isso, em linhas gerais, abriu chance, por meio da prevalência da doutrina positivista, para a emergência do preconceito. Essa ideia vai ao encontro do trabalho de Pereira (2008), que identifica um apagamento de indígenas,

caboclos e negros na história da região, uma vez que o “[...] tratamento dado nos livros de história oficiais, bem como os textos históricos nos últimos noventa anos, demonstram claramente uma negligência quanto à presença negra em Erechim [...]” (PEREIRA, 2008, p. 10).

À vista disso, podemos inferir que a “Capital da Amizade” – termo usado para ressaltar o baixo número de conflitos entre imigrantes de origem europeia, mesmo em meio às rivalidades consequentes à Primeira Guerra Mundial – é uma fabricação que exclui os sujeitos não enquadrados na identidade branca e, com isso, os invisibiliza por meio do racismo. Tendo em vista que Erechim, em acordo com o positivismo, teve as ruas do seu centro histórico planejadas por Torres Gonçalves (CASSOL, 2003), com dez avenidas, partindo da Praça da Bandeira – aquela que defende, ainda com base nas ideias de Auguste Comte, “ordem e progresso”, os quais, como Benjamin (1987) já ensinou, são uma tempestade –, as pessoas subversivas ao padrão hegemônico eram encaminhadas às periferias e, topograficamente, para baixo. Realmente, na “Paris gaúcha”, uma educação decolonial e antirracista quer dizer partir desde as margens, no caso, da cidade.

A título de encerramento da seção, pontuamos alguns destaques. Em primeiro lugar, deve-se marcar que, sem dúvidas, essa colonização positivista deu origem a um contexto racista. Diante de uma população negra minoritária e em meio à supremacia da branquitude (e seu regozijo com os sobrenomes de origem europeia), uma sequência didática em Erechim, que almejava tratar de um passado sensível como o imperialismo do século XIX, deveria estar atenta a esse cenário e voltada ao questionamento do privilégio dos opressores.

Uma visão de baixo

Ao falarmos em um currículo a contrapelo ou, então, no instante em que propomos um ensino de História desde as margens, muitas questões emergem para debate. Todavia, deparamo-nos, sobretudo, com uma frutífera discussão a respeito de aspectos epistemológicos – os quais problematizam o estatuto de cientificidade dos discursos produzidos em sala de aula. Isto é, para além dos

referenciais que advogam a invasão dos currículos pelos sujeitos oprimidos já aqui citados, precisamos trazer à baila elementos que informem uma investigação crítica em relação à pretensa objetividade daqueles que se recusam a assumir a análise das diferenças e das desigualdades como uma contingência. Indo além: teremos de mencionar pontos tangentes às possibilidades de construção dos conhecimentos a partir da compreensão daqueles subjugados pela dominação eurocêntrica, colonial, cronológica, capitalista, branca, cis, heteronormativa e racista.

Dessa forma, reivindicamos adequado, ao lado de Donna Haraway (2009), que consideremos o privilégio da perspectiva parcial dos saberes localizados. A partir de uma defesa das metodologias feministas, a filósofa estadunidense, de modo sempre bem humorado, nos leva à inquirição da – em sua lógica – inexistente neutralidade do saber elaborado por “[...] cientistas e filósofos masculinistas, dotados de bolsas de pesquisa e de laboratórios [...]” (HARAWAY, 2009, p. 07). Com isso, somos convocados a apreender a formação social de todas as estruturas de conhecimento, bem como a rejeitar o que seriam as doutrinas ideológicas da objetividade da ciência e a forjar metáforas aquém da dicotomia entre o construtivismo radical e o empiricismo crítico feminista.

Para tal, Haraway (2009) recorre à visão. Tendo em mente sua utilidade na prevenção das oposições binárias, o sentido nos permitiria a fabricação de “[...] uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais [...]” (HARAWAY, 2009, p. 18) e, adicionamos nós, de todos aqueles situados desde as margens. Ou seja, queremos uma outra objetividade – que poderia ser resumida, justamente, em duas palavras: saberes localizados – já que somente a perspectiva parcial prometeria o olhar objetivo e conseguiríamos, portanto, “[...] vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear” (HARAWAY, 2009, p. 21). Nesse estágio, seria viável que nos tornássemos responsáveis por apreender a ver com base em localizações limitadas e conhecimentos localizados.

Sem dúvidas, trata-se de uma proposta interessante. Contudo, seu principal mérito não está somente no quadro exposto. Em

sua defesa, de que vejamos a partir das periferias e dos abismos, Haraway (2009) chega à raiz da questão ao destacar os perigos em se romantizar e/ou apropriar a visão dos oprimidos, ao mesmo tempo em que se diz ver desde a sua posição. Assim, devemos entender que as colocações dos subjugados não estão isentas de questionamentos. Elas não são inocentes, mas “[...] preferidas porque, em princípio, são as que têm menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento.” (HARAWAY, 2009, p. 23). Além disso, é necessário compreendermos, ao menos, duas coisas: 1) falar de visão é debater sobre poder; 2) o ser cognoscente é parcial em todas as suas formas. Em razão disso, concordamos com a autora no sentido de que a prática chave do conhecimento pode ser a partir daí organizada ao nos posicionarmos. Trata-se de defendermos uma outra ciência e, no caso, outro ensino de História – no qual as visões venham de algum lugar, qual seja, de baixo.

Em rechaço à história única e colonial

No estudo para a sequência didática, diversos pensadores situados em uma linha de pensamento caracterizada pelo rechaço ao eurocentrismo se fizeram indispensáveis. De qualquer maneira, é necessário esclarecer que tais referenciais informaram a construção do material produzido e a pedagogia a qual recorreremos – contudo, não se tratou de simplesmente apresentar tais complexos debates aos estudantes. Aquém disso, procurou-se criar um ambiente pautado no diálogo em que o racismo foi eleito como inimigo primordial. Com isso, as aulas se serviram – em nível de bastidores – de um amplo leque de autores – incluindo os anticoloniais, os pós-coloniais e os decoloniais (e ampliando a compreensão desse último segmento para além especificamente do grupo Modernidade/Colonialidade), os quais resgatam um pacto pela desnaturalização social a partir de uma perspectiva crítica (e jamais conformista). Não parando por aí, Almeida (2015), Benjamin (1987), Freire (1996) e Pereira e Seffner (2018) foram leituras essenciais.

Entretanto, tendo em vista a teia de relações, foco de estudo, foi imprescindível partir a uma pesquisa mais radical, de modo a atingir

pensadores nevrálgicos dessa área de estudo e que conseguissem auxiliar a maior pretensão da equipe responsável pelo experimento: compreender como foi possível o imperialismo europeu contra populações africanas e asiáticas, desde o ponto de vista dos sujeitos oprimidos e, além de estabelecer o panorama de dominação, identificar as formas de resistência aos opressores. A partir dessa linha, alcançou-se a percepção de que havia um evidente direcionamento à busca por uma história que não se limitasse às noções contadas tradicionalmente pelos europeus. Havia, portanto, a consciência dos “perigos de uma história única” (ADICHIE, 2019).

Na já clássica palestra, posteriormente publicada em livro, a escritora nigeriana, Chimamanda Adichie, mostra a fraqueza de discursos historiográficos que não assimilam a pluralidade de perspectivas existentes na realidade e, assim, deformam as visões que se tem sobre as culturas. Em última instância, a autora revela que as interpretações que se possui sobre as identidades são forjadas no convívio social e estão suscetíveis a disputas que englobam a deturpação daquele que é colocado como alheio e diferente. Em última instância, para Adichie (2019), não existem histórias singulares, mas é importante que percebamos o seu “locus de enunciação” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUE, 2016) e as chances de que existam lugares outros do saber – que, sem sombra de dúvidas, precisam ser conhecidos por aqueles convictos da urgência da decolonização.

Seguindo a pesquisa, encontrou-se Aimé Césaire (1978) – que, ao falar sobre o colonialismo, já o situava no contexto do modo de produção capitalista pautado por um regime burguês. Ao escançar que “*a Europa é indefensável*”, o nativo da Martinica defende, inclusive, que a experiência colonial seria a gênese do Estado nazista (marcado pela fusão entre morte e política). Assim, Césaire (1978, p. 19) afirma que, no “[...] fim do capitalismo, desejoso de sobreviver, há Hitler. No fim do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler”. Ora, o espanto europeu com o nazismo se deveria, exclusivamente, aos assassinatos que ocorressem no território dos colonizadores e não vitimassem somente os colonizados “não civilizados”.

Ademais, tendo em mente a advertência de Pereira e Seffner (2018) em relação às temporalidades progressivas e típicas do historicismo, deu-se atenção às elaborações de Quijano (2005). Segundo ele, o tempo cronológico seria uma invenção humana cara a uma

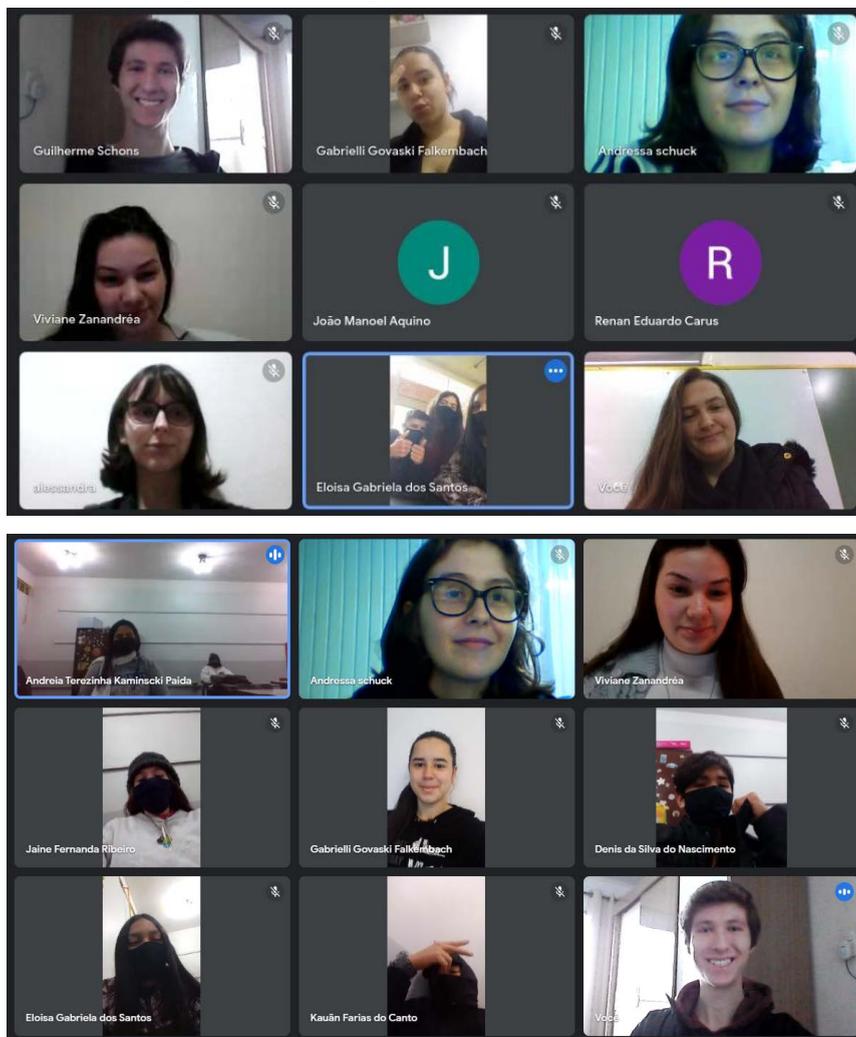
“colonialidade do tempo”. Desse jeito, concepções mecânicas e lineares do objeto de estudo da História não seriam sequer distinguíveis para outras culturas que não a dos dominadores. Povos da África, assim como indígenas e quaisquer grupos que não os representados enquanto hegemônicos, relacionam-se com o mundo por mecanismos distintos. Sabendo disso, e com base no estudo de uma vasta literatura de corte decolonial, a equipe direcionou-se para o planejamento da intervenção.

Metodologia

Em razão da pandemia de Covid-19 e da gestão necropolítica vivenciada no Brasil, as duas aulas expositivo-dialogadas foram realizadas em formato híbrido, a partir da plataforma *Google Meet*. Com isso, os licenciandos vinculados ao PIBID ministraram as aulas remotamente, enquanto os estudantes assistiam de casa ou por meio de uma projeção na escola sob a presença da professora supervisora. O conteúdo foi gravado e disponibilizado na plataforma *Google Classroom*. Tal contexto suscitou uma série de desafios – sobretudo, pelo hábito dos discentes de ficarem com as câmeras fechadas e interagirem pouco. Pretendendo cativar os educandos, utilizou-se slides com imagens e notícias. Cada aula síncrona teve 45 minutos de duração e a turma de nono ano envolvida na prática era composta por 25 integrantes.

Posto isso, diante do entendimento de que os educandos têm ideias tácitas e experiências diversas (BARCA, 2004) e que é preciso partir do saber de experiência feito para superá-lo (FREIRE, 2011), preparou-se um conjunto de links que propiciavam a formação de uma nuvem de palavras para cada um dos três continentes estudados. Assim, antes mesmo do diálogo com os estudantes, conseguir-se-ia enxergar os conhecimentos já existentes de modo a resgatá-los no momento dos encontros ao vivo. Além disso, caberia aos ministrantes das aulas o cuidado com situações e falas típicas de uma “história única” (ADICHIE, 2019). Por fim, foi solicitada uma atividade discursiva de forma a suscitar a autoria do corpo discente.

Figuras 1 e 2 – Registros dos encontros virtuais



Fonte: imagens obtidas pelos pesquisadores (2021).

Discussão e análise

Com base na inquirição das nuvens de palavras (onde cada estudante poderia inserir até 5 palavras), chegou-se à noção de que havia na turma uma postura marcada por traços de valorização da Europa e pouco acesso às informações sobre os continentes africano e asiático – representados como exóticos, isto é, sempre os “outros”.

À vista disso, considerou-se que a sequência didática seria um espaço importante para a subversão da “história única” (ADICHIE, 2019). Para tal, a aula foi iniciada com a inspeção de uma ilustração publicada na capa da revista francesa “Le petit journal”, de março de 1910 – “Honra aos heróis da expansão colonial”. Por meio de uma fonte histórica, estimulou-se os discentes a falarem, entenderem o contexto retratado – qual seja, a justificativa europeia para a dominação colonial – e assimilarem termos como “etnocentrismo” e “eurocentrismo”. Após o encontro, dividiu-se em: imperialismo na África e na Ásia. Recorreu-se a charges, imagens e notícias atuais no intuito de invocar o “passado que não passa” e, dessa forma, apresenta-se “vivo” (PEREIRA; SEFFNER, 2018).

Resultados

Mesmo com os limites da estrutura híbrida, houve algum nível de participação dos estudantes nas aulas. O ponto alto foi quando, diante das reflexões sobre o racismo europeu que sustentou a colonização e fomentou a colonialidade, uma aluna abriu o microfone e solicitou a palavra. Ela afirmou que percebia a ligação entre o imperialismo europeu dos séculos XIX e XX e uma notícia atual. Kathlen Romeu, uma jovem grávida de 24 anos, fora assassinada por um tiro – uma bala das que somente encontram os corpos negros – durante uma operação policial no Rio de Janeiro. Mãe e bebê morreram. O presente invadiu a aula de História porque nos referíamos a um passado que, de fato, não passa.

Posteriormente, foi solicitado que os discentes escrevessem parágrafos abordando a relação entre o presente de África e Ásia e as dinâmicas de imperialismo e resistência. Em linhas gerais, apareceu uma história plural em que a dominação e a colonialidade são vistas como objetos passíveis de rechaço e superação – de forma que pudemos nos aproximar da busca por uma descolonização do ser –, tal qual proposto por Frantz Fanon (1968).

Estudar História é se posicionar. Na sequência didática, todos os envolvidos foram convidados a romper com o etnocentrismo. Apesar das dificuldades de se criar um ambiente dialógico no ensino remoto, foi possível questionar o presente ao compreendê-lo como parte de uma construção mais ampla – o passado que

não passa. Em última instância, a experiência suscitou a produção de fagulhas decoloniais – as quais são centelhas da esperança (BENJAMIN, 1987).

Kathlen foi assassinada. Até quando esse passado continuará presente? Como disse Marielle, quantas mais vão ter que morrer para que essa guerra acabe?

Considerações

Falar em um currículo a contrapelo implica questionarmos a filiação epistemológica dos discursos historiográficos, a concepção pedagógica invocada nas salas de aula e, no limite, a própria realidade social em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se fazem e refazem. Diante desse entendimento, nossa defesa de um outro ensino de História – que não o calçado na lógica dos opressores – reivindica uma transformação no foco da nossa prática docente. Indo além: trata-se de incluir e centrar as nossas reflexões naqueles espoliados em eventos cuja lógica é a mesma que sustenta a exclusão das vozes dissonantes, seja na sociedade seja dentro das escolas em que atuamos. De qualquer forma, nos referimos ao rechaço da história que ainda nina gente grande (DOMÊNICO; MIRANDA; FIRMINO; BOLA; MOREIRA FILHO; OLIVEIRA, 2019), naturalizando ciclos de dominação e disfarçando os problemas do mundo em que vivemos.

Nesse estágio, é necessário afirmar que muito se melhorou nos últimos anos. Em linhas gerais, as experiências didáticas na disciplina História costumam inquirir acerca das condições materiais que afetam as existências de educandos e educadores. Em todo caso, por outro lado, continuamos a sofrer com uma imposição curricular que concentra nossos esforços no estudo – do passado – de grandes personagens históricos em uma linha progressiva e evolucionista. Isso não é mais aceitável. O palco da História é a margem: seu objeto de investigação é vivo e deve ter compromisso com as pessoas subjugadas e vencidas. Ora, tal compreensão nos faz enxergar instigantes possibilidades para a construção de formas diversas e interdisciplinares de apreensão do conhecimento histórico situado para além das determinações perpetradas pelos interessados no silenciamento das violências.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que essa pesquisa pôde ocorrer graças a um financiamento público – o qual somente existiu por meio do trabalho (e, portanto, exploração), justamente das figuras que defendemos que sejam inseridas no retrato da História – sempre sob ataque dos temerosos com o pensamento crítico e com as humanidades. Nesse sentido, nossa luta é também em defesa do PIBID, que, apesar das ameaças, resiste. Ao concordarmos com Paulo Freire (1991), quando ele declara que ninguém começa a ser professor em uma terça-feira às 4 horas da tarde, também do mesmo modo ninguém nasce predestinado ao magistério. Logo, nos formamos como educadores em uma dinâmica contínua de prática e de reflexão sobre a prática, somos direcionados a tomar a defesa dos programas de iniciação à docência como um dever ético.

No nível da práxis, seguiremos reinventando a educação, produzindo currículos a contrapelo e forjando outro país. A História permanece em combate.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. As Ciências Sociais e seu compromisso com a verdade e com a justiça. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 260-284, 14 set. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/23265>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, p. 131-144, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 18 set. 2021.
- CASSOL, Ernesto. **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.
- CASSOL, Ernesto. **Torres Gonçalves, vida e obra**. Erechim: Editora São Cristóvão, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; FIRMINO, Danilo; BOLA, Márcio; MOREIRA FILHO, Silvio; OLIVEIRA, Ronie de. **História pra ninar gente grande**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRITTI, Isabel Rosa. **Imigração e Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul: a emergência do preconceito**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PEREIRA, Rodrigo Alves. **A presença negra no município de Erechim: da colonização ao Esporte Clube 13 de Maio**. 2008. TCC (Graduação) - Curso de História, URI, Erechim, 2008.

PIRAN, Nedio. **Agricultura Familiar: lutas e perspectivas no Alto Uruguai**. Erechim: EdiFAPES, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

A mulher negra no livro didático “História Global Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim

Luana Cristine Cavrucov¹
Halferd Carlos Ribeiro Júnior²

Introdução

As relações étnicas no Brasil foram se construindo com muitas narrativas em diferentes lugares do país, narrativas racistas, em que o homem branco se apresenta como o pioneiro de lugares e de histórias. Para iniciar, penso ser importante ressaltar as razões pessoais que levaram a este artigo, considerando a narrativa histórica do município de Erechim, localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul.

Esta cidade estabeleceu seu passado, bem como sua fundação, em uma história ligada à colonização europeia, com fundadores brancos que desbravaram as terras do norte gaúcho, negando assim a participação de indígenas e negros na construção deste lugar. Essa narrativa foi a que me acompanhou em toda trajetória escolar e fez com que eu questionasse, durante meu percurso acadêmico, as razões para essa ausência e o que ela representava para mim, pois não era reconhecida como branca e não me reconhecia também como tal.

Após leituras indicadas por colegas e professores, relacionadas ao racismo e ao feminismo negro, pude compreender meu lugar, como uma mulher parda. Foi possível assim compreender, de forma epistêmica, a pluralidade étnica do nosso país, e aprender sobre questões de mestiçagem:

O que significaria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, essas

¹ Graduada em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim* (2017). Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS *Campus Erechim* (2022). E-mail: luanaccavrucov@gmail.com

² Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. E-mail: halferd.junior@uffs.edu.br.

denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico que biológico que adquirimos o hábito de pensar em nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, 2020, p. 24).

Compreendi que toda a questão racial foi construída sob a ótica do colonizador europeu, que dividiu e classificou tudo o que não era branco e visto como civilizado. E, para além disso, as leituras relacionadas ao feminismo negro me levaram a pensar na forma como mulheres negras precisaram se erguer, lutando contra o racismo e também contra o machismo.

A primeira leitura que me levou a pensar a respeito foi o *Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, da autora Sueli Carneiro. Um pequeno artigo elucidativo a respeito da luta de mulheres negras e indígenas na sociedade, que por transgressão do colonizador negou o papel dessas mulheres, além disso, as violentou, erotizou e recusou seus direitos.

Além de que, passei a pensar na forma como elas eram retratadas em livros didáticos de História. O contato com a sala de aula, deve-se aos trabalhos que foram realizados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quando fui bolsista do programa³. Somada a essas questões, fui de encontro às fontes, que se deram a partir de uma conversa informal com um professor e uma professora de História, responsáveis pelas turmas do Ensino Médio de uma escola pública localizada no centro da cidade. Esses indicaram os livros do PNLD- 2015, 2016 e 2017, cuja coleção inteira era utilizada com os alunos, sendo enfatizada a qualidade dos livros por conta da autoria de Gilberto Cotrim, que era visto por eles como livros de boa qualidade.

De acordo com Munakata (2012), o livro didático é um produto cultural, que ocupa uma porção de investimentos reali-

³ Fui bolsista do Programa, por seis meses do PIBID-História, no ano de 2013 e por três anos no PIBID- Interdisciplinar, de 2014 à 2016.

zados pelo Governo Federal atualmente e, por ser uma política pública (e não apenas por essa razão), é de interesse de pesquisadores e pesquisadoras no Brasil e no mundo. Assim, segundo o autor, essas pesquisas sobre livros didáticos obtiveram crescimento nos anos 1990 e 2000.

Inicialmente, o interesse dos estudiosos desses manuais estava em condenar a ideologia burguesa subjacente aos livros (MUNAKATA, 2012). O número de pesquisas teve um aumento significativo, e os números apontados pelo autor são de 800 trabalhos sobre livros didáticos de 2001 a 2011, realizados só aqui no Brasil. Um número expressivo para uma década.

Os temas das análises de pesquisas sobre livros didáticos são diversos. E em um país como o Brasil, cuja ideia de democracia racial é tão presente no imaginário da população, a temática sobre a representação de pessoas negras nesses manuais também passou a ser um tema debatido, principalmente após a criação da Lei n. 10.639/03⁴, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, embora preocupações com essa temática tenham aparecido muito antes da obrigatoriedade dessa lei.

Por compreender a importância da lei, ter a percepção de que livros didáticos são mais que meros objetos utilizados em sala de aula e também pelas razões pessoais que foram apontadas acima, o presente artigo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título é *A mulher negra no livro didático de História: uma análise a partir da coleção “História Global Brasil e Geral”*, que foi apresentado e aprovado no ano de 2017, no município de Erechim, norte do Rio Grande do Sul, na Universidade Federal da Fronteira Sul, curso de Graduação em História. Neste trabalho, foram analisados três livros didáticos de História, do PNL D 2015, 2016 e 2017, utilizados nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio e sob autoria de Gilberto Cotrim, ambos os livros com o título de *História Global Brasil e Geral*.

Este artigo está inserido no Campo do Ensino de História, ao debater aspectos de sala de aula, dialogando em seu referencial teórico com autores e autoras dessa área e com debates teóricos interdisciplinares, discutindo diversas áreas

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639

do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Filosofia e a Educação.

Considereei importante seguir a linha do TCC, que foi a de problematizar questões relativas à identidade nacional, como será possível ver em seguida sob o título “*Racismo à brasileira na construção de uma identidade eurocêntrica, machista e mentirosa*”. Em seguida, discussões sobre livros didáticos e questões identitárias, sob o título “*Livros didáticos: discussões, problemas e representações*”. E ainda discussões das análises dos materiais encontrados nesses livros didáticos sob o título *Análises do PNL D – História, 2015, 2016 e 2017* e, por fim, as *Considerações finais*.

Racismo à brasileira na construção de uma identidade eurocêntrica, machista e mentirosa

Este artigo, embora tenha nascido de inquietações pessoais, foi se aperfeiçoando durante meu processo de ensino na universidade. As leituras realizadas me possibilitaram entender que o racismo no Brasil se configurou a partir do colonialismo europeu e, para chegar na questão central, mulheres negras, considereei importante dissertar sobre esse problema inicial, que foi a escravidão de pessoas.

Como veremos, trata-se de um problema que não foi pensado nem por indígenas e nem por africanos, pelo contrário, eles foram vítimas desse processo doloroso, pensado e colocado em prática pelos europeus. De acordo com Quijano (2012), a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista, foi uma maneira de subjugar tanto os povos nativos brasileiros, como os povos vindos do continente africano, os quais foram escravizados.

Desde o século XVI, a colônia portuguesa, que se tornaria Brasil, participava do comércio de escravos. Pessoas eram capturadas para o trabalho escravo no continente africano, de reinos e tribos como Gana, Mali, Timboctu, Djené e Senegal. Entre 1502 e 1860, mais de 9,5 milhões de africanos foram transportados para as Américas (MATTOSO, 2003).

O Brasil, como colônia, segundo Mattoso (2003), foi o país que mais importou homens pretos e tem o recorde das demais

colônias, chegando a 6 milhões e 200 mil pessoas escravizadas. A mulher africana também era escravizada, e de acordo com Dias e Nepomuceno (2012), eram mais caras no tráfico interno, e após serem vendidas passariam pela travessia no mar. Eram separadas em compartimentos, eram sujeitadas as diversas formas de violências, inclusive estupros. Já no Brasil, homens valiam mais que mulheres, pois a procura era maior. Ambos, se fossem considerados desobedientes, eram castigados fisicamente e humilhados publicamente para servirem como exemplo, além de outras chantagens feitas com o propósito de evitar rebeliões.

Em meio a dor e abuso causados por pessoas brancas, mais especificamente o homem branco, existiram diversas formas de resistência, e a mais conhecida delas foi a formação de quilombos. Nesse caso, embora o mais conhecido e mencionado seja o Quilombo dos Palmares, há registros de outros pelo país inteiro. No Rio Grande do Sul, por exemplo, havia em 1830 o quilombo Manuel Padeiro, próximo a Pelotas. Também há registros de outros quilombos nas proximidades de Passo Fundo, Palmeira das Missões, Santo Ângelo e Cruz Alta.

O Quilombo, como defende Munanga (2020), foi muito mais que um refúgio da escravidão, foi uma das formas encontradas pelos cativos para manterem suas identidades, as quais lhes foram tiradas quando trazidos à força para o trabalho escravo. Oficialmente, a escravidão acaba sendo abolida em 1888, com a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel.

A abolição “acontece”, mas não é o suficiente e nem faz com que todos os problemas étnicos do país sejam solucionados em um documento. Embora esse documento tenha oficializado o fim da escravatura, muitas lutas com este propósito já aconteciam e muitas outras lutas ainda seriam necessárias.

Já a partir da metade do século XIX, o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que estruturava o modelo ariano de explicação (GONZALEZ, 2020), e, assim, perpetuava-se a ideia de branqueamento da população brasileira, conduzido pela concepção de eugenia. Nesse mesmo período, o país era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial (SCHWARCZ, 1993), como descrito por viajantes europeus e intelectuais nacio-

nais, como João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

De acordo com Schwarcz (1993), João Batista Lacerda foi convidado a participar do I Congresso Nacional das Raças em 1911 e apresentou uma tese defendendo que a única solução para o país estava no branqueamento da população brasileira em um século, representada assim em uma pintura de M. Broccos. Essas ideias coincidem com o fim da escravatura e o início da República no país, ao pensar em um modelo ideal de povo brasileiro, no qual, evidentemente, a elite brasileira não via com bons olhos ao descrever um país cuja maioria da população não era de pessoas brancas, logo, a miscigenação pareceu ser a solução para se alcançar as aspirações pensadas pelos eugenistas. Ideias racistas advindas de ideais europeus e que infelizmente não padeceram com o tempo.

A população negra, à margem de tudo isso, confronta-se, ainda hoje, com os problemas provenientes do colonialismo, sendo obrigados a lidar com os legados deixados pela escravização, precisando lutar para sobreviver em meio a uma sociedade contemporânea que reproduz esse racismo. Um racismo social, mas que também é geográfico, epistêmico, machista e estrutural. De acordo com Gonzalez (2020), um dos legados concretos da escravidão diz respeito à distribuição geográfica da população negra, ou seja, uma localização periférica que, em termos de capitalismo, se desenvolve à margem, fazendo com que a população negra torne-se, segundo a autora, uma massa marginal crescente.

O que é possível ver nas taxas correspondentes de 2012 a 2017⁵, é que jovens pretos e pardos possuem 2,7 vezes mais chance de serem vítimas de homicídio. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), entre pessoas pretas e pardas essa taxa aumentou de 37,2 para 43,4 mortes a cada 100 mil habitantes, enquanto para a população branca o índice ficou entre 15,3 e 16. Ainda segundo a Síntese de Indicadores sociais no Brasil⁶, entre as pessoas abaixo das linhas de pobreza, 70% são de cor preta ou parda e a pobreza acaba afetando mais as mulheres pretas ou

⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999>. Acesso em: 26 de mai. 2022

⁶ Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa>. Acesso em: 26 de mai. 2022

pardas, as quais 40% vivem em condições de extrema pobreza no Brasil e muitas vezes precisando se submeter a condições precárias de trabalho, o que remete a condições semelhante a de mulheres negras que vivenciaram a escravidão.

Nesse período além de terem seus corpos explorados pelo trabalho, seus corpos também eram violados por senhores brancos. Eram também chantageadas para não desobedecerem ou se rebelarem, eram ameaçadas de ficar sem seus filhos, caso fizessem algo. Ou seja, a mulher negra sofreu as mais variadas formas, como condições de trabalho precárias, negação da maternidade ao criarem crianças brancas. Essas mulheres resistiram às diversas formas de violências impostas e infelizmente ainda resistem às condições contemporâneas que continuam precárias para elas.

Com o movimento sufragista no século XX, as mulheres alcançaram espaços que antes pertenciam somente aos homens, conquistaram o direito ao voto, participação na política, no mercado de trabalho, na sexualidade, na liberdade de expressão e também nas universidades. Não alcançaram completa igualdade, pois essa luta é contínua. Contudo, quando se trata de mulheres negras, vê-se que as conquistas eram reservadas às mulheres brancas da elite. Ou seja, as mulheres negras viveram outro processo, o de romper com o racismo que ainda é presente em dias atuais:

Enquanto trabalhadora, continua a desempenhar as funções modernizadas da escrava do eito, da mesma mucama, da escrava de ganho. Enquanto mãe e companheira, continua aí, sozinha, a batalhar o sustento dos filhos, enquanto o companheiro, objeto da violência policial, está morto ou na prisão, ou então desempregado e vítima do alcoolismo (GONZALEZ, 2020, p. 199).

Além de lutar contra o machismo, romper com o racismo ainda é um desafio presente, pois esse também é uma forma de opressão e exploração, da mesma forma que o sexismo (GONZALEZ, 2020). Conforme Gonzalez (2020), o Movimento Negro teve e tem um papel extremamente relevante na luta antirracista em nosso país. Ainda dentro do movimento, as mulheres negras resistiram ao machismo e conseguiram organizar grupos, explicado pela autora

com a crescente consciência política do racismo e esquecimento dos movimentos feministas da classe média branca quando se trata do racismo.

Questões identitárias são importantes de serem pensadas na forma como são representadas atualmente nos livros didáticos, pois são artefatos historicamente datados e dotados de sentido (CAIMI, 2020), e neles circunscrevem-se aspectos que descrevem a identidade da sociedade brasileira e podem com isso também vincular estereótipos, carregando uma representação negativa do negro e uma positiva do branco (SILVA, 1995). Assim, ressalta-se que:

O livro didático de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma esterotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima (SILVA, 2019, p. 51).

Além disso, apresenta em textos e imagens presentes nesses livros, sob a ótica de viajantes europeus, o retrato da escravidão no período colonial em diversas pinturas e gravuras. Por essa razão, refletir funções e aspectos relacionados aos livros didáticos ainda mais como parte de uma política de Estado, faz-se necessário. Nosso país foi se desenvolvendo sobre essas mentiras, tratadas como ciência por homens brancos de elite. Não à toa, vivemos sobre uma sociedade racista e machista, que, sim, também pode estar presente em manuais, mesmo que de forma aparentemente sutil, e são esses e outros apontamentos que veremos sobre esses manuais a seguir.

Livros didáticos: discussões, problemas e representações

De acordo com Bittencourt (2018), em 1823 o deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada, que era membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte no referido ano, apresentou a proposta de tornar o sistema de educação de

caráter público e desvinculado da interferência da Igreja. Além de propor a organização do ensino em dois graus – um Primeiro Grau elementar, com três anos de duração para alunos entre 8 e 10 anos, e um Segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos, organizado por “disciplinas”, e dentre elas a História e a Geografia (BITTENCOURT, 2018 p. 131).

Com essa proposta de ensino, Bittencourt (2018) apresenta o que o deputado propunha naquele ano, que era uma disciplina de História independente, o que até então não existia e, junto a isso, propôs compêndios, para os alunos, e livros para os mestres, ou seja, livro que deveriam constar anotações. Essa proposta foi rejeitada, mas manifestou-se ali uma primeira ideia de produção de um manual didático direcionado para alunos e professores.

A existência do livro didático em escolas está imbricada então com a de uma disciplina de História do Brasil autônoma, que foi conquistada apenas em 1849, mas incorporada no Colégio Pedro II a partir de 1850. Contudo, mais mudanças acontecem no ensino, e, em 1931, a disciplina é anexada junto a de História da Civilização com a Reforma de Francisco Campos (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 128). O retorno da disciplina autônoma de História do Brasil marca seu retorno apenas em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema:

postulada no bojo do projeto nacionalista do Estado Novo, garantiu a posição da história do Brasil como disciplina autônoma na escola secundária. Passaram a existir de forma independente a História do Brasil e a História Geral. A primeira com o papel primordial de cultuar fatos políticos e biografias dos maiores vultos da história pátria. A segunda, com a denominação de História Geral, sugeria a busca de superação dos sentidos atribuídos até então à História Universal e à História da Civilização, bastante criticadas por seu caráter hierárquico no tratamento das experiências civilizacionais diversas, com uma pretensão universalizante (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 128).

As autoras, Caimi e Rocha (2014) apontam então para, a partir dessa mudança, o surgimento das bases para o currículo convencional da História, ou currículo seriado:

pelo qual se estudava primeiramente a história do Brasil em sua organização tripartite (história colonial, imperial e republicana), em 2 anos escolares, seguida da História Geral, em sua conhecida organização quadripartite (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), nas duas séries seguintes (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 128).

E essa divisão não é regra para todos os livros didáticos, mas é claramente uma divisão vista na maioria dos livros didáticos atuais. Atualmente, esses manuais são produzidos em empresas privadas, fazem parte de uma política de Estado e precisam estar de acordo com o que se estabelece no Guia do Livro Didático. Os livros didáticos passam por uma seleção no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que separa os livros que comportam todos os critérios exigidos pelo Ministério da Educação, e elabora o Guia; este, por sua vez, além de expor os critérios avaliativos, apresenta uma lista com os livros mais adequados e passíveis de escolha pelos professores, os quais, por fim, são distribuídos nas escolas públicas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Desde 1960, esses manuais são voltados para o aprendizado dos estudantes e, desde 1985, são parte de uma política de Estado. Tais materiais também representam uma fonte privilegiada e podem ser utilizados como instrumentos poderosos da constituição identitária dos Estados Modernos (CHOPPIN, 2004). Por serem parte de uma política de Estado, esses manuais podem apresentar discursos passíveis de serem analisados. São uma mercadoria e, como mercadoria, precisam se adequar a um público específico, que neste caso é a escola:

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório;

e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012, p. 59).

Essa relação entre público leitor, mercadoria e constituição identitária de um Estado é uma das questões para a ser pensada nesses manuais, pois possuem significados e podem ser explorados de outras formas, que vão além do uso habitual, apresentadas por Choppin (2004) como a *função documental*, que é uma maneira crítica de trabalhar com esses livros em sala de aula, analisando-os como documentos. Já a *função instrumental*, utiliza métodos de aprendizagem e memorização e são mais utilizados em cursos pré-vestibular. As funções *instrumental*, *ideológica e cultural* são funções que requerem um olhar mais atento, pelos objetivos delas e por estarem mais atreladas àquilo que pode ser proposto pelo Estado, seja ele democrático ou autoritário.

A *função instrumental*, no caso do Brasil, se conecta com a criação da BNCC. Nos anos de 2015 e 2016, pesquisadores debateram a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que gerou e ainda gera debates a respeito de uma base nacional padronizada para o país inteiro. Isso apresenta relação com a função *ideológica e cultural*, como objetos culturais, pois são documentos que representam um determinado pensar de uma sociedade e de certa forma acompanham em dadas épocas certas ideologias, ou podem ser usados por elas quando associadas a agentes do poder ligados ao Estado.

Essas funções apontadas por Choppin (2004) levantam preocupações com os manuais analisados, referentes ao caráter ideológico apontado pelo autor, justamente por compreender a historiografia da disciplina História que, no decorrer do tempo, se fortaleceu sob um olhar eurocêntrico. A idealização desses manuais também se deu através das políticas do PNLD, mas principalmente pelo passado escravocrata do país e a forma como ele foi reproduzido ao longo da História nesses manuais, sobretudo no que diz respeito à nacionalidade e identidade dos brasileiros e brasileiras.

Desde que foi instituída a lei n. 10.639⁷, tornou-se obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e, tanto currículos quanto livros didáticos, passaram a ter que se adequar a essa lei.

⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639

Mas quais mudanças foram possíveis de visualizar nos livros didáticos de História?

Embora o foco do trabalho seja as mulheres negras, é preciso pensar de que forma a população negra brasileira está sendo representada nesses manuais. Afinal, eles apresentam inúmeras imagens e textos sobre diferentes períodos e isso representa algo. A forma como as mulheres negras são ou não representadas nesses manuais indica o que esse Estado quer apresentar da sua História. Por essa razão, essa lei é importante, pois através dela garante-se visibilidade a um povo que foi oprimido durante mais de três séculos e que ainda no século XXI trava sua luta contra o racismo. E mais, é necessário pensar na questão de gênero, pois ainda existe uma lacuna quando se trata de mulheres de forma geral, e quanto às mulheres negras nos livros didáticos, essas estão sempre associadas às imagens relacionadas com a escravidão e nada mais. Será que não existem outras formas de representá-las?

Pinturas utilizadas nesses manuais, como algumas do francês Jean Baptiste Debret e do pintor alemão Johann Moritz Rugendas, que em suas obras preocuparam-se com cenas do cotidiano do Brasil na primeira metade do século XIX, mostram um olhar eurocêntrico. A construção do caráter científico acerca de raça, como apontado anteriormente, somava-se a de gênero. A mulher negra, quando sujeita à escravidão, tinha sua condição ainda mais vulnerável; seus corpos, além de serem alvos de punição, também eram extremamente sexualizados. As pinturas, tanto de Debret como de Rugendas, que estavam presentes nos livros analisados, mostram a extrema sexualização das mulheres negras. Sobre os referidos pintores:

Debret e Rugendas foram artistas europeus que vieram à América do Sul na mesma época (início do século XIX) e retrataram muito do cotidiano e da vida dos brasileiros, colocando ênfase nos trabalhos em torno dos indígenas e escravos através de uma visão de estranhamento eurocêntrica. Na época, D. João VI acabara de se transferir, junto à corte portuguesa, para o Brasil. De certo modo, a nação ganhava novas instituições que lhe davam força rumo à independência. O naturalismo e o neoclassicismo estavam em voga. As expedições de cientistas e naturalistas que levavam consigo pintores e desenhistas para

retratar tudo de novo e exótico que existia em terras desconhecidas, cresceram pelo mundo todo, inclusive para o Brasil (LEÃO; RODRIGUES, 2012, p. 19).

As imagens, embora sejam são recursos pedagógicos inseridos nestes manuais, são um produto cultural e, como recursos, também seguem regras mercadológicas; por sua vez, o livro didático é um produto e, como produto, seu custo é cuidado, possui técnicas de fabricação que interferem no processo de seleção e organização das imagens, estando assim relacionados aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor (BITTENCOURT, 2004), mas elas concretizam noção altamente abstrata de tempo histórico, auxiliam na memorização dos conteúdos, ao associá-los com o conteúdo escrito ali. Como produto, são um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2008) e, com isso, podem transmitir estereótipos e valores de grupos dominantes, como é possível perceber em algumas imagens utilizadas nesses manuais, atribuídas aos artistas citados e outros mais.

Analisando a importância que os livros didáticos possuem como portadores de discursos, que podem passar, principalmente nos livros de História, uma ideia de representação de uma identidade brasileira, que são também fontes, produtos culturais de uma sociedade que a passos muito lentos busca romper com um eurocentrismo de raízes racistas e machistas. Devemos considerar sua complexidade, mas também sua capacidade de transmissão de valores, cujos interesses alcançam a todos nós.

Análises do PNLD – História, 2015, 2016 e 2017

A respeito das análises destes livros didáticos pertencentes ao PNLD 2015, 2016 e 2017, o primeiro livro didático analisado era utilizado com a primeira série do ensino médio. Esse apresentou um total de 170 imagens, entre as quais 20 delas são representadas por mulheres e apenas 2 são imagens de mulheres negras. O segundo livro didático analisado era utilizado com a terceira série do ensino médio. Das 171 imagens, entre fotografias e pinturas, 18 delas traziam mulheres, porém, nenhuma mulher negra era repre-

sentada nesse conjunto. O terceiro livro didático analisado era utilizado com a segunda série do ensino médio. Esse apresentou 173 imagens e em todas essas eram encontrados homens, e as mulheres negras que estavam presentes eram representadas relacionadas à escravidão, totalizando 17 imagens.

Ao longo das análises, foi possível verificar que a História das mulheres está mais presente em alguns conteúdos e em alguns elementos paratextuais do livro didático, como nos quadros, colunas e imagens que são colocados no entorno do texto. Ao serem alocadas em partes específicas do livro, geralmente nos quadros adicionais, elas pouco integram o texto, como é o caso das mulheres negras, que por conta da escravidão tiveram uma experiência diferente das demais mulheres.

Portanto, considerando a Lei n. 10.639/03, constatou-se que ainda é pouca a visibilidade conferida às mulheres negras nos livros didáticos de história. Nas imagens encontradas, as mulheres negras, com exceção de uma imagem, aparecem sempre ligadas à escravidão. Seria importante colocar a contribuição, para a História, de mulheres negras que lutaram contra sua situação enquanto escravizadas, ou mesmo no período pós-abolição. Além disso, as imagens dos pintores do século XIX precisam ser pensadas com os alunos, na medida em que pouco se ocupam de pintar com detalhes os rostos dessas mulheres.

Embora professores sejam mediadores do processo de Ensino, a realidade brasileira em situação escolar é complexa, são muitas dificuldades, estruturais e de formação também. Esses manuais não devem sozinhos ser levados como objetos para responder aos exercícios, existem outros usos possíveis para eles em sala de aula, como o apontado por Choppin (2004), no uso como documento. Trata-se de um material que pode e deve ser questionado, contanto que haja preparação para essa forma de atividade, que se apresenta como proposta aos problemas apontados nestes manuais. Mas, ainda sim, pensar nos estereótipos apresentados neles é necessário.

Considerações finais

A questão que fica como reflexão é: será que não existem outras formas de retratar mulheres negras? Sabemos muito bem

que sim. Por exemplo, ao tratar os quilombos, nos manuais analisados, menciona-se apenas o Zumbi dos Palmares, que sim é um símbolo importante de luta contra o racismo, mas também temos Dandara dos Palmares, que também foi uma liderança no quilombo dos Palmares. Da mesma forma que Zumbi, há a rainha Teresa de Benguela, que era africana e foi escravizada, mas que também liderou o Quilombo Quariterê, tendo registros deste Quilombo no século XVIII. Ou, para quebrar “estereótipos”, mostrar outras relações do período colonial, como de Afra Joaquina Vieira Muniz, que viveu na Bahia no século XIX e era casada com seu ex-senhor, de origem africana como ela e que, após a morte de seu marido, tornou-se proprietária de escravos e dona dos bens dele. Ou ainda um exemplo contemporâneo de luta contra a pobreza, o racismo e problemas que a população negra herdou no pós-abolição, a escritora Maria Carolina de Jesus, que escreveu o livro *Quarto de Despejo* (2014), retratando sua vida, como mulher negra e favelada.

Nas análises do TCC, a conclusão demonstra pouca visibilidade conferida às mulheres negras e, nos dias atuais, e com um pouco mais de compreensão, vê-se a formação da sociedade brasileira, a forma como a disciplina de História do Brasil foi inserida no ensino do país e o quanto nossa educação é eurocêntrica, o que não deixa de ser um reflexo de um país que nega seu passado com a escravidão. Hoje compreendo que esses livros didáticos são parte de um projeto de sociedade que não tem interesse nenhum em visibilizar essa parcela grande da sociedade, o que torna o debate a respeito mais do que necessário.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e escritores de livros de compêndios e livros de leitura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004.

CHOPPIN, Allain.; BUSNELLO, Fernanda de Bastani. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **Revista História da Educação**, S. l., p. 9-28, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29225>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, S. l., v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgN-Q/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2023.

GONZALEZ, LÉLIA. **Por um feminismo afrolatino Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JESUS, Maria Carolina. **Quarto de despejo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim. **Revisitando Rugendas e Debret**. Mariana, MG: XVII Encontro Regional, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP. v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez., 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Rev. Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício de uma cultura escolar. **História da Educação**, online, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2023. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023

ROCHA, Helenice; CAIMI, Flavia Eloisa. A(s) história(s) conta-da(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, S. l., dez., 2014, v. 34, n. 68, p. 125 - 147.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador. EDUFBA, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870 -1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

Mulher, docente e pesquisadora da UFFS no cenário pandêmico

Patricia do Amaral Guerreiro Pinheiro¹

Adriana Salete Loss²

Introdução

É preciso lembrar, inicialmente, a luta que a mulher conquistou ao renunciar ideologias marcadas pela sociedade (seja relacionada à raça, gênero e/ou classe) e de machismos que impediam o espaço para a mulher se destacar. Conforme Junqueira (2018), a mulher conseguiu obter suas conquistas e seus desbravamentos, deixando de ser a “dona do lar”, que estava estritamente relacionada às obrigações como servir o esposo, cuidar da casa e dos filhos.

A escolha da temática referente à mulher na docência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* se deu pelo fato de saber que, quando se fala em *Stricto Sensu*, o número de docentes do sexo masculino é maior. Em contrapartida, na Educação Básica, se tem um número de mulheres bem mais elevado em relação aos homens, o que retoma a ideia de que a mulher está atribuída aos cuidados maternos (JUNQUEIRA, 2018).

O estudo tem como problema de investigação o seguinte questionamento: de que forma as docentes pesquisadoras dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFFS têm criado meios para superar os desafios impostos sobre a saúde emocional e o trabalho acadêmico durante a pandemia da COVID-19? Diante disso, salienta-se que o artigo em questão resultou de uma dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo geral: identificar desafios relacionados à saúde emocional e ao trabalho acadê-

¹ Mestra interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS). Pedagoga (UERGS). E-mail: patiguerreiro@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim/RS. E-mail: adriloss13@gmail.com.

mico, na atividade laboral de mulheres docentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFFS, como decorrência do contexto vivido na pandemia.

O ano de 2020 foi desafiador, pois trouxe um vírus chamado COVID-19 que exigiu mudanças nas rotinas das pessoas, períodos de fechamentos das cidades do mundo todo e isolamento social para evitar contrair uma doença desconhecida que levou a óbito milhares de pessoas de todas as partes do mundo.

Discussão e fundamentação teórica

A Pós-Graduação *stricto sensu* é a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores (BRASIL, 2010). Em vista disso, cabe ressaltar o que compreende uma Pós-Graduação *stricto sensu*, pois de acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2021), “são programas de mestrado e doutorado que realizam seleções para candidatos que possuam diplomas de cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos”.

Existe dentro desse nível o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o qual “reforça a importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino para expansão do número de mestres e doutores, bem como a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular”. Este plano está vinculado ao Plano Nacional de Educação (PNE), que em suas metas já inclui a Pós-Graduação e estará em vigor até o ano de 2024, o qual está organizado a partir de quinze estratégias. Entre essas, observa-se que uma dá destaque em específico à participação de mulheres:

Outra estratégia prevista quanto ao acesso à pós-graduação, mas ainda não realizada de acordo com informações do observatório do PNE (OPNE), é a que visa estimular a participação de mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemáti-

ca, Física, Química e Informática (estratégia 14.8) (BRASÍLIA, 2020, p. 21).

Diante disso, pode-se refletir sobre o porquê estes cursos não possuem participação acentuada de mulheres, o que retoma a ideia de serem profissões mais masculinizadas. Outro ponto sobre a mulher no Ensino Superior, destacado no plano e apontado como um desafio, encontra-se no trecho a seguir:

Há ainda desafios a serem enfrentados, dentre eles, questões como a inserção dos egressos no mercado de trabalho. O relatório *Education at a glance da OCDE (2019)*³ aponta que, apesar das mulheres possuírem uma probabilidade maior de acesso ao ensino superior no Brasil em relação aos homens, estas possuem menor probabilidade de conseguirem um emprego após se formarem (BRASÍLIA, 2020, p. 22).

Isso pode ser observado nas entrevistas de emprego, quando em grande parte delas, as mulheres são questionadas se possuem filhos. Ainda sobre a maternidade, o plano salienta:

Vale ressaltar que não basta expandir o número de vagas e garantir o acesso, é preciso pensar em políticas de permanência de forma a ampliar as taxas de conclusão por esses grupos. Nesse sentido, pode-se citar como exemplo de política a criação da Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017 que permite, nos casos de maternidade e adoção, a prorrogação por até 120 dias dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa a mulheres (BRASÍLIA, 2020, p. 22).

Um fator importante dentro desse nível de ensino são os dados do ano de 2020, os quais apontam que cerca de 58% do total das bolsas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são ocupadas pelo sexo feminino, demonstrando um número elevado em relação ao sexo masculino. Em contrapartida, há uma política de permanência que precisa ser criada, pois

³ Disponível em: <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>.

o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) aponta que, ainda que constituam mais da metade dos integrantes em cursos de mestrado e doutorado (54%), a predominância feminina é inferior a de concluintes de graduação, residindo em uma representação menor nas grandes áreas como engenharias e ciências exatas e da terra (BRASÍLIA, 2020). Outro ponto a ser discorrido é sobre a formação a ser ofertada pela Pós-Graduação *stricto Sensu*, pois indica-se que:

A dinâmica de formação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* se respalda na associação entre ensino, pesquisa e extensão. Também é de se destacar o tratamento dispensado às atividades de extensão, com ênfase para as parcerias entre as universidades e as comunidades em que se inserem, no âmbito, tanto da produção quanto da socialização do conhecimento. No entanto, o ensino – formação de docentes – ainda é uma das principais características dos cursos de pós-graduação, que, assim, atendem às demandas da sociedade (DIAS, 2009, p. 15).

É nesse nível de ensino que são preparados profissionais para atuarem no Ensino Superior, visando suprir a demanda da sociedade. A pressão constante pela produção e socialização do conhecimento é um ponto chave e marcante. Isso pode ser observado no próprio PNPG, o qual ressalta que “o sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos, mas dependendo do financiamento da CAPES e do seu Ranking, que lhes atribui o selo de qualidade” (BRASIL, 2010, p. 128).

Metodologia

A pesquisa é qualitativa, devido ao interesse em compreender determinado fenômeno de modo profundo, considerando suas particularidades. Flick (2009) argumenta que este tipo de pesquisa busca investigar a pluralidade de um objeto, pois em meio a enorme diversidade, que abrange toda a sociedade, entender um contexto torna-se um desafio a ser explorado com maior sensibilidade.

O estudo se deu a partir da base da pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados um ques-

tionário *on-line* – com questões abertas e fechadas – aplicado com as mulheres docentes dos dezesseis Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Essa pesquisa contou com 49 participantes que responderam o referido questionário. Para chegar a este número, foi preciso, inicialmente, contabilizar quantas mulheres docentes havia nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UFFS, entre docentes permanentes e colaboradoras. Assim, foram acessados os *sites* de todos os Programas de Pós-Graduação da instituição e, por meio de uma tabela, catalogados todos os nomes e *e-mails* das professoras. Em seguida, foi enviado um *e-mail* com o questionário supracitado para as 118 docentes ao final do mês de novembro de 2021 e início de dezembro de 2021. Até o dia 3 de fevereiro de 2022 foram obtidas 32 respostas. Devido à baixa participação, o *e-mail* foi reenviado para as docentes que não responderam, ainda no início de fevereiro de 2022. Ao final do mesmo mês, a pesquisa foi encerrada com o total de 49 participantes.

Os dados das perguntas do questionário foram submetidos a um processo de análise do tipo qualitativo, usando como ferramenta interpretativa a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O tratamento dos dados coletados ocorreu por meio da análise de conteúdo, conforme exposto por Bardin (2011). Segundo a autora, a análise deve ocorrer em três fases, sendo a pré-análise, a exploração dos materiais e tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Na fase de pré-análise, realiza-se a leitura minuciosa dos dados coletados, bem como a organização do material, a qual ocorre por meio da classificação em ordem de importância e emissão. Posterior a isso, criaram-se códigos nos dados de acordo com suas concordâncias ou discordâncias. Finalmente, no último passo, confrontam-se os dados lidos, organizados e codificados com a base teórica do estudo, a fim de atingir o objetivo proposto (BARDIN, 2011). Nesse sentido, após a transcrição das questões abertas do questionário, leu-se o material na íntegra diversas vezes, a fim de compreender as particularidades e características intrínsecas que possuíam. Assim, após a organização dos dados, com leitura e interpretação, passa-se a apresentá-los a seguir.

A saúde emocional, mental e física das docentes

Antes mesmo da pandemia, com o ensino presencial, os estudos já apontavam como a profissão docente acumula condições de trabalho nocivas à saúde emocional e mental em razão, por exemplo, da sobrecarga de trabalho, pressão psicológica e metas abusivas (TOLFO, 2017). Nesse contexto, se desenvolve o mal-estar docente, manifestado, por exemplo, por sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais; ansiedade como estado permanente e depressões (ESTEVE, 1999).

No ensino remoto/à distância essa demanda aumentou. Exigiu-se das mulheres docentes pesquisadoras, em curto espaço de tempo, a formação de novas habilidades profissionais provocadas pela ausência física completa dos alunos e do espaço institucional, bem como pelo domínio de novas tecnologias/recursos metodológicos complexos. Ao mesmo tempo e no mesmo espaço social, também exerceram o papel de mães e companheiras em um contexto de incertezas e tristezas geradas pela doença da COVID-19. Todas essas novas experiências tiveram uma repercussão significativa na saúde emocional e mental das docentes.

Nesse sentido, os depoimentos sobre a percepção das docentes acerca de si mesmas durante as experiências remotas, como mulher, docente, pesquisadora e mãe, bem como os desafios, as dificuldades e os sofrimentos experienciados, comprovam como o ensino remoto no cenário pandêmico gerou um grande mal-estar para essas mulheres. O quadro 1 demonstra os relatos das docentes acerca de sua saúde emocional e mental nesse período de atividades remotas:

Quadro 1 – Percepção das docentes acerca de sua saúde emocional e mental durante as experiências remotas

PERCEPÇÃO DAS DOCENTES ACERCA DE SUA SAUDE EMOCIONAL E MENTAL DURANTE AS EXPERIÊNCIAS REMOTAS
<ul style="list-style-type: none">- Frustração é uma palavra que tem definido o sentimento docente em ensino remoto;- Cada dia mais desgastada e cansada;- Acho cansativo o retorno das atividades <i>on-line</i>; sensação de que poderíamos participar de mais debates, mais <i>lives</i>, o que cansaram demais, exauriram as pessoas;- Não me sinto feliz com as aulas;- Estou muito cansada com três semestres num ano e com calendário graduação e pós-graduação sem sincronia;- Eu tenho me sentido frustrada;- É exaustivo misturar o trabalho com a vida familiar. É cansativo elaborar uma aula e ter problema na conexão com a internet; insegurança e ansiedade quanto à comunicação com os alunos;- No âmbito da saúde mental: cansaço da tela, de falar para “ninguém” pq as janelas ficam sempre fechadas em sua maioria, sobrecarga de reuniões, bancas de qualificação, defesa... o peso dos lutos vividos na pandemia, os medos, inseguranças, o ter de organizar a própria vida e a vida das pessoas que cuidamos... a tristeza dos lutos somada ao desmonte político e social do país, da ciência... coisas que foram dando sustento a sentimentos de tristeza, de caos interior... coisas que foram exigindo alto grau de autorregulação para não adoecer além da conta;- Nos adaptarmos ao medo, a algo invisível aos olhos que não sabíamos como evitar, a princípio. Então, o primeiro desafio foi vencer o medo, os ataques de pânico por estar em casa, sem poder sair ou saber como sair;- Incertezas e desafios, principalmente em conciliar as atividades profissionais com as domésticas. Este período foi marcado por muita angústia, desgaste emocional e psicológico;- Sentimento de solidão e angústia surgiu muitas vezes. Em 30 anos de profissão nunca havia me sentido tão sozinha no ambiente de trabalho- Minha saúde mental não ficou bem durante o período da pandemia e trabalho remoto;- Esgotei minha saúde emocional e mental em alguns momentos, pois a sobrecarga de trabalho era alta;- Solidão;- Falta de motivação para a realização das atividades, incerteza frente aos desafios da pandemia;- Como docente: me sinto frustrada, pois a interação corpo-a-corpo, o olhar nos olhos dos alunos, chegar perto e tirar uma dúvida, sentir muitas vezes as dificuldades não ditas... o complemento do ensinar... não existe no remoto. Como pesquisadora: muito mais frustrada. Como mãe: tenho acompanhado as dificuldades dos meus filhos no ensino remoto adaptado para a realidade... às vezes choro com eles.-Imensa sobrecarga;- A minha maior angústia é a ausência de interação com os alunos;

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

É possível observar que os depoimentos das docentes acima estão dentro das categorias propostas por Esteve (1999), acerca da ocorrência de mal estar dentro do âmbito escolar. O ambiente remoto em uma situação pandêmica gerou um grande mal-estar, sofrimentos e mesmo adoecimento das professoras; tudo isso gerado a partir da sobrecarga de trabalho.-

Nesse contexto, identifica-se o quanto a interdisciplinaridade é importante para a compreensão e também para problematizar a questão emocional e psicológica das docentes, pois utilizamos diversas áreas de estudo para a compreensão da problemática do estudo. Observa-se nos depoimentos das docentes que, no ambiente remoto, ficou mais intensificado os diversos papéis que elas desempenham no mesmo tempo e no mesmo espaço: são mulheres, companheiras, docentes, pesquisadoras, administradoras (questões institucionais da universidade) e mães. Portanto, analisar o mal-estar das docentes compreende incluir questões não só de ensino e aprendizagem, mas também de gênero e de saúde. Nesse sentido, destaca-se um depoimento que ilustra esses aspectos:

Tornei-me impaciente com eles e muito exigente. Senti que isso abalou a saúde de todos, principalmente a minha, pois sentia-me frustrada como mãe. Ainda me sinto frustrada e culpada. O maior sofrimento é não dar conta de todas as demandas diárias, todas as exigências profissionais e acadêmica, o desafio de fazer pesquisa e produzir conhecimento relevante e, sobretudo, não dispor de tempo para contribuir para o desenvolvimento das minhas crianças da forma como eu defendo em sala de aula enquanto professora.

Ao ler esse relato, é possível identificar que a fala vai ao encontro do que foi relatado em outras pesquisas realizadas sobre o processo pandêmico na docência, como os estudos realizados junto às professoras da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) (FONSECA, 2020). Observamos, dessa forma, como os desafios e desgastes gerados pelo ensino remoto em um período pandêmico foi alto, acarretando problemas emocionais e mentais intensos nas docentes em diferentes instituições.

Também é possível observar pelos depoimentos o grande comprometimento das docentes/pesquisadoras com o processo do ensino e da aprendizagem e com uma educação emancipadora.

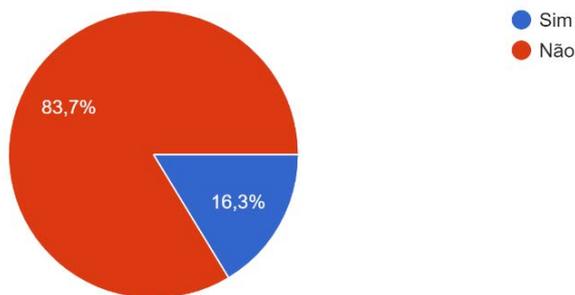
Foi muito comum associar problemas de saúde emocional com a preocupação com os estudantes e o ensino. Dedicção de horas preparando aulas e materiais, buscando estar presente de diferentes formas (whatsapp ou e-mail). Contudo, essas preocupações geraram mal-estar também, conforme Esteve (1999), juntamente com a ansiedade, solidão, depressão, angústia e frustração, pois a demanda de trabalho se tornou ainda maior.

Identifica-se que, para lidar com esse mal estar, algumas das docentes têm feito uso de medicamentos para controle de ansiedade: 16,3% delas fazem uso de algum medicamento para ansiedade, conforme aponta o gráfico 1:

Gráfico 1 – Indicador de uso de medicamentos

10. Você toma algum remédio para ansiedade?

49 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Quanto aos medicamentos usados, os nomes são diversos. As docentes indicaram que fazem uso de medicamentos, tais como: sertralina, citalopram, medicamentos naturais, ansitec e rivotril, fluoxetina, donaren (cloridrato de trazodona) e velija (cloridrato de duloxetina).

Junto ao uso da medicação, também se questionou se as docentes buscaram atendimento médico e os sintomas que levaram a essa procura. Apenas sete docentes responderam que não buscaram ajuda e, entre elas, uma declarou: “não busquei ajuda médica, mas, com certeza, precisaria ter buscado ajuda/auxílio”. Nas respostas, identifica-se que, para um grupo de docentes, houve o prosseguimento ou intensificação da busca por atendimento médico. Assim, cabe ressaltar a fala de uma delas:

Faço terapia com psicólogo desde 2019 e mantive sessões semanais desde o início da pandemia. Mas recentemente ainda precisei buscar ajuda de psiquiatra pois não estava mais conseguindo dormir, o nível de irritabilidade aumentou muito, os pensamentos ruins estavam muito frequentes, bem como estava com falta de energia e motivação.

Existiram também docentes que buscaram atendimentos psicológicos e psiquiátricos pela primeira vez, principalmente ligados aos sintomas de ansiedade, frustração, irritabilidade e medo, como relatou essa professora: “Recorri à terapia com psicólogo para controlar a ansiedade e o desequilíbrio emocional (irritabilidade, agressividade, nervosismo, intolerância, lidar com pressão de prazos, momentos de inércia, cansaço mental, etc.)”.

Também se observou docentes que precisaram buscar atendimento de saúde devido a problemas físicos causados por razões psicológicas/mentais. Uma especialidade procurada foi a endocrinologia, em função do ganho de peso atrelado ao fator da ansiedade, e a outra foi a oftalmologia “para investigar o surgimento de ‘moscas volantes’, relacionadas ao fator stress”.

Além de dois atendimentos para tratar a COVID-19, destacou-se a identificação de docentes que tiveram problemas físicos em razão do trabalho. Por exemplo, uma docente afirmou que buscou fisioterapeuta e reumatologista para tratar “lesão por esforço repetitivo, ou seja, uso do computador em excesso”. Já outra docente relatou: “Precisei de atendimento de oftalmologista, por conta de uma infecção de ouvido, causado pelo uso excessivo de fone, por duas vezes ao longo desse ano”. Tais situações demonstram os impactos causados pelo período pandêmico. Contudo, é preciso também pensar formas de qualificar a instituição, como forma de prevenção para um futuro; em vista disso, a próxima subseção discorrerá acerca do que ajudou as docentes a superarem o período da pandemia.

Superações diante da pandemia e das aulas remotas/virtuais

As falas acerca do que ajudou as docentes para enfrentar os desafios postos pela pandemia nas aulas remotas/virtuais

virtuais podem ser vistas nas respostas abaixo, conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Respostas do que ajudou a superar os desafios da pandemia nas aulas remotas/virtuais

RESPOSTAS DO QUE AJUDOU A SUPERAR OS DESAFIOS DA PANDEMIA NAS AULAS REMOTAS/VIRTUAIS
<ul style="list-style-type: none">- A possibilidade de ter uma funcionária para cuidar do meu filho enquanto eu trabalhava. A possibilidade de ter em minha casa um escritório que me dá a estrutura física necessária. A possibilidade de contar com uma “rede de apoio”...;- Reiniciar atividade física; destinar horários específicos para as atividades de trabalho e para a vida pessoal.- Terapias convencionais e alternativas, bem como automotivação.- Meditação, rede de apoio entre os colegas professores da UFFS- Conteí com apoio dos colegas e familiares.- Meus filhos já são adultos. Então, com relação ao fato de ser mãe, não fui afetada pela pandemia da mesma forma como as mães que têm filhos ainda criança. Na pesquisa, aceitei o desafio de uma parceria como pesquisadora em um grande projeto multicêntrico. É um projeto que demanda muito trabalho, mas o desafio é também estimulador, considerando as incógnitas e necessidades de descobertas sobre a COVID-19.- Não considero ter tido que enfrentar nada de problemático, as aulas foram normais, as orientações estão se desenvolvendo de modo tranquilo. Além disso, registro que respeito e cumprio rigorosamente o isolamento e as regras sociais (distanciamento, uso de máscara, álcool gel), só saindo de casa ao extremamente necessário. Acrescento que os 3 filhos são adultos e vivem fora da minha cidade e longe (em SC, no RJ, em Bolonha-Itália) o que me exige dedicar o tempo de contato com eles, também de modo virtual e a qualquer tempo e horário, o que toma tempo e que exige estar conectado e diante da tela tb., mas que temos considerado prioridade).- A família ajudou. Tenho um marido e filhas maravilhosas, que fazem valer a pena tudo, mesmo quando está muito difícil.- Fé e apoio familiar- A medicação e a presença das minhas crianças na minha rotina diária, a curiosidade.- A compreensão da família nos momentos de angústia, conversávamos muito de como fazer para melhorar o que não estava ocorrendo de forma satisfatória.- Persistência, conversa com os amigos, família- Atividade física para diminuir o estresse, as dores no corpo. Leitura em obras de literatura histórica.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

As respostas mais repetitivas entre as docentes relacionaram-se à importância do apoio da família, a realização de atividade física, a relevância de existir uma estrutura física dentro de casa

para a realização das atividades remotas (escritório, por exemplo) e também, terapia.

Ao ler os relatos, é possível perceber o quanto foi preciso buscar meios de amenizar as consequências que o período vivenciado gerou nas docentes, devido a sobrecarga e ao desgaste emocional desencadeado.

Aprendizagens da profissão durante o período de ensino remoto

Ao serem questionadas sobre “quais foram as aprendizagens mais significativas que você alcançou para a sua profissão?”, a resposta de maior frequência foi o uso de tecnologias. O quadro 3 apresenta outras respostas também destacadas entre elas:

Quadro 3 – Aprendizagens da profissão durante o período de ensino remoto

APRENDIZAGENS DA PROFISSÃO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO
<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento de diferentes tecnologias educacionais;-Que por mais que o ensino EAD avance, o professor sempre terá o seu papel e não será substituído;-Replanejamento de atividades;- A necessidade da leitura, da escrita, das interações, da pesquisa e do coletivo;- Poder estar mais perto da família;- Participação nas atividades que antes eram presenciais, de forma remota;-Aprendi a me reinventar, a lidar com o novo;- A pandemia fez aprender que eu não gosto de dar aulas remotas... on-line... síncronas;-Tornamos mais sensíveis ao outro e capazes de identificar as prioridades da vida, entretanto nossas prioridades precisam ser colocadas em segundo plano em virtude do excesso de demandas diárias. E isso causa sofrimento emocional, psíquico, evoluindo para físico quando outras doenças se somam a esse sofrimento;- Reduzir o volume de trabalho e de funções, mesmo que não se consiga encaminhar tudo que é necessário das funções exigidas pela Universidade. Reivindicar prorrogação de prazos, delegar tarefas a outros. Aprender a dizer não.;- A necessidade de considerar o cotidiano das mães em inúmeras circunstâncias profissionais e a importância do ensino presencial;- O processo de ensino-aprendizagem exige interação.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O que se identifica é que a demanda de atividades aumentou, demonstrando mais uma vez o mal-estar desencadeado nesse contexto, principalmente relacionado às docentes mães, que relataram uma demanda ainda maior. Algumas docentes apontaram que aprenderam a se reinventar a partir do uso das tecnologias e outras discorreram o quanto não gostam desse meio de ensino, da importância do presencial, conforme o quadro 3.

As respostas das docentes também vão ao encontro das falas de Souza e Lima (2021), acerca dos desafios de lidar com as novas formas de ensino:

A educação procurou novas formas de fazer, falar e construir novas propostas pedagógicas no ambiente virtual e assim, os desafios de formação e produção de conhecimentos estão mais visíveis. Os professores estão se adaptando às novas formas de planejamento de atividades pedagógicas frente a uma tela de computador ou celular (SOUZA; LIMA, 2021, p. 37).

Foi preciso se reinventar, buscar novas formas de ensino, mesmo sabendo das dificuldades ao utilizá-las. O novo modelo de aulas foi desafiador e gerou muitos abalos emocionais.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa evidenciaram o quanto foi preciso buscar ajuda profissional para trabalhar o lado emocional e físico. Para as docentes, foi muito importante a realização de atividades como terapias e exercícios físicos para auxiliar no bem-estar e equilíbrio emocional do período vivenciado. Além disso, o convívio com os familiares também foi relevante.

Outra forma de superar os desafios gerados pela pandemia foi a busca de uma convivência mais humanizada no ambiente virtual. As docentes destacaram a importância dos momentos de escuta e de fala com os discentes. Essa exposição de sentimentos sobre o distanciamento, isolamento, convívio e perdas humanas foi relatada como momento de acolhimento mútuo entre docentes e discentes.

Para as docentes, o ambiente remoto foi reconhecido como fundamental para manter o ensino e as outras atividades da

docência universitária. Contudo, elas destacaram a importância do contato físico e que a consequente ausência das relações prejudicou a saúde emocional dos envolvidos e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Também foram unânimes em afirmar o quanto esse ensino remoto elevou a sobrecarga de trabalho, já que exigiu uma demanda de horas muito maior do que a trabalhada anteriormente em um contexto de convívio familiar delimitado pelo isolamento social.

O uso de ferramentas digitais também foi um grande desafio. Apesar de a grande maioria ter espaços físicos e recursos tecnológicos de alta qualidade, as docentes relataram dificuldades importantes para dominar e se manter atualizada quanto aos recursos e ferramentas digitais. Foi nesse contexto que uma das principais sugestões (e falta) das docentes se dirigiu ao fornecimento de técnicos especializados para auxiliarem as atividades cotidianas.

Outro importante aspecto que os resultados da pesquisa ressaltou foi que, se antes de março de 2019 a literatura já destacava a sobrecarga de docentes em razão de suas duplas e até mesmo triplas jornadas (além de docentes, mães, esposas e com casas para cuidar), durante a pandemia essa sobrecarga se intensificou. As docentes tiveram que lidar com maiores demandas de trabalho e, muitas vezes, ao mesmo tempo que estavam em horário de trabalho, também tinham que cuidar de filhos, esposos e casa.

Assim, esta pesquisa buscou refletir sobre os aspectos relacionados à saúde emocional na atividade laboral de mulheres docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFFS, demonstrando o quanto a sobrecarga de trabalho, principalmente das mulheres mães que precisam gerir uma dupla ou até tripla jornada de trabalho, ocasiona o mal-estar docente. Ao conhecer os desafios do trabalho acadêmico e do ser mulher na docência da Pós-Graduação *stricto sensu* em um período pandêmico, observou-se a exaustão das profissionais e o quanto essas se desdobram para atender as demandas que surgem: atualização, novas formações, novos recursos de ensino, pois, conforme elas mesmas relataram, “o ensino remoto era um desafio, mas no final foi possível utilizá-lo”, mesmo com as dificuldades enfren-

tadas.

Além disso, ao identificar, a partir das narrativas das professoras, as reflexões do processo de docência na pandemia da COVID-19, no contexto das docentes, ficou claro o quanto a demanda de atividades aumentou, demonstrando mais uma vez o mal-estar desencadeado, principalmente para as docentes mães. Algumas docentes apontaram que aprenderam a se reinventar a partir do uso das tecnologias, enquanto outras discutiram sobre como não concordavam com esse meio de ensino, bem como a importância do presencial.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG 2011-2020**/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.
- BRASÍLIA. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)**: uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTcnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 23 de maio 2021.
- DIAS, R. G. **A Formação na Pós-Graduação Stricto Sensu**: Trajetórias e perspectivas de inserção dos mestres na carreira científica e na docência superior. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET, Belo Horizonte, 2009.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho. Bauru, São Paulo. Edusc, 1999.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, C. A. C. **Maternidade e solidão**: relatos de professoras em tempos de pandemia. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020. Disponível em: <http://www.ufcspa.edu.br/index.php/editora/obras-publicadas> Acesso em: 16 de nov. 2020.
- JUNQUEIRA, B. D. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista**: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da ideologia de gênero. Porto Alegre, 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, L. H. M. M.; LIMA, F. P. M. Caminhos da educação e mediação cultural em tempos de pandemia: dos desafios às possibilidades. *In*: SOUZA, L. H. M. M.; LIMA, F. P. M. (orgs.). **Ensino de Ciências Humanas e Sociais em tempos de pandemia**. 2021. 249 p.

TOLFO, S. R. B. **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores**: o desafio de integrar pessoas. 2017, 145f. Dissertação (Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação Políticas Públicas e Gestão Educacional) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

Notícias contemporâneas: informação ou opinião? Análise de práticas sociais

Giovanna da Silva Sampaio¹

Neiva Maria Machado Soares²

Rafael Seixas de Amoêdo³

Considerações iniciais

Van Dijk (2018) destaca que é de extrema importância para aqueles que estão no poder controlar o discurso, sua distribuição e acesso, na medida em que o discurso controla mentes e, conseqüentemente, as mentes controlam a ação. Quem está no poder, seja econômico ou político, visa controlar o contexto, por exemplo, decidir quem participará de um evento comunicativo, quando, onde e com que propósito. Diante dessa situação, gerou-se certa inquietação, nesta pesquisa, em compreender como a mídia jornalística está engendrada por/desses valores político-ideológicos, formadores e propulsores de opinião. Nessa mesma linha, Fairclough (2001, p. 99) parte da concepção de que diferentes tipos de discursos em distintas esferas e campos podem estar investidos desses valores, ao invés de propor que tipos de discursos particulares têm inerentemente valores políticos e ideológicos.

No contexto de pandemia da Covid-19, a mídia jornalística se tornou uma ferramenta fundamental para a divulgação das informações e atualizações dos dados sobre o vírus. É a partir dessas publicações que os leitores ficam a par de como está a sua evolução e quais medidas de proteção estão em vigor no momento.

¹ Licenciada em Letras – Língua Portuguesa – na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista: PAIC – FAPEAM. E-mail: giovannasaamp980@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas e Docente PERMANENTE do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA); líder do Grupo de Pesquisa SDISCON (UEA). E-mail: nemsoa@hotmail.com.

³ Mestre em Ciências Humanas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor da Uninorte/Ser Educacional. E-mail: prof.rafaelamoedo@gmail.com.

No entanto, em algumas dessas notícias pode haver em sua constituição discursiva certa influência de posições ideológicas e/ou hegemônicas próprias de determinados grupos jornalísticos ou instituições.

Em paralelo à pandemia de Covid-19, o cenário de dualidade política nas mídias digitais também esteve em ascensão, tornando-se um espaço aberto para que alguns posicionamentos (opiniões) pessoais fossem expressos livremente nas redes, e um desses espaços, de acordo com o que foi observado neste trabalho, são as notícias, que em tese deveriam ter certo grau de isenção⁴ e apresentar os fatos com objetividade, ao contrário do artigo de opinião que tem por função divulgar o posicionamento de colunistas e do jornal.

Este artigo consiste em um recorte do texto de uma pesquisa maior e foi parte de um projeto de iniciação científica. Para este trabalho foi selecionada apenas uma notícia do portal *GI* e para investigá-la amparou-se nas perspectivas teóricas da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001) em um diálogo com a Teoria de Representação dos Atores Sociais (LEEUWEN, 2008). Assim, embasado na teoria tridimensional faircloughiana, visa-se analisar a prática social desta notícia e investigar a presença de ideologia e hegemonia, bem como o modo como elas contribuem para uma crescente manifestação da opinião em textos de cunho informativo.

Para fins didáticos, divide-se em cinco partes, a contar pela introdução, seguindo pela fundamentação teórica, em que será apresentada a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Teoria da Representação dos Atores Sociais. A terceira parte norteia os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, a quarta parte é referente à análise e discussão dos resultados. Nela é tratada a prática social em um diálogo com a representação dos atores sociais. Por fim, na última parte, serão tecidas as considerações finais, como a presença do que pode ser considerado opinião nos textos analisados, a discrepância na nomeação de alguns atores sociais e a utilização de processos mentais.

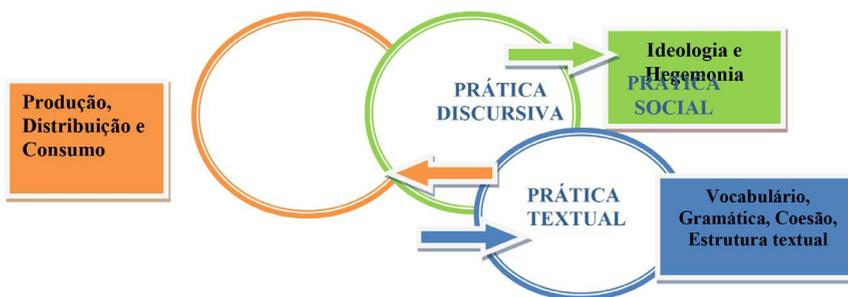
⁴ Segundo os princípios editoriais do Grupo Globo, empresa da qual foi retirado o corpus do trabalho, não é possível haver cem por cento de isenção, pois assim como a verdade, que é inexaurível, é impossível que alguém consiga se despir totalmente de seu subjetivismo, mas que ainda sim é possível atingir um elevado grau de isenção e neutralidade e que seu veículo jornalístico se esforça para ser o mais isento e informativo possível (MARINHO, 2011).

Análise de Discurso Crítica (ADC) em foco

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é mais do que uma teoria; é um conjunto de abordagens teóricas que tomam a linguagem como prática social, sendo sua principal preocupação garantir uma atenção mais satisfatória em pesquisa social crítica para o discurso (RESENDE; RAMALHO, 2019). Para um dos fundadores dessa teoria e seu maior expoente, Norman Fairclough, o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, e não como uma atividade totalmente individual ou apenas o reflexo de variáveis situacionais. O discurso é, portanto, um modo de ação (o texto), uma interação entre os participantes de um evento comunicativo em situações reais de comunicação (prática discursiva), e é visto como uma forma de ação das pessoas sobre o mundo mas, principalmente, sobre outras pessoas (prática social), para assim contribuir com possíveis mudanças sociais (SOARES, 2016; AMOÊDO, 2021). Com isso, pode-se caracterizar qualquer evento discursivo (qualquer exemplo de texto) como um exemplo de práticas textual, discursiva e social (FAIRCLOUGH, 2001).

Por ser de natureza transdisciplinar, a ADC provém da operacionalização de vários estudos, que estão relacionados com os campos do discurso e do poder, tais como os de Fairclough (2001), o qual trabalharemos aqui. Este propôs um modelo tridimensional que busca mapear as três formas de análise: a da prática textual, a da prática discursiva e a da prática social, dispostas na imagem 1, a seguir:

Imagem 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Fairclough (2001).

As três práticas são interdependentes, ou seja, mesmo que apresentem categorias específicas de análise, todas estão correlacionadas. Inicialmente, a *análise da prática textual* agrupa quatro categorias de forma ascendente: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Já a *prática discursiva*, conforme Fairclough (2001, p. 109), envolveria os processos de produção, distribuição e consumo dos textos e como a natureza desses processos varia entre os diferentes tipos de discurso de acordo com alguns fatores sociais.

Para o recorte deste trabalho, utiliza-se a última prática, a social, a terceira dimensão da perspectiva de Fairclough (2001), na qual se configuram os conceitos de ideologia e hegemonia. A primeira, relaciona-se às significações da realidade construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas que contribuem para produção, reprodução ou transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001). A segunda, de acordo com Resende e Ramalho (2019) e Fairclough (2001), caracteriza-se pelo domínio exercido pelo poder de um grupo sobre outros, baseando-se mais no consenso do que no uso da força física, um poder, portanto, mais simbólico.

Sendo assim, a Análise de Discurso Crítica (ADC) investiga, em linhas gerais, as estratégias de criação de consensos e os mecanismos que têm influência nos discursos e nos pensamentos que beneficiam os chamados poderosos (VIEIRA; MACEDO, 2020). Suas pesquisas não se prendem em apenas descrição linguística, ultrapassando-a, pois destacam fatores sociais e culturais que influenciam direta e indiretamente a produção e reprodução dos discursos. Fairclough (1989 apud SOARES, 2016, p. 21) afirma que os discursos das pessoas são influenciados pelas relações de poder que umas exercem sobre as outras. Logo, é papel da ADC revelar essas marcas de poder que estão inseridas nos discursos, visto que é por meio da conscientização crítica que pode haver a mudança social, na medida em que algumas relações de poder fazem parte do senso-comum e são reproduzidas sem que as pessoas percebam que as estão reproduzindo.

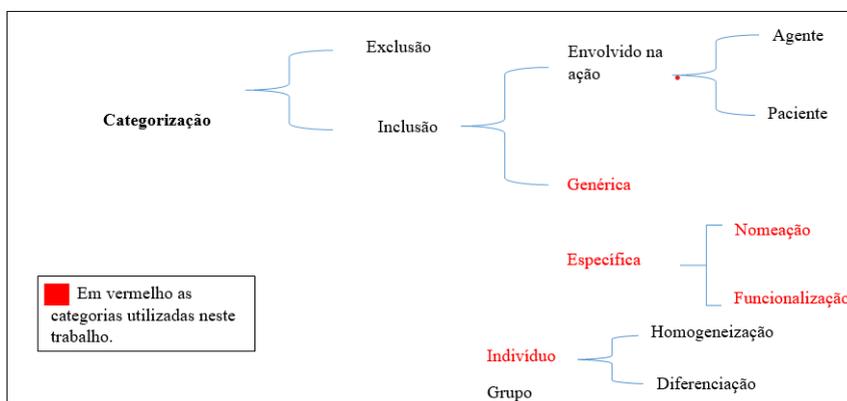
Com base nesses pressupostos, o presente trabalho assenta-se nos estudos em ADC, aplicando seu modelo de análise em textos jornalísticos, especificamente em notícias que se referem ao contexto da pandemia do coronavírus. Assim, tem-se o intuito de

verificar como as ideologias estão presentes, como se apresentam e em como são propagadas em tais discursos. Além da ADC, este trabalho ampara-se nos estudos de Van Leeuwen (2008) para averiguar como os atores sociais, isto é, os participantes das notícias foram apresentados nos textos e de que forma isso também poderia mostrar marcas ideológicas presentes nos discursos da mídia jornalística analisada.

ADC em diálogo: a Teoria de Representação dos Atores Sociais

No livro intitulado *Discourse and practices: new tools for critical discourse analysis*, Van Leeuwen (2008) descreve as diferentes maneiras em que se pode representar os atores sociais, sociossemanticamente, além das diferentes possibilidades de realizações linguísticas dessas representações. O inventário do autor é construído a partir de categorias sistêmico-funcionais gerais nas quais o ator social pode estar sujeito nos textos: a Inclusão e a Exclusão. Nessas categorias, os níveis de representação desdobram-se e vão se tornando mais específicos, por exemplo, a “Exclusão”, que pode se realizar por Supressão ou Encobrimento; e a “Inclusão”, por meio das estratégias de Personalização, Impersonalização, Generalização, Especificação, entre outras. Na imagem 2, a seguir, são apresentadas algumas dessas categorias:

Imagem 2 – Categorização dos atores sociais



Fonte: produção dos autores, adaptado de Van Leeuwen (2008) e Soares (2013).

Segundo Ramalho (2005), as maneiras como os atores sociais são representados nos textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e as suas atividades executadas. Além disso, conforme Resende e Ramalho (2019, p. 72), certos atores sociais podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações; podem ser representados por suas atividades ou enunciados, ou podem ser referidos de modos que presumam julgamentos sobre o que eles são ou do que fazem. Assim, essas representações, conforme estruturadas por Van Leeuwen (2008), são úteis no desvelamento de ideologias em textos e interações.

Neste estudo, serão utilizadas três das possíveis realizações linguísticas, retiradas de Ramalho (2005). São elas: a Inclusão por *nomeação*, isto é, a representação de um ator social pelo seu nome próprio; a Inclusão por *funcionalização* (atividade, função, ocupação à qual estão ligados); e a Inclusão por *generalização*, que representa os atores pelos grupos genéricos, realizando-se por meio de coletivização (pluralidade). Apresentado o panorama dos precursores teóricos deste trabalho, será descrita, a seguir, a metodologia desta pesquisa na qual se encontram as informações sobre o contexto e *corpus* de análise.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa aqui desenvolvida é de natureza qualitativa-interpretativa-descritiva. Ela é um recorte de uma pesquisa maior que analisou textos de dois portais jornalísticos. Para a verificação da constituição discursiva da notícia empregada neste recorte, utilizou-se como *corpus* uma notícia do portal *GI*. A seleção dessa empresa jornalística se deu porque ela manifesta uma grande gama de leitores e possui certa influência sobre a população brasileira, segundo dados da audiência em 2020 (*ComScore*), métrica multiplataforma (conforme Imagem 3), além de que ela pode ser acessada por qualquer usuário gratuitamente.

Imagem 3 – Estatísticas de acesso da Folha e dos portais do Grupo Globo



Fonte: Folha (2021).

Por delimitação e critério de seleção, a matéria analisada tem como tema os campos da política e da saúde, sobretudo da pandemia de Covid-19, visto que tais assuntos estavam em voga no contexto midiático contemporâneo e de desenvolvimento da pesquisa. É importante ressaltar que a coleta do *corpus* fora realizada em janeiro de 2021, e constitui-se do seguinte texto:

Quadro 1 - *Corpus* da análise

G1	Período
1) Título: “ <i>Butantan envia nesta segunda à Anvisa pedido para uso emergencial das doses da CoronaVac envasadas no Brasil</i> ” ⁵	17/01/2021

Fonte: elaboração dos autores (2021).

Após a coleta do *corpus* do site *G1*, deu-se início à análise fina e crescente do texto a partir do viés da Análise de Discurso Crítica (ADC), utilizando-se a **prática social** e as categorias: ideologia e hegemonia. Neste caso, aliada a esta dimensão, também se verificou a representação dos atores sociais e como estes estão inseridos no texto, conforme Van Leeuwen (2008). No quadro abaixo, estão sintetizadas as categorias de análise:

⁵ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/01/17/butantan-envia-nesta-segunda-a-anvisa-pedido-para-uso-emergencial-das-doses-da-coronavac-ensadas-no-brasil.ghtml>. (Recorte presente no ANEXO 1 deste trabalho).

Quadro 2 – Categorias de análise

Análise de Discurso Crítica Fairclough (2001 [1992])	Representação dos Atores Sociais Van Leeuwen (2008)
Análise da Prática Social Ideologia; Hegemonia	Exclusão; Inclusão; Nomeação Funcionalização Generalização

Fonte: elaboração dos autores, com base em Fairclough (2001 [1992]) e Van Leeuwen (2008).

Acredita-se assim que essas categorias de análise possam fornecer pistas da presença ou ausência de tom opinativo nas notícias, se elas estarão mais inclinadas à opinião ou à informação, quais são as ideologias presentes e como os atores sociais são representados, se incluídos ou excluídos. Feita essa apresentação acerca do processo metodológico e das categorias analíticas que darão suporte ao empreendimento da investigação, segue-se para a análise propriamente dita.

Análise e discussão dos resultados

Para Van Dijk (2018, p. 24), a política e a mídia influenciam e controlam uma à outra, sendo ambas controladas por interesses comerciais fundamentais, como o mercado. Nos meios de comunicação jornalísticos, a estratégia de controle é exercida por meio da seleção de assuntos e mediante reconstruções específicas das representações e das realidades sociais e políticas. Esse processo é direcionado por um sistema de valores e de ideologias profissionais sobre as notícias, algo que costuma direcionar o foco e o interesse para vários participantes da elite, sejam atores sociais, grupos, classes, instituições, países e regiões. A mídia jornalística é, portanto, quem decide quais participantes serão representados, o que será dito sobre eles e como será dito e, nesse ângulo, os jornalistas tendem a reproduzir as ideologias dominantes.

Com isso, as empresas de comunicação podem controlar a publicação e a disseminação de “vozes” alternativas, limi-

tando de certa maneira a liberdade de informação dos cidadãos. Segundo Van Dijk (2018), as ideologias dos jornais apresentam-se na forma como os participantes dos eventos discursivos com vários graus de poder são representados nas sintaxes das frases. Assim, os traços negativos de alguns grupos podem ser expressos de forma velada, enquanto outros, de forma enfatizada. Para verificar como os participantes da notícia aqui analisada foram representados, realizou-se a análise da prática social de Fairclough (2001) com o auxílio da teoria de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (2008). Para isso, fez-se um levantamento dos participantes mais destacados no texto, a fim de verificar as ideologias presentes na notícia.

O texto analisado, “*Butantan envia nesta segunda à Anvisa pedido para uso emergencial das doses da CoronaVac envasadas no Brasil*” (17/01/21), baseia-se na construção de uma narrativa sobre o segundo pedido à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) para o uso emergencial de vacinas contra a Covid-19. O enfoque da notícia e da intertextualidade é dado para o diretor do Butantan, Dimas Covas, pois o texto noticia o discurso deste em uma coletiva de imprensa. Nesse caso, grande parte da notícia é uma citação do discurso do ministro, que é citado de forma direta e indireta.

Em síntese, o discurso de Dimas Covas é sobre a aprovação do uso das 6 milhões de doses de vacinas da China e sobre as 4 milhões que foram envasadas no Brasil com matéria-prima chinesa, as quais o diretor do Butantan faria o pedido de permissão à Anvisa para o uso. No entanto, o que se destaca em seu discurso, narrado na notícia, são as falas de Dimas sobre Eduardo Pazuello, o até então ministro da saúde. A partir destes fragmentos, pode-se enxergar um teor ideológico por trás da fala de Dimas, que é expresso na notícia:

Quadro 3 – Discurso de Dimas

“Dimas Covas falou sobre a decisão de iniciar a vacinação poucos minutos após a aprovação da Anvisa, citando o ministro da Saúde, Eduardo Pazuello: ‘Olha, eu respeito muito o general Pazuello, mas como todo general, como todo soldado, ele foi preparado a vida inteira para matar, para lutar, para derrotar o inimigo com uso de força bruta. Ao contrário de quem trabalha na saúde: nós somos preparados a vida inteira para salvar vidas, muitas vezes para atuar em próprio campo de batalha para recuperar os estragos feitos pelas armas que são usadas pelos militares’, comentou Dimas.”

“Não estou criticando o general, estou dizendo apenas que a função de quem está na saúde: mitigar qualquer agravo à saúde no primeiro momento. Não é possível do ponto de vista do médico, da ética médica, do compromisso que cada um temos, de esperar que haja uma decisão burocrática para que seja iniciada uma vacinação. [...]” completou o diretor do Butantan.”

Fonte: elaboração dos autores (2021).

Nos dois fragmentos do texto acima, Dimas Covas divide em dois grupos os atores sociais. O primeiro: *quem trabalha na saúde*, na qual ele se inclui; e o segundo: os *militares*, no qual está Eduardo Pazuello, ministro da Saúde. Por trás dessa divisão, há o discurso ideológico de Dimas, que é expresso na notícia, sendo a ideologia construções da realidade com base em certos interesses. A notícia se inicia narrando o feito de Dimas, que conseguiu as liberações para as vacinas; após isso, é informado que ele iniciou a vacinação minutos após a essa aprovação, como pode ser observado no primeiro fragmento do quadro 3. Em seguida, depois de expostos os feitos positivos do diretor do Butantan, é inserida a visão que este tem de Pazuello, que era o então ministro da Saúde.

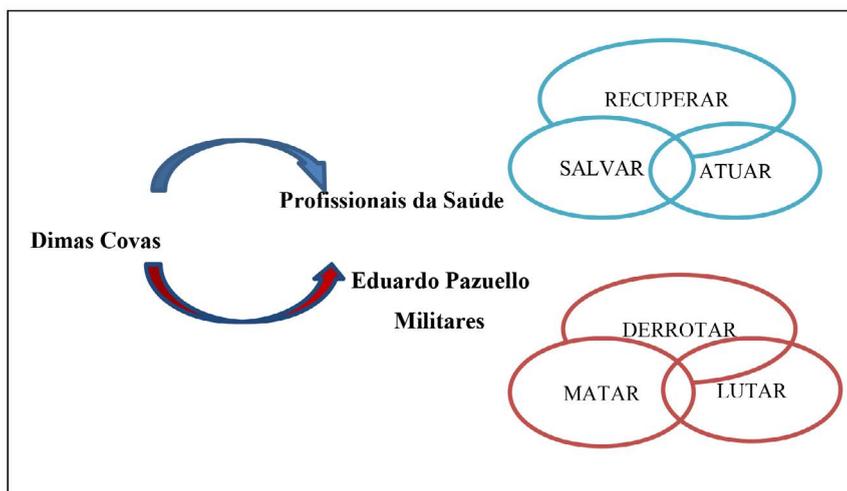
O recorte das falas expressas na notícia pode ser um indicador da tendenciosidade da matéria, visto que é o autor da notícia quem escolhe o enfoque que vai dar ao texto, o que vai ser dito e como vai ser dito, por exemplo, quais trechos do discurso de Covas serão expostos. Essa é uma estratégia para propagar um pensamento, mas sem ser responsabilizado por ele, visto que não foi o autor da notícia quem expôs seus pensamentos, mas outra pessoa. Ele só citou o autor, mas de qualquer forma é o jornalista que tem domínio do texto e a liberdade de escolher como irá repassar os fatos e construir a narrativa.

Assim, a notícia, por meio do discurso de Dimas Covas, constrói uma metáfora de guerra, que gira em torno de salvar vidas e tirá-las, saindo do foco da liberação das vacinas. Tal discurso constrói

uma visão positiva de Dimas e dos “profissionais da saúde”, e uma visão maléfica de Eduardo Pazuello e dos “militares”, estes que não estão diretamente ligados ao exército, mas sim à política, como o presidente Jair Bolsonaro a quem Pazuello seguia todos os comandos, que também é um militar e vinha até então fazendo campanha contra a vacinação. Pazuello, apesar de fazer parte do grupo de “profissionais da saúde”, por ser o ministro da Saúde, é excluído desse grupo por Covas, devido ser atribuído a ele retardo no processo de aquisição das vacinas e na vacinação da população, alegando-se questões burocráticas. Por isso, em uma de suas falas, Covas ressalta: *“Não é possível do ponto de vista do médico, da ética médica, do compromisso que cada um temos, de esperar que haja uma decisão burocrática para que seja iniciada uma vacinação”* (Quadro 3).

Nesse texto, identifica-se uma categoria de operação ideológica de exclusão por Thompson (2011), o expurgo do outro, que, segundo Amoêdo (2021), é a visão de que certos participantes de um meio social desenvolvem uma construção simbólica de um inimigo, que é retratado como mau, ameaçador e perigoso, e o que os indivíduos podem fazer é resistir a ele ou expurgá-lo. No texto analisado, há a tentativa de retratação maléfica dos atores que se inserem na categoria de militares, como Eduardo Pazuello, e outros que não são nomeados, como pode se observar no quadro 4:

Quadro 4 – Divisão entre os atores sociais



Fonte: elaboração dos autores (2021).

No quadro 4, está exposto um esquema da divisão feita por Covas – que é retratada de maneira direta na notícia –, dos profissionais da saúde e militares. Nele há ainda os verbos que estão associados a ambos os grupos. Com relação aos aspectos semânticos entre os verbos, expostos no Quadro 4, a ideia expressa é a de uma possível falta de preparo de Pazuello, que é um General, cuja função seria a de “matar”, “lutar” e “derrotar”, o oposto do que um Ministro e profissional da saúde deveria fazer, que é “salvar”, “atuar” e “recuperar as vidas”, que é o que Dimas está fazendo ao conseguir as liberações, e dando início à vacinação da população. Este posicionamento expresso no texto e pela fala Dimas Covas é uma resposta direta aos atrasos na aquisição da vacina contra a Covid-19, citados anteriormente, que estavam sobre a responsabilidade do ministro. É uma resposta ainda à posição política de Pazuello que, alinhado ao presidente Jair Bolsonaro, desconfiava da eficácia da vacina e o incentivava a não obrigatoriedade da aplicação do imunizante, mesmo ela sendo uma ferramenta de combate à pandemia. Tal ideologia aparece também no último parágrafo da notícia, quando é exposta uma fala de Antônio Barra Torres, o diretor-presidente da Anvisa:

Quadro 5 – Antônio Barra Torres

“A imunidade com a vacinação leva algum tempo para se estabelecer. Portanto, mesmo vacinado, use máscara, mantenha o distanciamento social e higienize suas mãos. Essas vacinas estão certificadas pela Anvisa, foram analisadas por nós brasileiros por um tempo, o melhor e menor tempo possível. Confie na Anvisa, confie nas vacinas que a Anvisa certificar e quando ela estiver ao seu alcance vá e se vacine.”

Fonte: elaboração dos autores (2021)

A notícia se encerra com esse discurso direto de Antônio Torres, tal qual o discurso de Covas. O texto apresenta-se de modo injuntivo, quase como se fosse uma propaganda a favor da vacinação, e reforça a visão ideológica de Dimas, que contraria a de Pazuello e de Bolsonaro, este que é representado através do ministro da saúde. E assim, essas ideologias ao serem expostas dessa forma nos textos jornalísticos contribuem para a propagação

das ideias e visões direcionadas à população brasileira em geral, o que pode gerar adeptos ou contrários, dependendo de quem o interlocutor apoia politicamente e no que acredita. Dessa forma, essas visões polarizadas foram bastantes difundidas no período de pandemia da Covid-19.

Caminhando para a análise macro da prática social, conseguiu-se observar os atores sociais que participaram do discurso e que tiveram um enfoque no texto. O primeiro foi Dimas Covas, o diretor do instituto Butantan. Ele é o principal ator, pois narra os “fatos” expostos na notícia. Ele aparece incluso, determinado, nomeado e funcionalizado. É em seu discurso que surge outro ator social, enfatizado na notícia, o ministro da Saúde, Eduardo Pazuello, incluído e determinado por meio de nomeação e funcionalização.

Quanto a sua funcionalização, Pazuello é categorizado de duas formas: pela matéria, quando é identificado como “ministro da Saúde” apenas uma vez. Por meio de Covas, ele é retratado como “general”, “soldado” e “militar”. Em nenhum momento, Dimas Covas o chama de ministro da Saúde. Isso ocorre pela motivação ideológica de Covas, quando ele tenta reforçar a ideia de que militares estão em oposição a profissionais da saúde, tendo funções de matar, lutar e derrotar. Ele associa essa metáfora a Pazuello, que estava retardando a vacinação. Há também os atores sociais que estão em segundo plano, que não estão enfatizados, mas incluídos por meio da generalização, que são os outros “profissionais da saúde”, e os “militares”, que são apenas mencionados de forma genérica e sem identificação pessoal ou qualificada.

A essa análise foi adicionada a categoria “exclusão”, para destacar um ator social que não foi mencionado nessa notícia; apenas nessa, pois aparece em todo o corpo de notícias do trabalho a partir do qual fizemos o recorte desta análise. Este ator é o presidente da República, Jair Bolsonaro, que, apesar de não ser nomeado, está intrinsecamente ligado ao “general Pazuello”, na maioria de suas decisões como ministro da Saúde, e que também faz parte da categoria de “militares”, pois ele fora capitão do exército. Apesar de não aparecer diretamente nesta notícia, está presente em todas as outras que tratam do mesmo tema e pelo mesmo jornal. Assim, inferiu-se que ele faz parte desse grupo

de militares mencionados por Dimas e, haja vista ser uma autoridade no país, suas decisões eram primordiais nesse contexto e ele poderia ter liberado as vacinas, mas não o fez e isso faz parte da narrativa construída na notícia.

Considerações finais

A aquisição de conhecimento e a formação de opiniões sobre a maior parte dos eventos do mundo, conforme Van Dijk (2018), baseiam-se largamente no discurso jornalístico presente na imprensa, na televisão, e nas mídias digitais, compartilhado diariamente por milhões de pessoas. Desse modo, ao se utilizar a Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001), juntamente com a Representação dos Atores Sociais, buscou-se fazer o mapeamento e indicar algumas das estratégias utilizadas para expressar como as notícias podem se arquitetar nos textos analisados.

Considerando o objetivo proposto, observou-se que algumas passagens presentes nos textos jornalísticos analisados se aproximam mais da opinião, guiada por um viés ideológico, característico de dadas instituições, do que da informação. A estrutura do gênero segue a da notícia, mas sendo possível identificar os indícios da presença de opinião no gênero informativo ao fazer uma análise fina do corpo do texto.

A partir das análises, foi possível verificar que a maneira como os autores/jornal desenvolvem suas matérias é tendenciosa, apresentam posicionamentos ideológicos e opinativos. Isso foi constatado tanto pela escolha do assunto, principalmente quando se tratou da política relacionada às questões envolvendo atores ligados a governos, neste caso o de Bolsonaro, quanto pela maneira de abordar certos temas e a inserção de falas de pessoas específicas. Encontrou-se ainda discrepâncias na forma de apresentação de alguns participantes presentes nos eventos discursivos, sendo que, de uns são ressaltadas suas qualidades, enquanto de outros, suas características negativas. Há ainda, diferenças na maneira em que alguns dos participantes das notícias são enfatizados com nomeações neste *corpus*, tal como Dimas Covas e Eduardo Pazuello, e outros mascarados (Jair Bolsonaro) e suavizados.

Considera-se, portanto, que as ideologias presentes no texto analisado derivam de seu próprio contexto de produção e de posicionamentos políticos e hegemônicos, visto que a notícia descreve o que está ocorrendo no momento, no presente. Quando um fato acontece, seja no contexto de pandemia, no contexto político, ou em qualquer outro, esse acontecimento divide opiniões, e os leitores e produtores das notícias tendem a tomar um lado para acreditar, baseando-se em suas vivências e suas próprias construções da realidade.

Logo, as análises revelam que é preciso ter um olhar crítico ao ler o referido gênero textual, sobretudo com a influência das redes digitais, pois podem estar carregadas de vieses ideológicos e opiniões explícitas ou não, submergidas nos textos de diversas e diferentes formas. Importante destacar que a ADC proporciona essa leitura, que desvela algumas dessas características das práticas sociais. Os resultados apontados revelam a importância da temática e de novos estudos, ampliando o *corpus* e aprimorando o ponto de vista teórico-metodológico, visto que, a ADC propõe outras diversas e frutíferas perspectivas de análise, como o diálogo com a multimodalidade e com a sistêmico-funcional.

Referências

- AMOÊDO, Rafael Seixas de. **Novos palanques na contemporaneidade:** as ágoras digitais. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, p. 204-213, 2021. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. *In:* COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais** [...]. Maringá, 2009, p. 1791-1799. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/069.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

GRADIM, Anabela. **Manual de Jornalismo**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2000.

LEEUWEN, Theo Van. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R; COULTHARD, M. (eds.). **Texts and Practices** – Reading in Critical Discourse Analysis. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

_____. **Discourse and practices: news tools for critical discourse analysis**. Oxford: New York, 2008.

RAMALHO, Viviane. **O discurso da imprensa brasileira sobre a invasão anglo-saxônica ao Iraque**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Neiva Maria Machado. **Gêneros Textuais em Foco: argumentação em textos opinativos**. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, Neiva; VIEIRA, Josenia. Representação multimodal dos atores sociais no discurso de marcas. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 16/1, p. 233-258, jun. 2013. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.54333%2F2237-4876.2013v16n1p233> . Acesso em: 18 ago. 2021.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VAN LEEUWEN, Theo Van. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C.R; COULTHARD, M. (eds.). **Texts and Practices** – Reading in Critical Discourse Analysis. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

_____. **Discourse and practices: news tools for critical discourse analysis**. Oxford: New

York, 2008.

VIEIRA, Josenia; MACEDO, Denise. Conceitos-Chave em análise do discurso crítica. In: BATISTA, José Ribamar; SATO, Denise Tamaê; MELO, Iran Ferreira de. (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

Anexo- 1

Butantan envia nesta segunda à Anvisa pedido para uso emergencial das doses da CoronaVac envasadas no Brasil

Autorização concedida neste domingo (17) foi para as 6 milhões de doses que já chegaram prontas da China. 'Necessitamos agora a urgência de nova autorização', disse o diretor do Instituto sobre o segundo pedido. 4 milhões de doses foram envasadas pelo Instituto com matéria-prima chinesa e precisam de liberação para uso.

Por G1 SP — São Paulo
17/01/2021 18h16 - Atualizado há 19 horas



Dimas Covas, diretor do Instituto Butantan, em coletiva neste domingo (17) — Foto: Reprodução

O diretor do Butantan, Dimas Covas, disse que o Instituto irá entrar nesta segunda-feira (18) com um novo pedido emergencial na Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), desta vez solicitando autorização para o uso das 4 milhões de doses que foram envasadas no Brasil.



DO UOL
Aproveite sua vida íntima mesmo depois dos 70

APRENDA MAIS →

A autorização **dada neste domingo (17) é para as 6 milhões de doses que já chegaram prontas da China.**

"Amanhã, segunda-feira, entramos na Anvisa com o pedido de autorização de uso emergencial para as vacinas produzidas aqui no Butantan, das quais nós já temos 4 milhões de doses prontas. Necessitamos agora a urgência de nova autorização", disse Dimas.

O diretor disse que espera que a aprovação seja rápida, já que a documentação é praticamente a mesma. "[para que] possamos distribuir essas 4 milhões de doses da mesma forma proporcional, como foi feito com essas quase 6 milhões de doses agora".

O anúncio foi feito neste domingo (17), em coletiva de imprensa após a autorização da Anvisa. No evento, o governo de São Paulo deu início a campanha de vacinação do estado, imunizando profissionais de saúde.

Dimas Covas falou sobre a decisão de iniciar a vacinação poucos minutos após a aprovação da Anvisa, citando o ministro da Saúde, Eduardo Pazuello.

"Olha, eu respeito muito o general Pazuello, mas como todo general, como todo soldado, ele foi preparado a vida inteiro para matar, para lutar, para derrotar o inimigo com uso de força bruta. Ao contrário de quem trabalha na saúde: nós somos preparados a vida inteira para salvar vidas, muitas vezes para atuar em próprio campo de batalha para recuperar os estragos feitos pelas armas que são usadas pelos militares", comentou Dimas.

"Não estou criticando o general, estou dizendo apenas que a função de quem está na saúde: mitigar qualquer agravo à saúde no primeiro momento. Não é possível do ponto de vista do médico, da ética médica, do compromisso que cada um temos, de esperar que haja uma decisão burocrática para que seja iniciada uma vacinação. São razões diferentes. Do meu ponto de vista, a razão que me interessa é o compromisso que nós temos com as pessoas que precisam ser protegidas. E não há burocracia que resista a isso, compromisso pela vida, é o que nós temos feito durante todo esse tempo", completou o diretor do Butantan.

Autorização de vacinas na Anvisa

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) autorizou neste domingo (17), por unanimidade, o uso emergencial das vacinas Coronavac e da Universidade de Oxford contra a Covid-19. A reunião que discutiu o tema durou cerca de 5 horas.

Os diretores acompanharam o voto de Meiruze Freitas, relatora dos pedidos. No caso da Coronavac, a diretora condicionou a aprovação à assinatura de termo de compromisso e publicação em "Diário Oficial".

Segundo a Anvisa, somente o termo de compromisso assinado pelo Instituto Butantan precisa ser publicado no "Diário Oficial da União", o que pode acontecer ainda neste domingo (17) em edição extra. De acordo com a agência, o termo já está pronto e será enviado ao instituto para ser assinado e publicado assim que assinado.

Ao proclamar o resultado, o diretor-presidente da Anvisa, Antônio Barra Torres, afirmou:

"A imunidade com a vacinação leva algum tempo para se estabelecer. Portanto, mesmo vacinado, use máscara, mantenha o distanciamento social e higienize suas mãos. Essas vacinas estão certificadas pela Anvisa, foram analisadas por nós brasileiros por um tempo, o melhor e menor tempo possível. Confie na Anvisa, confie nas vacinas que a Anvisa certificar e quando ela estiver ao seu alcance vá e se vacine."

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/01/17/butantan-envia-nesta-segunda-a-anvisa-pedido-para-uso-emergencial-das-doses-da-coronavac-ensadas-no-brasil.ghtml> . Acesso em: 18 jan. 2021.

A inserção do serviço social na Previdência Social

Adriana Chiamolera¹
Gabriela Stang²
Lovane Ostrowski Simon³

Introdução

A política de Previdência Social ancorada à Seguridade Social brasileira, mediante à Constituição Federal de 1988, é um direito universal da população, e está permeada pelas contraditórias lutas entre capital versus trabalho, no tensionamento entre a garantia do direito e o seu caráter seletivo.

O Serviço Social inserido na política previdenciária vivencia os tensionamentos e é impactado tanto pelos avanços quanto pelos retrocessos da política pública. Ancora-se na luta pela defesa da justiça social e dos direitos da classe trabalhadora.

Assim, o presente trabalho, acerca da inserção do Serviço Social na Previdência Social, traz reflexões sobre o itinerário da política previdenciária, bem como evidencia o caminhar profissional, sua inserção, atuação e os desafios contemporâneos.

O processo metodológico adotado para o desenvolvimento deste estudo se faz a partir de uma abordagem qualitativa com perfil exploratório. O pesquisador dividiu este estudo em quatro subtítulos. Assim, o primeiro tópico se refere à inserção do Serviço Social na política previdenciária brasileira entre o período de 1923 a 1987, trazendo o resgate histórico e seus objetivos. Aponta para as disparidades entre os segurados pela previdência, que apesar

¹ Pós-Graduada de Gestão Social de Políticas Públicas. Pós-graduada em Gestão em Saúde. Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFS). Assistente Social. E-mail: adripj1@yahoo.com.br.

² Pós-graduada em Saúde da Família por meio de Residência Multiprofissional (UDESC). Discente Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/UFSC). Assistente Social. E-mail: gabrielastangso@gmail.com.

³ Assistente Social graduada pela universidade UNOCHAPECÓ. Pós-graduada em Gestão Social de Políticas Públicas. E-mail: lovasim@hotmail.com.

da perspectiva de proteção social deixava-se sem cobertura, por exemplo, os trabalhadores domésticos. Expõe a perspectiva do trabalho do serviço social na forma de plantão social, na oferta de atendimento à classe trabalhadora, de maneira imediatista e reducionista.

O segundo tópico alinha-se à discussão a partir da consolidação da Constituição Federal de 1988 e seus reflexos na política previdenciária, passando então a compor o tripé da seguridade social, juntamente com as políticas de Assistência Social e Saúde. Evidencia que, apesar dos avanços propostos pela Constituinte para com a política previdenciária, ela esbarra na contradição entre a universalidade versus seletividade, por meio da necessidade de contribuição.

O terceiro tópico faz alusão ao processo de reestruturação do Serviço Social na previdência social. Lança a discussão de alguns dos retrocessos da política previdenciária, como, por exemplo, a tentativa de extinção do Serviço Social e a criação dos canais remotos do INSS; assim, questiona e debate os desafios impostos à categoria profissional nesta conjuntura societária.

Por fim, afirma que o Serviço Social deve ter como direção a busca pela igualdade social, pela universalização das políticas públicas e a defesa dos direitos junto à classe trabalhadora. Logo, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões sobre o Serviço Social na política previdenciária e suscitar estratégias de militância.

A inserção do Serviço Social na política previdenciária brasileira

A contar da promulgação da lei Eloy Chaves, em 1923, criaram-se as primeiras caixas de aposentadorias e pensões no Brasil, que beneficiou inicialmente os empregados das empresas ferroviárias e marcou o ponto de partida da previdência social brasileira.

Segundo Boschetti (2006, p. 15), “esse sistema de caixas refletia o início do capitalismo, quando ainda predominavam as atividades primárias de exportação em detrimento de poucas indústrias emergentes”. Por conseguinte, os trabalhadores que tinham ligação formal com o mercado de trabalho, ou ainda possuíam condi-

ções financeiras de contribuir com a Previdência Social, tinham o direito à cobertura, caso ocorresse a perda do emprego ou necessitassem de alguns benefícios sociais. Assim, “essa lei estabeleceu as bases sobre as quais foi construído o sistema previdenciário brasileiro: a lógica do seguro e a proteção do mundo do trabalho” (BOSCHETTI, 2006, p. 15).

Em 1930, acontece uma acelerada ampliação do seguro social, vinculada a uma política global do estado para a classe operária. Surgindo os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), que passam aos poucos a englobar grande parte dos assalariados. Iamamoto e Carvalho (2009, p. 294) colocam que “o seguro social, da mesma forma que a legislação trabalhista, é visto como outorga do Estado paternalista e autoritário”.

As primeiras tentativas de introdução do Serviço Social na previdência ocorreram por volta de 1942, entretanto, somente em 06/04/1944, por meio da portaria nº. 25, do Conselho Nacional do Trabalho, o Serviço Social foi oficializado na política previdenciária brasileira. É nos Institutos de Pensões e Aposentadorias dos Comerciantes que o Serviço Social tem a primeira experiência oficial de implantação. Conforme Iamamoto e Carvalho (2009, p. 302-303), sua principal atividade desenvolvida era:

1. Trato diário com o público através do plantão e das técnicas de entrevista, triagem, informação e reclamações: a) orientação e execução de atos necessários para que o segurado receba os benefícios devidos; b) atendimento aos casos que fogem à rotina ou não são previstos pelo regulamento (casos que demandam maior estudo); c) encaminhamentos para que o associado tenha alguma satisfação quando seus problemas estiverem fora do alcance do seguro;
2. Reeducação sistematizada, educação social: a) esclarecimento quanto aos direitos e deveres em relação ao seguro; b) orientação econômica e orçamento doméstico; c) orientação profissional, reintegração ou continuação na produção; d) readaptação dos trabalhadores enfermos e acidentados; e) orientação e conforto moral nos casos de morte ou invalidez; f) adaptação aos imóveis e vida comunitária; g) profilaxia e higiene; h) orientação e apoio moral, evitando acomodações; i) terapia ocupacional.

3. Seleção econômico-social: a) para a obtenção de benefícios pagos (imóveis e outros); b) para distribuição de auxílios.
4. Distribuição de auxílios: a) fornecimento de medicamentos gratuitos; b) compra de aparelhos ortopédicos ou instrumentos de trabalho; c) auxílios destinados à manutenção quando atrasam os benefícios; d) auxílios diversos em dinheiro, para regularização da situação civil, para realização de tratamentos.
5. Casos de desviação, fiscalização ou conflito: a) recusa ou abandono de tratamento médico; b) atraso ou recusa no pagamento de prestações (imóveis); c) problemas de “má vontade” ou exploração da instituição; d) contornar inconformismos.

O desenvolvimento desses programas e funções contribuíram para a concepção de um projeto integrado de métodos, técnicas e ideologias, que foram “aspecto parcial e embrionário da constituição do que modernamente se denomina Previdência Social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2009, p. 302). A formação dessa prática social aos segurados partiu do eixo central de orientação e de caráter seletivo. Isto é, o profissional realizando triagem quanto aos direitos das populações que demandam da instituição previdenciária, no intuito de minimizar o consumo dos serviços ofertados. Assim, segundo Iamamoto e Carvalho (2009, p. 296-297):

O assistente social será o elemento habilitado como esclarecedor do Seguro Social, desempenhando fundamentalmente um papel educativo, ouvindo as queixas, esclarecendo e reconfortando o associado. [...] Nesse sentido se recomenda tornar obrigatória a formação em Serviço Social dos funcionários de maior responsabilidade ante os segurados, e a organização do Serviço Social nos conjuntos residenciais, em todas as seções de Assistência dos Institutos, e no meio social do segurado – em colaboração com outras obras e entidades.

O Serviço Social funcionava na perspectiva de plantões sociais com o objetivo de realizar seleções, triagem, esclarecimentos e distribuição de auxílios, configurando-se como uma das principais funções da profissão na política de Previdência Social.

Sob a luz da Constituição Federal de 1946, a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS) foi regida, em 1960, e teve a responsabilidade de pontuar os dispositivos referentes à Previdência Social,

o que até então era inexistente. “Foi nessa época que aconteceram os primeiros passos em direção ao sistema de Seguridade Social conhecido atualmente” (GURGEL; SERRA, 2008, p. 02). Ainda neste período foi criado o Instituto de Previdência Social (INPS), que consolidou o sistema previdenciário, no qual os institutos de aposentadorias e pensões unificaram-se.

De acordo com Teixeira (2003), a política previdenciária e as políticas sociais foram utilizadas como moeda de troca e a extensão de alguns direitos sociais tinha como objetivo buscar legitimidade para um regime.

No início da década de 70, em plena ditadura, a inclusão tardia de segmentos de trabalhadores até então deixados à margem do sistema previdenciário, como por exemplo, os trabalhadores rurais, os empregados domésticos e os autônomos. Na mesma década, pode-se dizer que o conjunto de trabalhadores inseridos no mercado formal de trabalho estava vinculado de algum modo ao sistema previdenciário. Mais uma vez, repetiu-se um antigo traço da história brasileira: ainda que algumas das reivindicações das classes subalternas sejam incorporadas ao projeto de poder das classes dominantes, as modificações políticas, sociais e econômicas ocorrem sem a participação efetiva dessas classes subalternas (TEIXEIRA, 2003, p. 01).

Assim dizendo, em 1970 foi criado um sistema próprio de proteção ao trabalhador rural, bem como foram concedidos direitos previdenciários aos empregados domésticos. Ainda no final dessa década, estruturou-se o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), que teve por finalidade integrar as atividades de assistência social, previdência social, assistência médica e administração financeira e patrimonial (NUPRESS, [s. d.]). Por fim, através da lei de criação do SINPAS:

[...] foram criados o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), órgão destinado aos serviços de assistência médica, e o Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social (IAPAS), entidade responsável pela administração financeira e patrimonial, compondo o sistema, entre outras entidades, o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Sob o aspecto orgânico

funcional, o novo modelo adotado renunciava, ainda que timidamente, uma aproximação ao que viria a ser a fórmula tripartite de seguridade social criada com a Constituição da República de 1988, integrando-se, em um mesmo sistema nacional, as funções de saúde, previdência e assistência social (NUPRESS, [s. d.]).

A Constituição Federal de 1988 foi o marco histórico em que as políticas públicas de Assistência Social, Previdência Social e Saúde passaram a compor o tripé da Seguridade Social, assunto que será abordado na próxima seção.

Seguridade social e previdência social

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi incorporado na previdência social um modelo de proteção social mais alargada, conforme elucida o artigo 194, no qual “a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988). Nesse, previa-se os seguintes objetivos:

- I - universalidade da cobertura e do atendimento;
- II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;
- III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV - irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V - equidade na forma de participação no custeio;
- VI - diversidade da base de financiamento;
- VII - caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados (BRASIL, 1988).

Contudo, apesar desses objetivos, que orientam a operacionalização dessas políticas públicas no Brasil, garantindo uma rede de proteção ampliada, é possível verificar ações fragmentadas e desarticuladas. Os princípios constitucionais, são norteadores da Seguridade Social, mas ao mesmo tempo genéricos.

Cabe destacar que as políticas sociais, como a política de Previdência Social são “desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento [...] às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 51). As políticas sociais no sistema capitalista acabam tendo por finalidade o atendimento mínimo às necessidades sociais e à manutenção da reprodução da força de trabalho.

Os direitos relativos à Previdência Social fazem parte dos assim denominados direitos fundamentais sociais, os quais, de acordo com o disposto no art. 6º da Constituinte, são os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1998).

Ao contrário da saúde e da assistência social, que são políticas de caráter não contributivo, a previdência é contributiva, ou seja, só tem direito a receber os benefícios quem contribuiu. Ou ainda, podemos dizer que a previdência se assemelha à contratação de um seguro contra a perda de capacidade laboral do trabalhador.

Este reordenamento da Seguridade Social consistiu num conjunto de ações de iniciativa da sociedade e do poder público, destinado a assegurar à população o direito à Saúde, Previdência e Assistência Social. Para Fleury (2006, p. 13): “as políticas brasileiras se desenvolveram sob um modelo de seguro social voltado à proteção dos grupos sócio-ocupacionais com base no direito contratual e de um modelo assistencial dirigido à população sem vínculos trabalhistas”.

Sob esta nova luz referenciada pela constituição, buscou-se através da política de Previdência Social garantir um seguro social, para atender aos segurados e seus dependentes, quando em situação de afastamento do trabalho, nas situações de doença, invalidez, idade avançada, maternidade, reclusão e morte. Passou-se a ter um novo modelo de proteção social, baseado nos direitos sociais e fundamentais.

As conquistas foram o seguro desemprego; a inclusão da pensão por morte; a inclusão da aposentadoria proporcional por tempo de serviço; o controle social, participação democrática e a criação dos conselhos de direitos; diversidade de financia-

mento no orçamento da seguridade social; e contribuições sociais. Os avanços se expressaram na integração do sistema da Seguridade Social, na equalização dos seguros sociais entre urbanos e rurais e no aumento do número de benefícios. Entretanto, esses progressos já guardavam em si uma contradição, na qual a política previdenciária integrante da seguridade social não perde o caráter de seguro social que se fundamenta no seguro comercial, privado e material.

Esse seguro social previdenciário é contributivo, portanto seletivo, contrariando a perspectiva de universalidade como um dos princípios fundamentais da Seguridade Social. O Seguro Social tem efeitos econômicos, políticos e ideológicos, norteados para a absorção de conflitos de classes e está englobado num projeto de hegemonia e dominação política. Esta contradição evidencia que, embora houvesse avanços significativos na constituição de 1988, era necessário lutar, porque indicava a necessidade de um maior progresso com relação à política previdenciária brasileira.

O processo de reestruturação do Serviço Social na previdência no contexto da seguridade social

É preciso apreender ao longo da história e no tempo presente a expansão e o retrocesso conjuntural e estrutural da sociedade, para entendermos o processo de reestruturação do Serviço Social no cenário das contrarreformas previdenciárias. Isso significa dizer que é fundamental perceber os determinantes sociais, políticos e econômicos e suas implicações em cada momento histórico, pois são elementos que dão movimento à sociedade, o que possibilitará a compreensão acerca dos desafios impostos ao Serviço Social.

A correlação de forças na luta de classes pode determinar avanços e retrocessos da política previdenciária brasileira. Considerando o contexto nacional mediado pelas relações do sistema capitalista, Marques, Batch e Mendes (2003, p. 117) afirmam que:

A partir dos anos 90, a crescente crise fiscal-financeira do Estado, o fraco desempenho da economia e o crescimento da taxa de desemprego e do trabalho informal propiciaram o fortalecimento do discurso sobre a necessidade de reformar a previdên-

cia social. Entre os vários argumentos, um dos que se destacavam defendia que os direitos introduzidos pela Constituição de 1988 teriam provocado fortes desequilíbrios no sistema previdenciário. Vários especialistas – ainda que não concordassem com esse argumento – exigiam mudanças levando em conta a persistência de tratamento desigual entre diferentes categorias de trabalhadores ou os impactos provocados pelas alterações no perfil demográfico e na transformação da relação entre capital e trabalho, decorrente da adoção das novas tecnologias e formas de gestão no sistema produtivo brasileiro.

Ainda nesse período houve grandes mudanças na política previdenciária com a criação do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Como sinaliza Coelho (2006), foi implementada uma lógica baseada no seguro social, na qual os direitos são subordinados a uma ocupação e uma contribuição, e perdeu-se o fundamento de ampla proteção social desta política.

O cenário de 1990 revelou um processo de avanço da política neoliberal, levando o país a adotar um modelo fragmentário de proteção social, reforçando a ideia do Estado Mínimo como solução para a crise econômica. Como afirma Coelho (2006, p. 85), “defendeu-se um discurso em prol dos cortes de gastos, e a desativação dos programas sociais públicos, por entenderem que acarretavam déficit público”.

A reafirmação dessa perspectiva exige desmistificar o processo de ideologização e naturalização, que, de uma forma massificante, é passado pelos meios de comunicação e pelo discurso oficial de que a política previdenciária é deficitária. Gentil (2005), em sua Tese “A falsa crise do sistema de seguridade social no Brasil” aponta que:

Existem interesses econômicos empenhados em propagar a ideia de que há um déficit na Previdência que, concretamente, não existe. [...] A maior parte das pessoas que defendem a manutenção de uma Previdência pública comprovam facilmente, através dos próprios dados oficiais disponibilizados pelo *website* do Ministério da Previdência, que há distorções. Nele, é possível encontrar dados de fluxo de caixa do INSS, com duas informações cruciais: o saldo previdenciário e o saldo operacional do INSS. Se você observar o saldo previdenciário, ele

de fato é negativo, pois seu cálculo levanta apenas as receitas de contribuição ao INSS do empregador e dos trabalhadores. No entanto este não é o resultado final da Previdência Social, porque considera apenas uma receita parcial, não a receita total da previdência. As receitas que faltam, como a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), são receitas de grande porte e, mesmo assim, não aparecem no cálculo do saldo previdenciário. Se calculadas todas as fontes de financiamento, percebe-se que há um *superávit* operacional. [...] Portanto, isso levanta uma questão: se não há um déficit, quais são os interesses do governo em propagar a idéia de que há um déficit? (GENTIL, 2005, p. 5).

O autor traz para o debate a propagação acerca das informações falsas sobre *déficit* previdenciário, afirmando que a existência de interesses econômicos reforçou a ideia da necessidade de alterações normativas para com a política previdenciária. Assim, quais são os objetivos do governo frente a propagação do *déficit* previdenciário, mas com as receitas apontando *superávit*?

Diante dessa realidade é que está inserido o profissional de Serviço Social. Nesse emaranhado, questiona-se quais são os desafios colocados aos assistentes sociais?

O Serviço Social, na sua atuação junto à política previdenciária, necessita compreender o seu processo histórico e as influências políticas, econômicas e sociais que dão movimento, seja para a ampliação ou para o retrocesso, à política pública. Terá como desafios a luta constante na defesa da política previdenciária pública, na afirmação e ampliação da seguridade social, na garantia de respostas competentes aos usuários, visto a correlação de forças entre as requisições institucionais e as necessidades da população. Assim, ao utilizar-se dos instrumentais teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos compreende a sociedade por meio de uma leitura crítica da realidade social, devendo caminhar na defesa dos direitos da classe trabalhadora, posicionando-se a favor da justiça social.

Após a consolidação da Matriz Teórico-Metodológica do Serviço Social na Previdência em 1994, o novo fazer do assistente

social foi compreendido “como fenômeno histórico, determinado na realidade social pelas relações de produção, pelos encaminhamentos políticos e na possibilidade e competência técnica do serviço social, redefinir-se e legitimar-se na ética dos interesses dos usuários” (INSS, 1994, p. 15).

As atribuições e competências dos assistentes sociais devem estar pautadas na perspectiva da ampliação dos direitos a milhões de trabalhadores deste país, e igualmente garantir que outros milhões que estão fora deste sistema de Seguridade Social possam ter o acesso à proteção social da política de Saúde, Previdência e Assistência Social.

Posto isto, cabe ao Serviço Social identificar estratégias de enfrentamento no exercício profissional, alicerçadas no projeto ético-político profissional, dando respostas “às determinações societárias, à dinâmica da luta de classes, à relação entre Estado e sociedade e às possibilidades que emanam das contradições postas na realidade” (PEREIRA; CARTAXO, 2012, p. 10).

E nesse processo existe uma ênfase nos trabalhos de focalização, em detrimento de um exercício profissional na perspectiva da seguridade social, do direito e da universalidade. Conforme afirma Pereira e Cartaxo (2012, p. 93):

O Serviço Social é uma profissão hegemonicamente pautada na teoria social crítica e está inserido de forma contraditória nas instituições: embora reproduza os interesses institucionais, o profissional irá potencializar sua ação em prol dos interesses dos usuários, sendo por meio das lutas coletivas que podemos romper com o status quo. O profissional que apenas reproduz o instituído e reduz suas ações à aplicação dos instrumentos técnico-operativos da profissão é um desserviço para a população. Portanto, devemos elaborar estratégias interventivas na perspectiva da afirmação do direito, haja vista nos dias de hoje estarmos diante de um quadro de fragmentação dos sujeitos sociais no interior da sociedade civil, impulsionada fortemente pela hegemonia neoliberal

Portanto, o assistente social deve contribuir na construção junto a esse usuário/trabalhador com um novo saber que lhe possibilite coletivizar sua luta por outra previdência pública, justa

e de redistribuição no contexto de um novo projeto societário. É preciso estar à frente no cenário das contrarreformas previdenciárias, como a de 2018, que por meio da instrução normativa nº. 96, em seu artigo 67 instituiu a central de serviços denominada de Meu INSS, disponível por meio de internet e aplicativos celulares, permitindo ao segurado realizar solicitações, acompanhamentos, e resultados de benefícios (BRASIL, 2018).

Todavia, quem perde é a população. O acesso a benefícios por meios digitais é uma barreira, exclui a população que se encontra em situação de vulnerabilidade social. É preciso considerar ainda a exclusão digital pelo perfil da população atendida, idosos, pessoas com deficiência que não possuem equipamentos eletrônicos, necessitando custear através de intermediários para obter orientações básicas e encaminhamentos de benefícios.

Outro aspecto que fragiliza a política previdenciária é o da publicação da medida provisória nº. 905/2019, que extingue o Serviço Social como um prestador de serviços aos beneficiários do INSS. A iniciativa gerou mobilizações por parte de diversas categorias profissionais que buscavam a revogação, concretizando-se no dia 20 de abril de 2020. Ainda assim, com a retomada do Serviço de Socialização de Informações/Serviço Social, este atualmente não se encontra disponível no canal remoto Meu INSS para agendamento ao cidadão (BRASIL, 2019).

É possível ver o acirramento dos retrocessos da política de Previdência Social ao longo dos últimos anos, tratando-se da ilusão do universalismo segmentado. Embora seja utópico, conforme afirma Jesus (2015, p. 220), “a construção de uma sociedade fundada na garantia de direitos traz a necessidade de romper com a lógica do seguro e de tornar a previdência realmente social, e de acesso universal”. E é neste contexto que o assistente social precisa se utilizar de todos os instrumentais técnico-operativos, teórico-metodológicos e ético-políticos, de modo a garantir a prestação de serviço de qualidade à população, na perspectiva da ampliação do acesso a direitos, da universalização dos benefícios previdenciários, na disseminação de informações e a politização dos segurados.

Considerações finais

A seguridade social brasileira, fruto das lutas e conquistas da classe trabalhadora, é espaço de fortes disputas de recursos e de poder, constituindo-se uma arena de conflitos. A defesa e ampliação dessas conquistas e o posicionamento contrário às reformas neoliberais regressivas são desafios permanentes e condições para consolidação da seguridade social pública e universal.

A categoria profissional de assistentes sociais, comprometida com o código de ética, bem como com o processo de emancipação humana, tem o dever de buscar, pela universalização das políticas sociais, a ampliação e efetivação dos direitos descritos no arcabouço legislativo e pela universalidade que é condição para a igualdade social. Sendo assim, tem-se instituído o compromisso legítimo com a classe trabalhadora frente a esta conjuntura.

Precisamos reafirmar incessantemente nossas lutas (teóricas, éticas, políticas, sociais) para que as transformações das condições objetivas e subjetivas de vida da classe trabalhadora sejam efetivadas. Somente assim abre-se a possibilidade histórica de superação da desigualdade social e a construção de uma nova ordem societária.

Referências

BEHRING, E. R. **Seguridade Social no Brasil**: perspectivas e interfaces. *S. l.*: Grupo de Estudos e Pesquisa do Orçamento Público. 2021. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-082.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. **Seguridade Social e o trabalho**: paradoxos na construção das políticas de Previdência e Assistência Social no Brasil. Brasília: Letras Livres/Editora UnB, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960**. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS). Brasília: Senado Federal, 1960. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3807.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Instituto Nacional de Seguro Social. **Instrução Normativa nº 96, de 14 de maio de 2018**. Disponível em:

[//www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14269191/do1-2018-05-15-instrucao-normativa-n-96-de-14-de-maio-de-2018-142691871988](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14269191/do1-2018-05-15-instrucao-normativa-n-96-de-14-de-maio-de-2018-142691871988). Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 905, de 11 de novembro de 2019**. Que institui o contrato de trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº. 25, de 06 de abril de 1944**. Que dispõe da organização de Seções de Serviço Social em todas as instituições de Previdência. Disponível em: http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/atos-oficiais;dc?sf_format=xml. Acesso em: 15 fev. 2021.

COELHO, J. A. de S. **Serviço Social na Previdência: uma análise de sua inserção político-institucional na conjuntura brasileira no período 1960-2003**. 2006. Dissertação (mestrado em serviço social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/793/1/JocelinaAlvesdeSouzaCoelho.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. **Código de ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 2021. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

FLEURY, S. **A Seguridade Social inconclusa**. 2006. Disponível em: <http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/Seguridade.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

GENTIL, D. L. **A falsa crise do Sistema de Seguridade Social no Brasil: uma análise financeira do período 1990 - 2005**. 2007. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.intersindicalcentral.com.br/wp-content/uploads/2016/01/A_politica_fiscal_e_a_falsa_crise_da_seguridade_social_brasileira_analise_financeira_do_periodo_1990_2005.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

GURGEL, J. B. ; SERRA, E. **Evolução da Previdência Social**. Brasília: FUNPREV, 2008. Disponível em: http://www.anasps.org.br/evolucao_historica_previdencia.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE SEGURO SOCIAL - INSS. **Matriz Teórica metodologica no Serviço Social na Previdência Social**. Brasília - DF, 1994, 32 p. disponível em: <http://cresspr.org.br/wp-content/uploads/arquivos/matrizteoricometodologicassprevsociall.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

JESUS, E. A previdência social e o trabalhador: entre o acesso ao direito e a contribuição, *S. l.*, **Revista Katálysis**, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179643308007.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MARQUES, R. M.; BATICH, M.; MENDES, Á. Previdência social brasileira: um balanço da reforma. São Paulo, **Perspec**, v. 17, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000100011&lng=en&nrm=is. Acesso em: 15 fev. 2021.

NÚCLEO DE PESQUISAS EM DIREITOS PREVIDENCIÁRIOS E SEGURIDADE SOCIAL - NUPRESS. **Breve Histórico**. Faculdade Anasps. Brasília, DF, [s.d.].

<https://www.faculdadeanasps.com.br/nupress/lerinfo.php?informacao=breve-historico>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PEREIRA, M. C. de C.; CARTAXO, A. M. B. Estratégias dos Assistentes Sociais previdenciários sulistas frente ao desmonte do Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 2012. Disponível em:

<file:///C:/Users/gabri/Downloads/706-Texto%20do%20artigo-2627-1-10-20121227.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

TEIXEIRA, A. de P. **Previdência Social, revolução passiva e contra reforma**. 2003. Disponível em: <http://www.acessa.com/gramsci/?id=8&page=visualizar>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Serviço social e pluralismo: reflexões sobre a interdisciplinaridade no serviço social brasileiro

Davi Cartaxo¹

A interdisciplinaridade como obra de mosaico

Um mosaico pode ser definido como uma forma de arte na qual fragmentos de diferentes formatos, tamanhos e cores se unem, constituindo uma bela representação artística. O artista que se propõe realizar a construção desse tipo de arte é desafiado a usar sua imaginação, criatividade e criticidade, tendo em vista alguns desafios que lhes são propostos. A montagem se dá com diferentes fragmentos, considerando suas diferentes dimensões, cores, entonações, formatos e encaixes. O grande desafio está em concretizar o que idealmente se projetou construir com a matéria-prima disponível para a construção do mosaico.

Podemos tomar como analogia a obra de um mosaico para compará-la ao empreendimento interdisciplinar. Os diferentes fragmentos que o artista utiliza para a construção do mosaico são os diferentes saberes que o pesquisador dispõe para a fundamentação de seu arcabouço intelectual. As dificuldades encontradas pelo artista de um mosaico são, figurativamente, semelhantes às daquelas de um “artista” pesquisador que propõe uma atuação interdisciplinar. Assim como um artista tem de ser criterioso na escolha de sua matéria-prima para a formação do mosaico, o pesquisador tem a mesma preocupação na escolha dos “fragmentos” que utilizará para a construção de uma “arte” interdisciplinar.

Este trabalho pretende evidenciar a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar no tocante à produção do conhecimento no Serviço Social e demonstrar, sinteticamente, seus desdobramentos na profissão. Para tanto, a respeito da interdisciplinaridade, sobre a categoria em si, o trabalho tem como aporte Japiassu (1976),

¹ Graduado em Serviço Social pelo Centro Universitário Fаметro – Fortaleza/CE. E-mail: davicr94@gmail.com.

Sommerman (2012) e Fazenda (1994). Em relação à interdisciplinaridade e Serviço Social, foram utilizadas as contribuições de Vasconcelos (2007; 2010); Silva (2009); Oliveira (2017; 2019); Pantoja (2015); Rodrigues (2019) e Munhoz (2001), evidenciando suas diferentes contribuições e perspectivas. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Goldenberg (2004, p. 53) “[...] consiste em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Quanto ao tipo da pesquisa, caracteriza-se como sendo do tipo bibliográfica.

Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da interdisciplinaridade

A complexidade revelada nos diferentes determinantes que definem o percurso da vida concreta exige do ser humano um tipo de saber capaz de dar entendimento da realidade em sua totalidade, apresentando resultados e soluções satisfatórias às demandas cotidianas. Uma alternativa para essa problemática é a apropriação de uma postura interdisciplinar.

Japiassu (1976) informa que, desde o advento da modernidade, passou-se a valorizar um saber fragmentado, isolado em disciplinas estanques; desenvolveu-se uma mentalidade que negava a possibilidade da convergência e interação entre os diferentes saberes. No entanto, os antecedentes histórico-filosóficos do desenvolvimento do conhecimento humano demonstram que nem sempre foi assim.

Américo Sommerman (2012) nos esclarece que quatro “paradigmas”² nortearam e formaram, no ocidente Europeu, o pensamento humano, que foram os grandes influenciadores do pensamento ocidental. Foram eles: a Mitologia, a Filosofia, a Teologia e a Ciência Moderna. Não havia apenas clara a delimitação de cada saber, mas também consideravam as limitações de cada um desses “paradigmas” em sua capacidade de, sozinhos, interpretar a

² Sommerman (2012) utiliza a palavra “paradigma”, tomando-a numa relação direta com a etimologia original desta. “A palavra grega ‘*paradeigma*’ tem a mesma raiz de ‘demonstrar’, de modo que se pode definir paradigma em termos gerais como a forma de ver e interpretar o mundo como um todo e em cada uma de suas dimensões, por isso, esse termo é utilizado com frequência como sinônimo de visão de mundo (*Weltanschauung*)” (SOMMERMAN, 2012, p. 65 - 66).

realidade, fazendo com que se enxergasse a necessidade da articulação e da conjunção com outros saberes.

Em um momento histórico específico, esse sentimento interdisciplinar foi perdendo força onde o senso da necessidade de convergência com outros campos do saber foi se enfraquecendo, e ele começou a nascer a partir do advento do “paradigma” da Ciência Moderna. A consolidação e a fundamentação daquilo que conhecemos como Ciência Moderna se deu com as figuras de Francis Bacon, Galileu Galilei e René Descartes.

Foquemos neste último, que foi considerado o pai da *Filosofia Moderna*. Isso se justifica pelo fato de esse pensador tentar “[...] generalizar para o campo total da filosofia os métodos da matemática e da nova ciência da natureza” (SOMMERMAN, 2012, p. 125). Ao fundamentar uma *Filosofia Moderna*, Descartes tinha como objetivo a explicação de toda a realidade através de seu método, que estava fundamentado em princípios matemáticos.

Todo esse sentimento de supremacia do método científico como sendo capaz de explicar a realidade como um todo foi se maximizando e tendo seu clímax e consolidação no movimento denominado de Iluminismo, que se “[...] caracterizou por seu otimismo quanto ao poder da razão e à possibilidade de reorganizar a fundo a sociedade com base em princípios racionais” (MORA, 2001, p. 1440). Ou seja, o Iluminismo teve na Razão o meio mais confiável e legítimo para se chegar à verdade, e assim ter a possibilidade de se experimentar o progresso da humanidade.

Essa mentalidade foi o fundamento do espírito Moderno, que, com o passar do tempo, começou a desenvolver uma Ciência para fins apenas pragmáticos, não mais servindo ao ser humano em busca de sua teleologia existencial, mas enfatizando seu caráter instrumental. A busca da técnica pela técnica fez com que as especializações ganhassem força, desmembrando a realidade em fragmentos. “O advento da civilização técnica modificou brusca-mente as condições de existência de todos os habitantes da Terra” (JAPIASSU, 1976, p. 10).

Na segunda metade do século XVIII, a Revolução Industrial representou um momento de grande desenvolvimento econômico e técnico, mudando drasticamente os rumos da história até então. Como nunca visto antes, a técnica e as especializações são vistas

como o primor do desenvolvimento, quer seja este humano, econômico ou político. “Assim, a modernidade é tanto uma questão de idéias (sic) e atitudes quanto de técnicas” (KUMAR, 1997, p. 94). Modernidade e Industrialismo se conjugam, sendo a segunda a substância material da primeira (KUMAR, 1997), trazendo a mentalidade de que quanto mais tecnológico e industrial o mundo for, mais moderno ele é.

A busca pela interdisciplinaridade

A postura de valorização ao saber fragmentado começa a sofrer questionamentos a partir da década de 1960 na Europa, principalmente na França e na Itália, onde estudantes se mobilizaram a favor de um novo estatuto de saber, opondo-se “[...] a todo conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade [...]” (FAZENDA, 1994, p. 19). Após outros movimentos, cresceram as reflexões sobre a interdisciplinaridade, que, desta maneira, se tornou uma possibilidade para superar a fragmentação do saber.

Posto isso, é importante ser destacada, basicamente, a definição de interdisciplinaridade: que é uma postura capaz de

[...] *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados* (JAPIASSU, 1976, p. 75, grifos do autor).

Uma postura verdadeiramente interdisciplinar pensará numa perspectiva de convergência, tendo como resultado uma interação que ocasiona o enriquecimento teórico e metodológico de tudo e de todos os envolvidos.

É necessário salientar que o empreendimento interdisciplinar tem um aspecto abrangente, ocorrendo uma articulação entre as diferentes dimensões dos campos disciplinares, ou seja,

[...] os pesquisadores devem ceder o lugar ao trabalho em comum de busca de *interação*, entre duas ou mais disciplinas, de seus conceitos diretrizes, de sua metodologia, de sua epistemologia, de seus procedimentos, de seus dados, bem como da organização da pesquisa e do ensino que dela possa decorrer (JAPIASSU, 1976, p. 32, grifo do autor).

Contudo, é necessário lembrar que essa associação entre disciplinas, saberes, métodos e epistemologias não deve ocorrer de forma acrítica. A seleção do que se deseja interagir deve ser realizada depois de se ter compreendido bem as limitações e delimitações de cada disciplina, e nessa análise devem ser incluídos os pressupostos epistemológicos, políticos e teleológicos.

Sobre a natureza da interação entre os saberes, abre-se a discussão de qual postura deve ser privilegiada: a eclética ou a pluralista? A primeira pode ser definida como a apropriação *acrítica* de diferentes vertentes teóricas ou pontos de vista que são *inconciliáveis*. Coutinho (1991), exemplificando a questão, afirma que seria ecletismo a tentativa de conciliar a Teoria Social de Marx com a Teoria Social de Freud, pois seus fundamentos são incongruentes³.

Gomes (1994) traz algumas argumentações utilizadas por aqueles que defendem o ecletismo. Esses optam por uma postura de natureza eclética por terem:

[...] 1° - a desconfiança com os “sistemas”, que seriam camisas-de-força do espírito; 2° - a crença de que a “verdade” poderia ser resultado de um mosaico montado a partir de inúmeros pensadores, o que, além de livrar-nos dos perigos dos sistemas, permitiria um enriquecimento indefinido, aproveitando-se de cada sistema o “melhor” [...]; 3° - finalmente, a crença tipicamente narcisista e imatura de que, assim agindo, estaríamos dando mostras de “espírito aberto”, “esclarecido”, não-dogmático [...] (GOMES, 1994, p. 34).

³ A incongruência é evidenciada pelo autor, quando diz: “Se dizemos que é verdade que a história se explica pela luta de classes, não podemos dizer que é também verdade, como diz Freud, que os conflitos decorrentes do aumento da repressão sexual e, como tal, do aumento da agressividade” (COUTINHO, 1991, p. 13).

Feitas essas observações sobre o ecletismo, podemos defini-lo de forma mais precisa como sendo uma postura que tem como princípio:

[...] a liberdade de tomar ideias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador. Isto normalmente é feito *sem o cuidado de verificar com rigor a compatibilidade de ideias e paradigmas diferentes*, dando origem a uma colcha de retalhos, quando mais, inteligentemente tecida (TONET, 2007, p. 103, grifos nossos).

Já a postura pluralista realiza o diálogo com diferentes perspectivas, mas a faz de forma *crítica*, analisando os pressupostos teóricos, políticos e de finalidade para depois realizar as convergências. Ainda sobre Marx e Freud, Coutinho (1991) debate a possibilidade de um diálogo plural entre esses dois teóricos, sem adentrar no ecletismo. Aceita as contribuições da Teoria Freudiana sobre a neurose e a etiologia sexual das neuroses, como sendo pontos esses em que Marx não refletiu. Aqui se preserva o fundamento teórico do marxismo, mas ocorre uma apropriação, pluralística, daquilo que pode enriquecer a reflexão. “Isso não é ecletismo, porque estamos lidando com dimensões diferentes” (COUTINHO, 1991, p. 13).

Uma concepção pluralista pode ser definida como “[...] a *coexistência crítica*, (e, portanto, mais ou menos pacífica ou conflitiva) no mesmo ambiente, de opiniões, ideias, teorias e métodos diferentes” (HAGUETTE, 1991, p. 118, grifo nosso). Para uma melhor compreensão do conceito, faz-se necessário esclarecer o que se entende por uma *coexistência crítica*.

Esta expressão pode ser entendida, num primeiro ato, como uma postura em que aquele que pensa tem claro para si os pressupostos teóricos que embasam as suas concepções e que determinam aquilo que ele tem como verdade. Esses princípios de verdade têm imbuído intrinsecamente não apenas pressupostos teóricos e operativos, mas também ético-políticos e ontológicos. Isso quer dizer que as formulações teóricas não são construções neutras ou isentas de intencionalidade, pelo contrário, carregam em si concepções de mundo, de homem e de sociedade.

Por isso, Triviños (1987, p. 13, grifo nosso) adverte que “[...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua *concepção de mundo*, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais”. Logo, se faz necessário ter a clareza daquilo que se tem como verdade para si.

O segundo ato, dando continuidade a uma *coexistência crítica*, considera o conhecimento e esclarecimento dos pressupostos teóricos e éticos das teorias às quais se pretende agregar a aquelas já analisadas no primeiro ato. Isso leva a um aprofundamento e conhecimento dos fundamentos das teorias a que se almeja integrar aquelas do primeiro ato.

Por último, deve-se realizar as convergências a partir da *compatibilidade identificada nas concepções teóricas* do primeiro ato com as do segundo e articulá-las. É necessário uma postura disciplinada, pois, do contrário, haverá a indisciplina, que “[...] podemos defini-la como uma ausência de coerência entre os suportes teóricos [...]”, sendo essa uma postura que demonstra “[...] nossa *informação indisciplinada* e nossa fraqueza intelectual” (TRIVIÑOS, 1987, p. 15, grifos do autor).

O ecletismo provisório: o caminho necessário ao pluralismo

A construção e constituição de uma mentalidade ou pensamento são determinadas pelas condições sócio-históricas e pelo amadurecimento intelectual de certo indivíduo ou grupo. Nesse trajeto, no próprio labor intelectual, ocorre a apropriação de uma miríade de pensadores e pensamentos, sendo estes fundamentais para a construção e estruturação teórica de seu raciocínio. Nesse processo pode vir a ocorrer um fenômeno denominado de *ecletismo provisório* (HAGUETTE, 1991).

Haguette (1991) faz uma exposição de diferentes “personalidades” na busca do estabelecimento teórico daquilo que cada um definirá como verdade. O primeiro é caracterizado como *pragmático*. Ele resolve “[...] pragmaticamente, aprender ou decorar o que lhe é ensinado por cada professor para ‘passar’, desistindo de um pensamento próprio” (HAGUETTE, 1991, p. 122).

O segundo é chamado de *dogmatista* ou *voluntarista*. Esses “[...] escolhem aprioristicamente um ponto de vista com o qual possuem ou acreditam possuir uma secreta afinidade e passam a professar tal posicionamento desprezando e combatendo os outros sem argumentos nem conhecimento de causa” (HAGUETTE, 1991, p. 122).

Uma terceira posição é a dos *adeptos ao paradigma hegemônico*, que “[...] tendem a abrigar-se confortavelmente embaixo do argumento de autoridade, da amizade ou da democracia, elegendo, respectivamente, o ponto de vista do professor ou grupo de professores que consideram ‘mais competentes’, mais ‘amigos’[...]” (HAGUETTE, 1991, p. 122).

A quarta posição é a já mencionada no início desta sessão: o *eclétismo provisório*.

[...] não sem desespero muitas vezes - torna-se disponível às várias correntes de pensamento, deixando-se *trabalhar* pelas diferentes argumentações e provas compondo, processual e gradualmente seu próprio pensar. No início tal esforço será nitidamente eclético: com o amadurecimento em associação com o mundo vivido, poderá emergir uma síntese pessoal ou uma adesão esclarecida a esse ou àquele ponto de vista (HAGUETTE, 1991, p. 122, grifo do autor).

Este trabalho se ancora numa concepção pluralista, no que diz respeito à construção do conhecimento interdisciplinar, mas preza pelo respeito e tolerância a todos aqueles que defendem as correntes interdisciplinares de outra natureza. Mesmo advogando uma postura pluralista, cremos ser aceitável o *eclétismo provisório*, pois este considera a construção e amadurecimento gradual do conhecimento, podendo posteriormente se transmutar em um saber pluralista.

No Serviço Social, esse fenômeno pode ser observado no processo de aproximação da profissão com o marxismo num movimento denominado de *Movimento de Reconceituação*, que será elucidado posteriormente neste texto. A apropriação do marxismo pela profissão, em seu início, se deu de maneira eclética (NETTO, 2011b), mas, posteriormente, com leituras mais sólidas e maduras dos textos próprios de Marx, as associações “duvidosas” puderam

ser identificadas, buscando, a partir de então, realizar conjunções dentro de uma postura pluralista – sendo esta, atualmente, hegemônica na profissão. Desta maneira, o ecletismo de outrora passa a ser caracterizado como um *ecletismo provisório*, pois houve a sua passagem de uma postura eclética que, a partir da maturidade intelectual, se transformou em uma postura de natureza pluralista.

Alguns apontamentos sobre a interdisciplinaridade no Serviço Social brasileiro

Vasconcelos (2007, p. 16) nos informa que o Serviço Social “[...] constitui um campo do saber aplicado tipicamente interdisciplinar, com fortes contribuições da sociologia, economia, ciência política, filosofia, antropologia, psicologia, etc.”. Essa natureza interdisciplinar é inerente à profissão, sendo ela constitutiva desde sua origem. Segundo Netto (2011a), o Serviço Social foi reconhecido como profissão no período monopolista do capital, sendo os assistentes sociais convocados pelo Estado para serem os articuladores das políticas sociais. Neste contexto, as refrações da questão social⁴ se apresentam caleidoscopicamente, trazendo como resultado uma intervenção profissional eclética, obedecendo à dinâmica das demandas imediatas que lhes apareciam concretamente.

O Serviço Social, ao se ver envolto num “[...] tecido heteróclito em que se move a sua profissionalidade: a teia em que a vê enredada se entretece de fios econômicos, sociais, políticos, culturais, biográficos etc. [...]” (NETTO, 2011a, p. 94), passa a se apropriar ecleticamente de teorias das ciências sociais para a realização de sua intervenção.

O uso eclético do conhecimento passou a ser amplamente discutido e questionado no período conhecido como Movimento de Reconceituação do Serviço Social, no qual se buscou fundamentos teóricos mais sólidos, coerentes e sistemáticos. Esse movimento teve seu início na década de 1960 e consistiu-se numa revisão

⁴ Pode ser conceituada, como “[...] o conjunto das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 2000, p. 27).

crítica da história, teoria, metodologia e prática do Serviço Social da América Latina. Alguns fatores instigaram o Serviço Social latino-americano a realizar tais questionamentos.

Macedo (1981) nos informa que um primeiro fator contribuinte para tal postura foram as mudanças e inquietações ocorridas dentro das Ciências Humanas e Sociais, que passaram a buscar uma perspectiva praxeológica, ou seja, que preza por uma interação entre teoria e prática, fazendo com que o Serviço Social – que naquele momento se embebia daquelas ciências – fosse influenciado por esse direcionamento, buscando um saber que dialogasse com a realidade latino-americana.

Um outro fator foi o deslocamento sociopolítico de instituições cuja vinculação com o Serviço Social é de natureza histórica e notória: as igrejas (NETTO, 2011b). Teólogos tomam um direcionamento crítico da fé, de natureza progressista, aderindo a uma cosmovisão contrária ao direcionamento burguês e capitalista. Como o Serviço Social cultivava uma vinculação com esses segmentos, a profissão sofreu influências das perspectivas desenvolvidas por esses teólogos.

O movimento estudantil nesse período foi um importante catalisador para que o processo de Reconceituação do Serviço Social viesse a se concretizar, trazendo grande influência às agências de formação de assistentes sociais (NETTO, 2011b).

Tendo em vista as influências de natureza macroscópica, agora há pouco citadas, o Brasil, dentro de seu contexto particular, acompanha a mesma dinâmica, repensando a sua prática e teoria. O Serviço Social brasileiro se vê instigado a mudar seu direcionamento, no que se refere à sua teoria e prática profissional, tendo como “mola” propulsora a “autocracia burguesa” (NETTO, 2011b), que muda o contexto do Brasil – considerando a organização do Estado, ampliando a onda desenvolvimentista –, demandando do assistente social uma nova postura profissional.

Nesse período, no Brasil, inaugurou-se um campo de disputas em que diferentes propostas de projetos profissionais se apresentaram como possibilidades para determinar a direção que o Serviço Social brasileiro tomaria a partir de então. Foram elas: a Perspectiva Modernizadora, a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura (NETTO, 2011b). Essas três vertentes

apresentaram embasamentos teórico-práticos distintos, fazendo com que cada uma tivesse as suas particularidades.

A Perspectiva Modernizadora teve como fonte teórica o pensamento estrutural-funcionalista. Sob essa égide epistêmica, buscava-se a “[...] melhoria do sistema pela mediação do desenvolvimento social e do enfrentamento da marginalidade e da pobreza na perspectiva de integração da sociedade” (YAZBEK, 2009, p. 08). A organização teórica e prática dessa vertente se materializou, principalmente nos documentos de Araxá, Teresópolis e Sumaré.⁵

A Reatualização do Conservadorismo recuperou “[...] os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão” e “[...] repudiando, simultaneamente, os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e as referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxiana” (NETTO, 2011b, p. 157). Amparou-se na matriz fenomenológica para as formulações de suas teorias interventivas. A obra mais exponencial desta perspectiva foi a de Almeida (1978).

A Intenção de Ruptura se fundamentou no pensamento “marxista”, e seus adeptos se propuseram a cortar vínculos com o Serviço Social tradicional em sua perspectiva de ajustamento, principalmente as ligadas às “[...] tradições funcionalistas e psicologizadoras anteriores de cunho conservador” (VASCONCELOS, 2007, p. 16). Teve suas primeiras aproximações com o marxismo através de várias versões desta mesma tradição, incluindo, inicialmente, a influência de fontes simplificadoras, entre elas o empirismo influenciado pelo maoísmo e o epistemologismo de inspiração estruturalista (VASCONCELOS, 2010). A síntese do pensamento dessa vertente foi denominada de “Método BH”, e sua exposição pode ser encontrada na obra de Lima (1982).

Nesse campo de disputa, a vertente marxista tornou-se hege-

⁵ Considerando a importância do Movimento de Reconceituação latino-americano, o Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS) “[...] propôs um estudo sério, e tão profundo quanto possível, do Serviço Social, a fim de esclarecer os conceitos aceitos, os valores de base e os conhecimentos necessários para uma prática eficiente. Assim sendo, realizaram-se, nos últimos quinze anos, três Seminários: em 1967, na cidade mineira de Araxá, sobre ‘Teorização do Serviço Social’; em 1970, em Teresópolis, Estado do Rio de Janeiro, sobre ‘Metodologia do Serviço Social’ e, em 1978, no Centro de Estudos da Arquidiocese do Rio de Janeiro, no Sumaré, sobre ‘Cientificidade do Serviço Social’” (CBCISS, 1986).

mônica e, posteriormente, com leituras mais acuradas da tradição marxiana, ganhou um rigor teórico mais sólido e esclarecido, principalmente com a obra de Yamamoto e Carvalho (2011)⁶.

Como o fortalecimento e o amadurecimento dessa vertente, o Serviço Social avançou de forma significativa nas dimensões teórica, ética e prática; entretanto, gerou alguns desafios e paradoxos, entre eles a dificuldade em lidar com a temática da subjetividade. Vasconcelos (2007) denominou este fenômeno de *recalca-mento*⁷ da subjetividade.

A tradição fenomenológica, que disputou espaço no Movimento de Reconceituação, concedia “[...] um relevo destacado às dimensões da subjetividade”, atendendo “às requisições fortemente psicologistas que surgem em amplos estratos profissionais [...]” (NETTO, 2011b, p. 158), e por este motivo foi criticada pela ênfase no aspecto subjetivo, desembocando numa intervenção psicologizante e ajustadora.

Vasconcelos (2010) dá razão às críticas feitas à tradição fenomenológica no Serviço Social, mas afirma que havia a possibilidade de realizar um diálogo “saudável” com essa vertente. Uma aproximação das formulações mais à esquerda do movimento fenomenológico poderia trazer boas contribuições para o Serviço Social, se trabalhadas numa perspectiva pluralista.

Posturas que desprezam outras tradições teóricas como possibilidade de contribuições para o enriquecimento, quer seja ele teórico, metodológico e/ou prático, podem resultar em algo denominado de *imperialismo epistemológico*. Esse conceito é desenvolvido por Vasconcelos (2007, p. 13), o qual afirma que:

[...] a diversidade e a multidimensionalidade das formas contemporâneas de opressão e de luta social requerem que a produção de conhecimento crítico seja capaz de considerar e fazer interagir estas diversas epistemologias, campos de saber e paradigmas particulares, sem cair nas conhecidas estratégias de julgar e reduzir as diversas perspectivas por meio de uma me-

⁶ Ver: IYAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

⁷ Vasconcelos (2010) utiliza este termo em sentido amplo, designando algo que é sinônimo de uma postura defensiva.

tateoria ou narrativa onipotente o suficiente para imperializar todos os demais campos [...].

Considerar uma única narrativa teórica como onipotente traz uma lacuna no exercício de apreensão totalizante da realidade. Antes, faz-se necessário um diálogo plural, apropriando-se criticamente daquilo que se propõe agregar.

Silva (2009) é adepta a postura interdisciplinar pluralista, mas, em seu texto, discorrendo sobre o assunto, faz algumas observações sobre o desenvolvimento prático desta questão no âmbito do Serviço Social. Traz à tona aquilo que prevê a “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”, sobre a adoção do Marxismo como norteador da profissão e sua abertura para outras vertentes teóricas. Assim, a autora objeta tal afirmativa, concluindo que a referida proposta de abertura a outras matrizes epistêmicas encontra bastante resistência no mundo acadêmico.

Silva (2009) observa que a proposta de hegemonia, tratada no âmbito da profissão, muitas vezes se contradiz com o próprio conceito de pluralismo advogado pelo Serviço Social.

Essa hegemonia proposta soa, no entanto, como algo contraditório ao Pluralismo, pois tem se identificado com fechamento. Ao perseguir a tendência hegemônica, pode-se correr o risco de cair num anti-pluralismo, apesar da opção pelo Pluralismo. Isso leva a um fechamento – até mesmo inconsciente – teórico, capaz de empobrecer o exercício da democracia, da cidadania, da liberdade, da maturidade em escolher e opinar criticamente (SILVA, 2009, p. 146).

A autora também adverte que, ao procurar manter uma direção social hegemônica, deve-se tomar cuidado para que não se venha a perder de vista a perspectiva pluralista e se caia numa postura ortodoxa e absolutizada. Quando se despreza a contribuição de outras vertentes teóricas em nome de uma matriz hegemônica, faz-se com que a perspectiva dialética, tão característica da teoria Marxista, perca seu sentido, “[...] que, por sua vez, propicia o movimento da abertura para o novo e diferente, numa relação de respeito, coerência e criticidade” (SILVA, 2009, p. 149).

Outra perspectiva quanto ao pluralismo no âmbito da

profissão é a desenvolvida por Oliveira (2017), que expressa sua visão no documento denominado de “As 23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro”. A visão de pluralismo desenvolvida pelo autor transita entre dois conceitos: a pluralidade simpática⁸ e a pluralidade empática.

Sobre o primeiro conceito, ele o define como um tipo de pluralidade em que ocorre o diálogo entre vertentes teóricas, nas quais existe algum nível de “simpatia” entre elas. “Assim, pluralidade no Serviço Social Brasileiro tem sido entendida (confundida) com dialogar com outras matrizes que sejam ‘simpáticas’, quando não iguais, a exemplo da relação entre o marxismo e o pensamento de Habermas” (OLIVEIRA, 2017, p. 16).

O pluralismo empático é o tipo de pluralismo defendido pelo autor, que advoga ser esta a concepção plural mais adequada, pois valoriza a democracia e a não exclusão de matrizes teóricas distintas. Para ele, “[...] a pluralidade empática gera o acolhimento; e a pluralidade simpática a exclusão, uma vez que usa a linguagem da luta, da discórdia, da hegemonia, da dialética que precisa da síntese para se sobrepor ao outro, e isso não combina com a democracia” (OLIVEIRA, 2017, p. 17-18).

Pantoja (2015) procura refletir a interlocução entre a fenomenologia e o Serviço Social brasileiro. Referindo-se ao pluralismo no âmbito da profissão, adverte que seu escrito tem por finalidade realizar

[...] uma defesa do pluralismo de ideias, tão caro a essa profissão. É também, uma tentativa de contribuir para o aprimoramento da racionalidade científica da teoria social de Marx, em nosso meio acadêmico, pois parte da realidade vivenciada e

⁸ Quando trata deste tipo de pluralismo, o autor tece algumas críticas a respeito da recepção do ecletismo no âmbito da profissão, relatando que “a pluralidade simpática confunde pluralidade (mais do que um) com ecletismo (supostamente uma mistura de teorias destituídas de razão)” (OLIVEIRA, 2019, p. 16). Para o autor, ser eclético “[...] não é misturar de forma aleatória e desmedida várias teorias ou metodologias. Ao contrário, é um processo refinado de articular e conciliar coerentemente várias abordagens, de modo a utilizar a análise e síntese, o método é considerado global, porque parte de um todo para elementos específicos. [...] o ecletismo é, na verdade, uma das formas mais democráticas, plurais de produzir conhecimento, visto a necessidade de se empreender fenômenos tão diversos e complexos como os que estamos presenciando” (OLIVEIRA, 2019, p.71-72).

partilhada por inúmeros estudantes, profissionais e professores do Serviço Social, que se sentem afrontados com o rumo dogmático oferecido por certos pensadores marxistas, no leito da profissão (PANTOJA, 2015, p. 14).

Referindo-se ao Movimento de Reconceituação e sua relação com a fenomenologia, observa que as leituras e a repulsa a esta teoria foram equivocadas, e evidencia que outras áreas do conhecimento, atreladas à fenomenologia, desenvolveram-se fecundamente no âmbito científico.

Os equívocos cometidos em “nome do marxismo” contribuíram para a retração da produção acadêmica nessa linha. Leituras superficiais da vertente fenomenológica que a apontavam como uma reatualização do conservadorismo não sustentaram suas hipóteses, porque outros campos das ciências sociais fundamentam na referida teoria seus estudos e pesquisas que fazem, hoje, da fenomenologia uma filosofia e um método reconhecido e indispensável em determinadas pesquisas (PANTOJA, 2015, p. 56).

Rodrigues (2019) desenvolve seus estudos tendo como referência a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, e tece algumas considerações sobre a relação do Serviço Social e a interdisciplinaridade, e, conseqüentemente, sobre a discussão do pluralismo. Segundo a autora, na década de 1980, quando o Serviço Social toma o Marxismo como direção ético-política hegemônica em seus contornos teórico e institucional, passa-se a cultivar a mentalidade do pensamento de Marx como sendo a única teoria social crítica, e isso “[...] dificultou ou limitou a possibilidade de o Serviço Social acolher e levar a termo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, comprometendo a formação de um pensamento aberto e plural” (RODRIGUES, 2019, p. 44).

A autora não nega as contribuições advindas do Marxismo, mas critica as formulações unívocas da profissão, por isso afirma que a perspectiva hegemônica então vigente no âmbito do Serviço Social dificulta o desenvolvimento da inter e da transdisciplinaridade, sendo que o desenvolvimento destes conceitos é incompatível com uma única visão, sendo a realidade social, da vida e

da natureza desenvolvidas em um pensamento multidimensional (RODRIGUES, 2019). A autora expressa a sua expectativa quanto à profissão, afirmando que espera “[...] um Serviço Social mais liberto e menos hegemônico em seu modo de pensar, disposto a interlocutar com os mais distintos conhecimentos e sem dogmatismos [...]” (RODRIGUES, 2019, p. 47).

Munhoz (2001), ao expressar sua visão sobre o pluralismo, adverte que é necessário levar em conta alguns critérios para conjugar saberes, a fim de evitar o ecletismo. É necessário ter *consciência epistemológica* e *teleológica*. A primeira “[...] consiste em o sujeito ter transparente, para si mesmo, os princípios que aceita em relação ao que pode constituir, para ele, um conhecimento confiável [...]” (MUNHOZ, 2001, p. 25), ou seja, ter clareza daquilo que se tem estabelecido como verdade, valores e princípios, sendo esses os fundamentos de uma crença epistemológica. Já a *consciência teleológica* diz respeito ao esclarecimento dos objetivos que se deseja alcançar com suas ações: “Ter clara a teleologia implica na clareza das próprias pretensões e na objetividade das propostas” (MUNHOZ, 2001, p. 25).

Todas as reflexões feitas aqui não se esgotam em si mesmas. Propomos algumas reflexões básicas para, a partir delas, instigar o aprofundamento das questões levantadas e ampliar a temática explorada. A interdisciplinaridade é uma postura já investigada no Serviço Social – como evidenciado no recorte de autores(as) aqui expostos, quer seja de forma direta ou não – mas sempre passível de aprofundamentos. Ficou claro que os autores aqui tratados defendem uma postura interdisciplinar, mas pensam-na de maneiras distintas. Essa afirmativa traz consigo outra verdade, a de que só é possível diferentes perspectivas, pois o pluralismo, em sentido lato, existe no âmbito da profissão. Com isso, não se pode afirmar que o pluralismo não existe no Serviço Social brasileiro, mas podemos levantar a seguinte hipótese: Será que ocorre um silenciamento de diferentes perspectivas que divergem do direcionamento hegemônico?

Referências

- ALMEIDA, Anna Augusta. **Possibilidades e limites da teoria do Serviço Social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CBCISS. **Teorização do serviço social**. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo – Dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS**, n. 4, São Paulo, 1991.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Editora Campinas: Papirus, 1994.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, Roberto. **O mito da imparcialidade: o ecletismo**. In: GOMES, Roberto. *Crítica da Razão Tupiniquim*. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994, p. 33 - 40.
- HAGUETTE, André. Ecletismo e pluralismo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 14, n. 21 e 22, p. 117-127, 1991.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-modernidade: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MACÊDO, Myrtes de Aguiar. **Reconceituação do Serviço Social: Formulações Diagnósticas**. São Paulo: Cortez, 1981.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia, tomo II (E-J)**. São Paulo: Loyola, 2001.
- MUNHOZ, Divanir Eulália Naréssi. A natureza do conhecimento orientador da prática do assistente social frente aos desafios do cotidiano. **Emancipação**, v. 1, n. 1, 8 abr. 2001.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- OLIVEIRA, Edson Marques. **23 Teses pela Reforma do Serviço Social Brasileiro: pelo resgate de sua identidade e de uma cultura profissionalizante**. Paraná: [s. d.], 2017.
- _____. **Serviço Social para Corajosos: entre falácias, mitos e realidade, carne e osso**. 1. ed. Paraná: Viseu, 2019.
- PANTOJA, Gleidson Alves. **O olhar de Assistentes Sociais da Educação**

sobre a prática profissional: estudo em uma perspectiva fenomenológica no Distrito DAGUA em Belém do Pará. Belém: UFPA, 2015.

RODRIGUES, Maria Lúcia. Dificuldades para a formação interdisciplinar e transdisciplinar em Serviço Social. *In*: RODRIGUES, Maria Lúcia (org.). **O Ensino Superior e a formação Docente em Serviço Social.** Curitiba: Appris, 2019, p. 35 - 52. (E-Book)

LIMA, Leila. **Textos de Serviço Social.** São Paulo: Celats/Cortez, 1982.

SILVA, Maria das Graças Miranda Ferreira da. Marxismo, pluralismo e formação profissional do assistente social. **Teoria Política & amp.;** [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tps/article/view/2960>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SOMMERMAN, Américo. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral:** contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio. Salvador: [s. d], 2012.

TONET, Ivo. **Pluralismo Metodológico: falso Caminho.** Maceió: EDUFAL, 2007, p. 102 - 117.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar.** 3. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

_____. Da hiperpsicologização normalizadora ao recalçamento da subjetividade: notas históricas sobre o Serviço Social, subjetividade e saúde mental no Brasil e no Rio de Janeiro. *In*: VASCONCELOS, Eduardo Mourão (org.). **Saúde Mental e Serviço Social – o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teórico-metodológico do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade.** *In*: YAZBEK, Maria Carmelita. **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

Sobre os organizadores



Lúcia Puga - Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (2013). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1997) e mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2002). É Professora da Universidade do Estado do Amazonas, vinculada ao Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) e nos Cursos de Administração e Ciências Econômicas. Exerce, desde julho de 2021, o cargo de Coordenadora do PPGICH/UEA. E-mail: lpuga@uea.edu.br



Alexandre Paulo Loro - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFFS). E-mail: alexandre.loro@uffs.edu.br



Gimima Silva - Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade do Porto (2020). Possui doutorado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (2013), mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2003) e graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Amazonas (2000). líder do Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais da Amazônia (LAPECSAM). Atualmente é professor Associado do quadro permanente de docentes do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ciências Humanas/Mestrado em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas com vinculação à linha de pesquisa Espaços, Memórias e Configurações

Sociais. Na pós-graduação, ministra a disciplina Cultura e Poder, sendo lotada na Escola Superior de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas atuando nas disciplinas Ciência Política; Sociologia; Estado, Cultura e Sociedade; Sociedade e Cultura na Amazônia. Tem experiência na área de Ciências Sociais e Antropologia Política com foco no estudo de Processos Socioculturais na Amazônia. Cultura, Cidadania e Democracia. Educação e alfabetização política. Estruturas Sociais e Perspectivas Simbólicas das Relações de Poder. E-mail: gbsilva@uea.edu.br



Otávio Rios - Professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atua no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), que coordenou desde a criação até junho de 2021. Em setembro de 2022, assumiu a Direção da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas. Realizou Estudos Pós-Doutorais junto ao Instituto de

Literatura Comparada Margarida Losa (ILC-ML) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), com bolsa CAPES (processo 18117-12-0), sob a supervisão da Profa. Dra. Isabel Pires de Lima, ex-Ministra da Cultura de Portugal. É Mestre e Doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi Presidente da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa (ABRAPLIP) no biênio 2014/2015. Desde 2008 é líder do grupo de pesquisas Cátedra Amazonense de Estudos Literários e da Cultura (CAEL), registrado junto ao CNPq e certificado pela UEA. E-mail: otaviorios@uea.edu.br



Zoraia Aguiar Bittencourt - Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus de Chapecó. E-mail: zoraia.bittencourt@uffs.edu.br

Sobre os autores

Adriana Chiamolera - Pós-Graduada de Gestão Social de Políticas Públicas. Pós-graduada em Gestão em Saúde. Discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFFS). Assistente Social. E-mail: adripj1@yahoo.com.br

Adriana Salete Loss - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS. E-mail: adriloss13@gmail.com

Andressa Mara Schuck - Acadêmica de História na UFFS. Integrante do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFFS – Campus Erechim. E-mail: andressa.schuck@estudante.uffs.edu.br

Cátia Monteiro Wankler - Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS. Mestre em Literatura Portuguesa e Graduada em Letras pela UFF. Professora Titular de Literatura do Curso de Letras da UFRR. Coordenadora do GP Estudos de Literaturas e Identidades (UFRR/CNPq). E-mail: cmwankler@gmail.com

Danieli Fátima Lazarotto - Pós-graduanda em Docência na Educação Infantil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Campus Pontal do Paraná, PR. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, RS. E-mail: dhani333@outlook.com

Davi Cartaxo - Graduado em Serviço Social pelo Centro Universitário Fametro – Fortaleza/CE. E-mail: davicr94@gmail.com

Gabriela Stang - Pós-graduada em Saúde da Família por meio de Residência Multiprofissional (UDESC). Discente Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/ UFSC). Assistente Social. E-mail: gabrielastangso@gmail.com

Giovanna da Silva Sampaio - Licenciada em Letras – Língua Portuguesa – na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista: PAIC – FAPEAM. E-mail: giovannasaamp980@gmail.com

Giuliano Gomes Assis de Pimentel - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá na Graduação. Professor credenciado no Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física. E-mail: ggapimentel@uem.br

Guilherme José Schons - Acadêmico de História na UFFS. Integrante do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFFS – Campus Erechim. Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes (PET/FNDE). E-mail: guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br

Halferd Carlos Ribeiro Júnior - Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. E-mail: halferd.junior@uffs.edu.br

Jonny Alex Guimarães - Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UFFS). Contato: jonnygrs@live.com

José Wilson Figueiredo - Doutor em Educação nas Ciências. Professor no Instituto Federal Catarinense. <http://orcid.org/0000-0002-2461-8724>. E-mail: jose.figueiredo@ifc.edu.br

Júlia Carolina Vizzotto De Conto - Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFFS). E-mail: psi.juliadeconto@gmail.com

Leandro Eustáquio Gomes - Pós-doutorado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – PPGAS/Universidade Federal do Amazonas (UFAM); doutorado, mestrado e Especialização em Antropologia Social e Cultural pela Universidade de Coimbra/Portugal. Membro do Grupo NAURBE – Cidades, Culturas Populares e Patrimônios – UFAM – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social; pesquisador voluntário junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/AM). E-mail: leandroegomes@gmail.com

Lovane Ostrowski Simon - Assistente Social graduada pela universidade UNOCHAPECÓ. Pós-graduada em Gestão Social de Políticas Públicas. E-mail: lovasim@hotmail.com

Luana Cristine Cavrucov – Graduada em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim (2017). Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS Campus Erechim (2022). E-mail: luanaccavrucov@gmail.com

Luisa Vanessa de Mattos Corradi - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, RS. E-mail: luisa.corradi@erechim.rs.gov.br

Marcilene Queiroz Cabral Santos – Mestra em Ciências Humanas – PPGICH-UEA. Especialista em Didática do Ensino Superior – FASE. Licenciada em Letras Língua Portuguesa – UFJF. Graduada em Biologia CEST/UEA. Professora de Língua Portuguesa – SEDUC. E-mail: mqcsantos@gmail.com

Marina Zardo Gonçalves - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, RS. E-mail: marina_zardo@hotmail.com

Mayra Ricardo Zuluaga - Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Profissional de Ciência da Informação e Biblioteconomia. Narradora oral e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia (NESAM). E-mail: myrz.mic21@uea.edu.br

Neiva Maria Machado Soares - Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas e Docente PERMANENTE do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA); líder do Grupo de Pesquisa SDISCON (UEA). E-mail: nemsoa@hotmail.com

Patricia do Amaral Guerreiro Pinheiro - Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UFRS). Pedagoga (UERGS). E-mail: patiguerreiro@hotmail.com

Pedro Rapozo - Doutor em Sociologia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e Docente PERMANENTE do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) e Coordenador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia (NESAM). E-mail: phrapozo@uea.edu.br

Rafael Seixas de Amoêdo - Mestre em Ciências Humanas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor da Uninorte/Ser Educacional. E-mail: prof.rafaelamoedo@gmail.com

Raniele Alana Lima Alves - Graduação em Enfermagem, Mestra em Condições de Vida e Situações de Saúde na Amazônia - PPGVIDA/ILMD FIOCRUZ/Amazônia. Professora substituta no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: raniele.alves@ufam.edu.br

Renan Freitas Pinto - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) E-mail: erfpinto@gmail.com

Rodrigo Tobias de Sousa Lima - Graduação em Odontologia. Mestre e Doutor em Saúde Pública (FIOCRUZ). Pós-doutor em Saúde Coletiva no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Laboratório de História, Políticas Públicas e Saúde na Amazônia (LAHPSA) do Instituto Leônidas e Maria Deane (ILMD/FIOCRUZ Amazônia). E-mail: rodrigo.sousa@fiocruz.br

Talita Araújo Queiroz - Mestre profissional em Artes (ProfArtes) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora, artista e professora da Educação Básica na Prefeitura de Manaus. E-mail: talita.queiroz@semed.manaus.am.gov.br

Tanise Fitarelli Pandolfi Fridrich - Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UFFS). Nutricionista. E-mail: nut_tanise@yahoo.com.br

Viviane Zanandrea – Graduada em História na UFFS. Integrante do Núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFFS – Campus Erechim. E-mail: viviane.zanandrea@estudante.uffs.edu.br

Índice remissivo

A

Águas 9, 13, 35, 37, 40, 42, 43, 61, 63,
65, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 77, 79,
80, 85, 90, 93, 94, 175, 178

Alimentação 53, 92, 146, 147, 148,
149, 151, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

Amazônia 9, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45,
60, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96,
280, 281, 285, 286,

Ancestral 34, 35, 40, 45, 48, 54, 58,
66, 74, 132, 191

Ancestralidade 35, 48, 54, 66, 74

Aprendizagem 9, 13, 102, 103, 105,
107, 108, 109, 110, 112, 113, 120,
121, 125, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 139, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 194, 207, 220, 224, 226

Arte-educação 9, 61, 63, 65, 66, 67,
69, 71, 73, 75, 76

C

Cidade 9, 15, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
46, 50, 62, 66, 68, 69, 80, 121, 141,
166, 168, 169, 170, 171, 172, 174,
175, 176, 177, 184, 185, 191, 196,
197, 198, 214, 223, 272, 284

Colonial 85, 149, 150, 159, 160, 187,
188, 193, 204

Colonialidade 63, 64, 65, 76, 77, 159,
162, 163, 183, 193, 196, 212

Colonialista 34, 46

Colonização 25, 87, 146, 148, 150,
156, 159, 161, 162, 163, 183, 184,
185, 193, 196, 197, 198

Colonizado 64, 65, 150, 153, 161,
188

contexto urbano 38, 39, 40, 41, 42, 43

Corpo 33, 51, 56, 57, 63, 67, 74, 77,
79, 91, 157, 173, 184, 189, 241, 242

Criança 116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 124, 125, 126, 127, 128, 129,
131, 133, 135, 136, 143

Crônicas 19, 21, 23, 25, 31, 32

Cultura 10, 13, 22, 46, 47, 49, 54, 55,
57, 58, 61, 80, 81, 85, 96, 129, 146,
147, 148, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 161, 162, 173, 199, 207, 209,
212, 278, 280, 281

D

Decolonial 9, 13, 61, 63, 64, 65, 66,
75, 76, 77, 159, 160, 162, 183, 185,
189, 195

Discurso 19, 23, 25, 88, 109, 164, 165,
166, 167, 169, 179, 180, 185, 188,
194, 196, 206, 209, 229, 230, 231,
232, 233, 235, 236, 237, 238, 240,
241, 242, 243, 244, 254, 255

Djalma Batista 9, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32,

Docência, 77, 115, 141, 143, 182, 183,
195, 198, 213, 220, 226, 227, 282,
283, 286

Docente, 101, 13, 45, 67, 76, 132,
140-142, 144, 194, 212-229, 279,
285

Docentes, 60, 65, 140, 142, 213, 214,
216-227, 280

E

Educador, 66, 117, 126, 129, 131, 135,
136, 142

Educadores, 9, 66, 131-145, 162, 183,
194, 195

Emoção, 128, 172
Emocional, 69, 75, 147, 213, 218-222,
224-226
Ensino Fundamental, 9, 13, 62, 97-103,
105, 107, 112-114, 131-145, 183
Estado da Arte, 70, 211
Estado do Conhecimento, 9, 97-114,
131-145,
Estilos de vida, 146, 152, 153, 161
Experiência pedagógica, 10, 182, 183,
185, 187, 189, 191, 195

F

Fronteira, 10-15, 47, 51, 55, 96, 97, 115,
131, 146, 148, 165-171, 173, 175,
177-181, 197, 199, 213, 213, 217,
280-286

G

Gilberto Cotrim 10, 197, 198, 199
Globalização, 10, 114, 146-149,
151-153, 155, 157, 159-161, 163,
164

H

Hábitos alimentares, 146-149, 151,
156-159, 161, 164
História, 10, 13, 20, 21, 23, 25-31, 33,
34, 36, 45, 46-54, 56-60, 77, 83,
85-87, 90, 91, 94-96, 106, 116, 119,
121, 123, 124, 126-129, 132, 133,
143, 149, 152, 157, 161, 163, 164,
166, 179-212, 251, 254, 259, 264,
266, 271, 278, 282-284, 286

I

Identidades, 53, 63, 78, 88, 97, 150,
152, 157, 160, 164, 188, 198, 201,
282
Imaginação, 9, 13, 32, 68, 86, 89, 115,
117, 119, 121, 123, 125-129, 262
Imaginário, 9, 13, 42, 61, 77, 78-83,
85-96, 118, 125, 126, 147, 174,
184, 199

Imaginário social, 61, 86, 88, 184
Indígenas, 21, 26, 34-36, 38-44, 46-49,
54, 59, 60, 69, 83, 85, 150, 151, 184,
189, 197, 198, 200, 208
Infância, 21, 117, 121, 130, 253
Interdisciplinar, 9, 11-13, 15, 17, 19,
21, 23, 25, 27, 29, 31, 45, 48, 97,
131, 146, 148, 162, 165, 198, 213,
229, 243, 247, 262-265, 269, 270,
274, 277, 279-286

L

Lazer, 101, 13, 62, 158, 165-181, 253
Língua, 9, 13, 28, 34, 47-49, 51, 55, 78,
80, 97-114, 120, 229, 243, 283, 284
Literatura, 9, 13, 21-24, 48, 59, 78, 84,
88, 95, 96, 102, 107, 110, 115-130,
134, 148, 174, 189, 223, 226, 281,
282
Livro didático, 10, 104, 110, 11,
197-212

M

Márcio Souza, 9, 23, 24, 26, 78, 79, 81,
83, 85, 88-91, 93, 95,
Mídias, 16, 48, 104, 110, 121, 147, 173,
180, 229, 230, 233, 236, 242,
Mulher, 10, 13, 153, 197-228

N

Narrativa, 9, 13, 19, 21, 23, 24, 30,
45-59, 81, 84, 87, 89, 94-96, 110,
123, 124, 178, 197, 226, 227, 237,
238, 242, 274,
Natureza, 11, 12, 23, 35, 46-50, 52, 54,
57, 58, 68, 69, 72, 74, 79, 80, 81, 85,
87, 90-94, 132, 136, 158, 163, 170,
177, 231, 232, 234, 263, 264, 266,
269-271, 277, 278
Negra, 101, 13, 59, 185, 195-212
Negro, 9, 61, 78-96, 151, 159, 180,
184, 185, 193, 197, 198, 203,
204, 212

Notícia, 10, 24, 26, 28, 44, 60, 163,
179, 189, 193, 202, 229-245, 246

O

Oral, 45, 49, 59, 60, 103, 104-107,
109-114

Oralidade, 9, 13, 48, 58, 97-114, 183,
188

Pandemia, 13, 15, 16, 36, 38, 39, 43,
44, 72, 75, 189, 213, 214, 218, 219,
222-230, 232, 235, 240, 243

P

Performance, 9, 13, 58, 61, 63, 65,
67-76

Pesquisador, 12, 28, 33, 148, 247, 262,
268, 284, 286

Pesquisadora, 10, 13, 45, 61, 68, 199,
213, 215, 217-221, 223, 225, 227,
285, 286

Pesquisadoras, 199, 213, 218, 220

Pesquisadores, 12, 13, 36, 52, 98, 99,
110, 146, 180, 190-191, 199, 207

PIBID 10, 13, 182, 183, 189, 195, 198,
282, 286

Pluralismo, 101, 13, 262, 263, 265,
267-269, 271, 273-279

Povos originários, 34, 36, 40, 45, 46,
48, 52-54, 57,

Práticas comunicativas, 9, 13, 97-105,
107, 109, 111, 113,

Práticas culturais, 46, 50, 150,

Práticas sociais, 10, 65, 97, 165, 229,
231, 233, 235, 237, 239, 241, 243,
245

Previdência Social, 10, 13, 247-253,
255-261

R

Ribeirinho, 35, 36, 39, 41, 61, 62, 75,
76, 83,

Rio, 22, 28, 29, 46, 47, 51, 55, 61, 71,
78, 83, 85, 94, 175-178

S

Saberes, 37, 46, 52, 53, 58, 59, 61,
64-66, 75, 76, 84, 88, 108, 147, 159,
160, 182, 184, 186, 196, 262-264,
266, 277, 279, 283,

Saúde, 21, 22, 25, 31, 33, 35, 36,
38-43, 146-148, 154, 157, 158,
162-164, 167, 213, 218-222, 226,
227, 235, 237, 238-241, 247, 248,
252, 253, 257, 279, 282, 283, 285,
286

Seguridade social, 247, 248, 251-257,
259-261

Serviço Social, 10, 13, 247-251,
253-263, 264, 265, 267, 269,
270-279, 282, 283

T

Territorial 53

Territorialidade 40, 53, 57, 59, 77

Território 9, 12, 23, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48,
51, 52, 53, 175, 184, 188

V

Vulnerabilidade 35, 36, 38, 39, 127,
258

