COLETÂNEA IV CIDI

CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS

Organizadores:
Juracy Assmann Saraiva
Amanda S. da Silveira Fernandes
Christini Roman de Lima

UNIVERSIDADE FEEVALE

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - Aspeur
Universidade Feevale

COLETÂNEA
IV CIDI

CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES: TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS

Organizadores:
Juracy Assmann Saraiva
Amanda S. da Silveira Fernandes
Christini Roman de Lima

UNIVERSIDADE FEEVALE

Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2024

GESTÃO 2018-2024

PRESIDENTE DA ASPEUR
- Marcelo Clark Alves

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE
- Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO
- Angelita Renck Gerhardt

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
- Fernando Rosado Spilki

GESTÃO 2024-2027

PRESIDENTE DA ASPEUR
- Marcelo Clark Alves

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE
- José Paulo da Rosa

PRÓ-REITORA DE ENSINO
- Maria Cristina Bohnenberger

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
- Fernando Rosado Spilki

EDITORA FEEVALE
- Mauricio Barth (Coordenação)
- Eduarda Camilly Candido (Revisão textual)
- Tífani Müller Schons (Design editorial)

REVISORAS:
- Amanda Santos da Silveira Fernandes
- Ana Cândida Santos de Carvalho
- Damodara Ferrer Quadros
- Fabiane Regina Guazina
- Letícia Mayer Borges
- Márcia Rohr Welter

As organizadoras não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471

Coletânea IV CIDI [Recurso Eletrônico]: Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares: territórios, territorialidades e identidades contemporâneas/ Organizadores: Juracy Assmann Saraiva, Amanda S. da Silveira Fernandes, Christini Roman de Lima. – Novo Hamburgo: ed. da Feevale, 2024.
392 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Contém: índice remissivo de autores citados.
ISBN: 978-65-86341-33-1.

1. interdisciplinaridade – Diálogo - Seminário. 2. Questões sociais – Prática social. 3. Territoriedalidade. 4. Cultura. 5. Movimentos Sociais. 6. Território urbano – Sustentabilidade. I. Saraiva, Juracy Assmann, org. II. Fernandes, Amanda S. da Silveira, org. III. Lima, Christini Roman de, org. IV. Título.

CDU 304(061.4)
CDD 300

Bibliotecária responsável
Fernanda Motta Ferreira CRB10°/2058

© Editora Feevale - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale
Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - B. Hamburgo Velho - Novo Hamburgo/RS
Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - B. Vila Nova - Novo Hamburgo/RS
Câmpus III: Av. Edgar Hoffmeister, 500 - CEP 93700-000 - Zona Industrial Norte - Campo Bom/RS
Homepage: www.feevale.br

SUMÁRIO

EIXO 1: CULTURA COMO FATOR DA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS TERRITORIALIZADOS

***CORDA BAMBA*, DE LYGIA BOJUNGA, E O TERRITÓRIO DA NARRATIVA LITERÁRIA** 17

Amanda Santos da Silveira Fernandes
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

OUTROS OLHARES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES BRASIL – FINLÂNDIA. 28

Ana Cândida Santos de Carvalho
Juracy Ignez Assmann Saraiva
Universidade Feevale

"QUANDO BATE NA TUA PELE, TU TEM OUTRO OLHAR": AFETO À CAUSA COMO CONDIÇÃO PARA A ADOÇÃO DE POSTURAS ANTIRRACISTAS. 41

Carlos Eduardo Ströher
UFRGS

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A HISTÓRIA DA ARTE E DA MODA NO ENSINO DE HISTÓRIA 53

Charles Roberto Ross Lopes
Claudia Schemes
Universidade Feevale

NARRATIVAS HISTÓRICO-LITERÁRIAS E A CULINÁRIA COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL 66

Claudia Schemes
Sofia Schemes Prodanov
Universidade Feevale

LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO. 78

Cléa Coitinho Escosteguy
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

PROPOSTA DE ESTUDO SOBRE O IMPACTO/POTÊNCIA DA FORMAÇÃO OFERECIDA POR UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE SEUS EGRESSOS 87

Cristine Stella Thomas
Cristina Ennes da Silva
Universidade Feevale

ELES CONTINUAM LEVANDO O NOSSO OURO? ENTRE O INSPIRAR E NÃO RESPIRAR DA AMÉRICA LATINA. 100

Daniel Keller
Claudia Schemes
Universidade Feevale

JUVENTUDES, ESCOLA, CULTURA JUVENIL E SOCIABILIDADE: O PROTAGONISMO DIANTE DOS DESAFIOS. 114

Daniele Aparecida Loch
Vanessa Barbosa Mendes da Rosa
Universidade Feevale

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DE IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS 123

Fabiane Regina Guazina
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

REPRESENTAÇÕES DO BRASILEIRO E DO TRAIDOR: ANÁLISE DO DISCURSO JORNALÍSTICO DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945). 134

Fernanda Gälzer
Magna Lima Magalhães
Universidade Feevale

LAR, NEM TÃO DOCE LAR: ANÁLISE ACERCA DO CONTO *MENTIRA DE AMOR*, DE RONALDO CORREIA DE BRITO. 146

Ingrid Teixeira da Silveira
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

SOBRE DEVANEIOS ESCOLARES: UM DIÁLOGO ENTRE BACHELARD E MONTESSORI EM ESCOLA PÚBLICA. 155

Jander Fernandes Martins
Vitória Duarte Wingert
Samila Beatriz Weber
Universidade Feevale

A MODA COMO REPRESENTAÇÃO NA CULTURA 171

Juliene França Ferreira
Claudia Schemes
Universidade Feevale

"CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ" E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE 183

Kaciele Menegaes Londero
Juracy Ignez Assmann Saraiva
Universidade Feevale

ESPAÇO, TEMPO E PERTENCIMENTO: A FOTOGRAFIA *PINHOLE* COMO PRÁTICA CONTEMPORÂNEA. 195

Karina Koch
Laura Ribero Rueda
Aurora Alcaide Ramírez
Universidade Feevale / Universidade de Murcia, Espanha

ITINERÁRIOS FICCIONAIS NO RIO DE JANEIRO: REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS. 206

Letícia Mayer Borges
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

O DISCURSO DO *TRANS PANIC* NO JORNALISMO BRASILEIRO 214

Luíza Eduarda dos Santos
Saraí Schmidt
Universidade Feevale

O RIO DE JANEIRO É UMA "QUERMESSE": FESTAS RELIGIOSAS COMO ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA SOCIAL EM NARRATIVAS MACHADIANAS. 225

Márcia Rohr Welter
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

***WEARING WHERE YOU'RE AT: IMMIGRATION AND UK FASHION*, DE SABRINA MAHFOUZ: UM ENSAIO COMPLEMENTAR AO FEMINISMO BRANCO-OCIDENTAL.** 234

Mariana Soletti da Silva
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

***IDENTIDADE*, DE REBECCA HALL: ANÁLISE DE PERSONAGENS SOB A ÓTICA DA CULTURA E DA IDENTIDADE.** 245

Roberto Joaquim da Silva Filho
Ernani Mügge
Universidade Feevale

ADVOCACIA E *INSTAGRAM*: A INFLUÊNCIA DOS ADVOGADOS COMO AGENTES DE MUDANÇA EM UMA SOCIEDADE MIDIÁTICA. 256

Rosiéle Bittencourt Baêta Carvalho
Douglas Junio Fernandes Assumpção
Thiago Almeida Barros
Universidade da Amazônia – UNAMA

NO TERRITÓRIO DA LEITURA E DA ESCRITA COM CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA 268

Silvia Valeska Goularte Arnecke
Juracy Assmann Saraiva
Universidade Feevale

A LEITURA E LITERATURA EM FOCO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FARROUPILHA/RS. 278

Simone Weide Luiz
IFRS – *campus* Farroupilha
Jéssica Daiane Levandovski Thewes
Universidade Feevale

ENTRE MUROS E ESTRADAS: O LEITOR CONTEMPORÂNEO EM CONTOS DE MARINA COLASANTI. 290

Tatiane Kaspari
IFSUL – câmpus Passo Fundo.
Agência de fomento: FAPERGS.

ARTE/EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS: ACESSO À ARTE E INTERLOCUÇÕES COM O OUTRO. 300

Vítor Macedo
Thais Rosa dos Reis
Laura Rueda Ribero
Universidade Feevale

EIXO 2: INTERFACES ENTRE O ESTADO, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A TERRITORIALIDADE

A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA PESQUISA EM PSICANÁLISE EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR 313

Amanda Wecker
Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto
Camila Backes dos Santos
Universidade Feevale

TEACOLHE: MATRICIAMENTO PROMOVE O ACOLHIMENTO. 326

Damiane Domingues Boff
Amanda Wecker
Vera Lucia Zanetti Trein
Natasha Mata
Cláudia Maria Teixeira Goulart
Universidade Feevale

A DANÇA COMO PRÁTICA AOS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE DANÇA DE SAPUCAIA DO SUL – RS. 337

Daniela Ferreira Castro
Aline da Silva Pinto
Denise Bolzan Berlese
Universidade Feevale

RELAÇÃO ENTRE CARTA DA ECOPEDAGOGIA E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA MANDALA ECOPEDAGÓGICA DE PRÁTICAS POSSÍVEIS. 349

Djenifer Caroline Luz
Samila Beatriz Weber
Suelen Bomfim Nobre
Universidade Feevale

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA: MAPEAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PROTOCOLO. 358

Fabiane Castilho Oliveira
Scheila Danuse Roballo
Saraí Schmidt
Fernanda Duarte de Oliveira
Universidade Feevale

JOVENS ADOLESCENTES E FAMÍLIAS: PERCEPÇÕES DE FAMÍLIA, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL. 365

Gabriela Gomes Makewitz
Marilene Alves Lemes
Andresa Tais da Silva
Universidade Feevale

PLANOS MUNICIPAIS DE CULTURA: ONDE ESTÃO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS? 377

Gabriele Alves Garcia
Daniel Luciano Gevehr
Faculdades Integradas de Taquara

SEXUALIZAÇÃO POR ENTRE OS PANOS: A COBERTURA MIDIÁTICA ENVOLVENDO OS UNIFORMES DAS GINASTAS ALEMÃS NAS OLIMPÍADAS DE TÓQUIO 2020. .. 388

Júlia Fernanda Lemos Backes
Gustavo Roese Sanfelice
Maurício Barth
Universidade Feevale

AS PERCEPÇÕES SOCIAIS ACERCA DO TERMO DEFICIÊNCIA: UMA QUESTÃO DE DIFICULDADE OU DIFERENÇA? 400

Juliana Aparecida Bohn
Jéssica Maís Antunes
Rosemari Lorenz Martins
Universidade Feevale

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E OS ESTUDOS DE WALLON: (INTER)CONEXÕES POSSÍVEIS. 408

Juliana Camila de Oliveira Weschenfelder
Suelen Bomfim Nobre
Universidade Feevale

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE/*CAMPUS* OSÓRIO/IFRS: INTERFACES ENTRE ESPAÇO, TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE. 420

Luciane Senna Ferreira
Eliana Perez Gonçalves de Moura
Universidade Feevale

TERRITORIALIDADE *ON-LINE* E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REDES SOCIAIS E RESISTÊNCIA. 434

Luna Carvalho de Lucena
Ivana Cláudia Guimarães de Oliveira
Universidade da Amazônia

EXPERIÊNCIAS NA PREVENÇÃO DE LESÕES POR PRESSÃO: A ENFERMAGEM E O DESIGN COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO. 446

Magna Roberta Birk
Tcheice Laís Zwirtes
Jacinta Sidegum Renner
Universidade Feevale

PERCEPÇÃO DE UM USUÁRIO DE CADEIRA DE RODAS SOBRE O LAZER EM UMA PRAÇA PÚBLICA DE PORTÃO/RS 458

Marlon Luís Lucchini
Universidade Feevale

EFEITOS DE IMERSÃO E FREQUÊNCIA: UM DEBATE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ADICIONAL. 470

Pietra Da Ros
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

A ECOPEDAGOGIA E OS DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO 481

Priscila Maria Souza da Silva
Suelen Bomfim Nobre
Universidade Feevale

ABANDONO DE PESSOA IDOSA 493

Tatiane de Oliveira Dias
Claudete de Souza
Geraldine Alves dos Santos
Observatório da Segurança de Novo Hamburgo
Universidade Feevale

A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PESSOA IDOSA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA FRENTE AO TRABALHO 504

Tcheice Laís Zwirtes
Jacinta Sidegum Renner
Universidade Feevale

INCLUSIVE OS BEBÊS: UMA ANÁLISE DO COMERCIAL *TODO BEBÊ É UM BEBÊ JOHNSON'S*®, A PARTIR DA RETÓRICA DA IMAGEM, DE BARTHES. 517

Tiago de Souza Bergenthal
Suzana Schuquel de Moura
Rosemari Lorenz Martins
Universidade Feevale

BRINCADEIRAS DE MENINAS E DE MENINOS: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA LOCALIZADA NO VALE DO SINOS/RS. 527

Tiago Dapper
Universidade Feevale
Ariane Corrêa Pacheco
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Aline da Silva Pinto
Universidade Feevale/UERGS

NEM DIURNO, NEM NOTURNO: UMA ANÁLISE DO PARIR E DO NASCER À LUZ DO IMAGINÁRIO. 542

Vitória Duarte Wingert
Jander Fernandes Martins
Jacinta Sidegum Renner

EIXO 3: TERRITORIALIZAÇÃO E CIDADES SUSTENTÁVEIS, RESILIENTES E INCLUSIVAS

AS OCUPAÇÕES IRREGULARES E CLANDESTINAS DO TERRITÓRIO URBANO E OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS 554

Andréa Diana Oberherr
André Rafael Weyermuller
Universidade Feevale

ESTETIZAÇÃO NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DE ACESSOS E PERMEABILIDADE URBANA DO PORTO FUTURO EM BELÉM DO PARÁ. 567

Edson Silva de Aquino Júnior
Douglas Junio Fernandes Assumpção
Universidade da Amazônia (UNAMA)

ADAPTAÇÃO AOS RISCOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS COMO FORMA DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 580

Rafael Pergher de Souza
André Rafael Weyermüller
Universidade Feevale

EIXO 4: INDÚSTRIAS CRIATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CULTURA

A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDIANA NO GÊNERO MUSICAL *PSYTRANCE* 590

Alan de Melo Ely
Universidade Feevale

IMPLEMENTAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE GARANTIA E CONTROLE DE QUALIDADE PARA JOGOS DIGITAIS 600

Cauã Picetti
Bernardo Benites de Cerqueira
Débora Barbosa
Universidade Feevale

O USO DE SISTEMA DE RECOMENDAÇÃO NA EDUCAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. 611

Hananda Farias
Sibele da Silva Lange Repenning
Fernanda Diniz Flores
Paula Andrea Rodríguez Marín
Marta Rosecler Bez
Universidade Feevale

CRIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURSOS NA TK ELEVATOR 622

Isadora Cardozo Dias
Eliane Schlemmer
Universidade do Vale dos Sinos
Marta Rosecler Bez
Gilbeli Ughini
Universidade Feevale

***CLUSTER GAMERS*: UM RELATÓRIO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DE UM *CLUSTER* DE JOGOS DIGITAIS DO RIO GRANDE DO SUL.** 634

Milena Cherutti
Thomás Czrnhak
Cristiano Max Pereira Pinheiro
Universidade Feevale

QUÍMICA EM MINECRAFT: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO EDUCACIONAL. 647

Vitória Caroline Rodrigues
Cristiano Max Pereira Pinheiro
Norberto Kuhn Junior
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul[1]
Universidade Feevale[1,2,3]

SOBRE OS AUTORES 659

ÍNDICE REMISSIVO POR AUTORES CITADOS 688

APRESENTAÇÃO

Todo ser vivo está em continua relação com outros seres e com o meio em que se situa, e essa condição imprime a cada nascimento o caráter de um encontro com outros e com uma terra habitada. Assim, os acontecimentos da vida humana inscrevem-se territorialmente, em termos geográficos e históricos, estabelecendo intensos vínculos espaciais e temporais (Paquot, 2019). Esse ecumenismo, ou melhor, esse mundo habitado, presentifica a reflexão sobre a temática da presente obra, que trata de concepções de território, territorialidade e identidade, articulando-as ao momento contemporâneo em que se desenvolvem processos de desterritorialização ou, até mesmo, de multiterritorialidade da terra ou de terricídio (Haesbaert, 2020).

Considerando o princípio da interação que enlaça homem ao seu meio e a seu tempo e dos reflexos identitários e sociais daí decorrentes, os artigos reunidos nessa coletânea discutem e contribuem com os estudos teóricos das áreas das Ciências Humanas e Sociais, sob o ângulo da Cultura e de seus processos e manifestações, da Diversidade Cultural e da Inclusão Social, da Qualidade Ambiental, da Indústria Criativa, com o intuito de promover avanços em pesquisas e de disseminar conhecimentos, sobre uma temática fulcral da atualidade, residindo aí sua importância.

A *Coletânea IV CIDI – Congresso Internacional de Diálogos Interdisciplinares: Territórios, Territorialidades e Identidades Contemporâneas* vincula-se a discussões nacionais e internacionais que evidenciam a importância das relações homem-sociedade-natureza e que trazem novos pontos de vista sobre temas relevantes, como o da espacialização do tempo e a preocupação com territórios, nem sempre espaciais; da configuração de cidades sustentáveis e inclusivas; da mobilidade urbana e dos movimentos migratórios; da inter-relação entre saúde e territórios, problema tão agudamente vivenciado durante a pandemia do coronavirus; de conflitos de natureza ideológica que provocam a dominação de territórios e que geram problemas econômicos globais, como a ocupação da Hungria; de modos de ativismo e políticas públicas voltadas para a o uso de territórios; da tecnologia da comunicação responsável por interferir em instâncias de poder. Sob o ângulo temático, afloram, ainda, estudos sobre hibridismo, interculturalidade e mobilidade identitária, traçando-se um panorama da realidade a partir dos três eixos balizadores: território, territorialidade e identidade.

Juracy Assmann Saraiva

REFERÊNCIAS

PAQUOT, Thierry. **Qu'appelle-t-on un territoire?**. 2019. Disponível em: http://www.citego.org/bdf_fiche-document-1507_fr.html. Acesso em: 22 mar. 2024.

HAESBAERT, Rogério. (2020). Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22 n. 48 (2020): jan./jun. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100/24532. Acesso em: 22 mar. 2024.

EIXO 1

CULTURA COMO FATOR DA CRIAÇÃO DE ESPAÇOS TERRITORIALIZADOS

CORDA BAMBA, DE LYGIA BOJUNGA, E O TERRITÓRIO DA NARRATIVA LITERÁRIA

Corda bamba, by Lygia Bojunga, and the territory of literary narrative

Amanda Santos da Silveira Fernandes[1]
Juracy Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A narrativa compõe território singular entre as manifestações verbais de uma sociedade. Enquanto arte, a literatura possui, em seu escopo, a imaginação criadora, ou a fantasia. Nesse sentido, a narrativa literária instaura espaços por constituir-se de uma linguagem artificialmente expressa: sua construção trata-se de um arranjo, de um manipular linguístico e simbólico. Por esse viés, o objetivo do presente trabalho é analisar o potencial de significações construídas no enredo infanto-juvenil *Corda bamba*, de Lygia Bojunga. Para isso, o referencial teórico abrange estudos da narrativa (Barthes, 2009; Saraiva, 2001; Saraiva; Mügge, 2006) e da natureza dos símbolos e suas possibilidades de significação (Chevalier; Gheerbrant, 2021). Na obra, a construção das personagens, dos dados espaciais, dos fenômenos da natureza e a exploração da simbologia das cores demonstram a artificialidade da escrita, em que nenhuma palavra está fora do lugar. Para além disso, a narrativa se enraíza e se alimenta de um conhecimento sistematizado que, por meio da representação, desvela e denuncia o fenômeno da violência contra a criança na sua forma mais sutil. Assim, é por meio da confabulação, que exprime a apreensão e a abstração da realidade e a forma que se dá no texto, que a literatura constitui um enredo que traz à tona aspectos culturais, compõe um desenho da realidade e institui novos territórios.

Palavras-chave: Cultura; Narrativa literária; Literatura infanto-juvenil; Fábula; Simbólico.

[1] Mestre e doutoranda no PPG em Processos a Manifestações Culturais, da Universidade Feevale; e graduada em Letras – Português/Inglês pelo IFRS (câmpus Feliz).

[2] Professora e pesquisadora da Universidade Feevale, formada em Letras pela UNISINOS, mestre em Literatura Brasileira pela UFRGS, doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e realizou pós-doutorado na UNICAMP.

INTRODUÇÃO

Roland Barthes (2009, p. 27) afirma que "[c]ompreender uma narrativa não é somente seguir o esvaziamento da história, é também reconhecer nela 'estágios', projetar os encadeamentos horizontais do 'fio' narrativo sobre um eixo implicitamente vertical [...]". Sob esse aspecto, Juracy Saraiva e Ernani Mügge (2006) explicam que as funções e as ações pertencem ambas ao nível da história, enquanto a narração é a expressão da história por meio do discurso.

O nível da história abrange o conjunto de elementos e acontecimentos que apresentam ao leitor as causas e os efeitos das ações, que ocorrem em determinado tempo e espaço em uma narrativa, respondendo *o que* se narra (Saraiva; Mügge, 2006). O nível do discurso, por sua vez, apresenta *quem* narra, *para quem*, *quando* e *como* se expõem as informações e fatos narrados. Nesse nível, identificam-se elementos que dispõem os personagens no tempo e no espaço da narrativa, que desenvolvem as descrições que compõem o conjunto da significação do texto e que se traduzem pontos de vista. Em síntese, é o narrador quem reúne os elementos da história e os dispõe de forma a instalar a ficção no real e construir uma conexão harmoniosa com seu narratário.

Por esse viés, o objetivo do presente trabalho é analisar o potencial de significações construídas no enredo infanto-juvenil *Corda bamba*, de Lygia Bojunga. Para isso, o referencial teórico abrange estudos narrativos de Roland Barthes (2009), Juracy Saraiva (2001; 2006) e Ernani Mügge (2006), e estudos a respeito da natureza dos símbolos e de suas possibilidades de significação (Chevalier; Gheerbrant, 2021). Assim, as seções que compõem este trabalho dividem-se de forma a contemplar, primeiramente, a análise do nível da história da narrativa infanto-juvenil *Corda bamba* (2018), de Lygia Bojunga, e segue-se para o desdobramento do nível do discurso da referida obra.

CORDA BAMBA: NÍVEL DA HISTÓRIA E SEUS ELEMENTOS SIMBÓLICOS

Corda bamba (2018) conta a história de Maria, uma menina recém-órfã de dez anos, que, por uma questão legal, passa a morar com a avó materna. Criada em uma comunidade circense, filha de equilibristas, Maria aprendeu a arte de seus pais e passou a compor o quadro de apresentadores do circo, bagagem que constitui parte da identidade da menina.

Por sua natureza traumática, a morte dos pais desencadeia em Maria a perda de sua memória. Ela, igualmente, esquece o tempo em que ficou sob a guarda da avó por conta de um sequestro, quando seus pais ainda eram vivos. Metaforicamente, Maria tem a incumbência de andar sobre uma corda bamba interna com o objetivo de abrir as portas que se encontram no final do trajeto e, assim, destrancar e acessar suas memórias. Por ser doloroso, o processo é realizado por etapas e acompanha o amadurecimento progressivo de Maria enquanto elabora suas experiências pregressas.

Como personagens secundárias, Mulher Barbuda e Foguinho, também artistas do circo, fazem parte da família de Maria, devido à convivência e aos cuidados que têm para com ela. Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, cujo nome completo é expresso várias vezes no decorrer da narrativa para conferir-lhe a imponência que sua abastada classe social inspira, é a avó materna de Maria. Pedro, casado com Dona Maria Cecília, é representado na história como sendo uma das poucas pessoas, ao lado de Márcia, mãe de Maria, que não se submete às ordens da esposa.

Quico, neto de Pedro, que está passando as férias na casa do avô, é a única personagem com quem Maria mantém conversas sobre suas memórias, conforme vão sendo revisitadas. A proximidade entre ambos é evidenciada quando os sonhos de Quico se confundem com os passeios de Maria na corda bamba, o que instaura um espaço fantasioso dentro da realidade da narrativa.

Os quatro passeios de Maria, que atravessa o espaço entre um prédio e outro sobre uma corda bamba, arremessada e amarrada por ela mesma, trazem elementos simbólicos que permitem ao leitor interpretar os sentidos implícitos à lógica ficcional. Apresentando uma característica de Quico, o companheiro de quarto de Maria, que sonha várias vezes todas as noites, as passagens instauram uma atmosfera de tensão, visto que confunde-se o que acontece na realidade ficcional e o que acontece no sonho de Quico.

Por ocasião do primeiro passeio de Maria, Quico observa o céu amanhecendo, de cor rosa-claro, ao primeiro contato com os raios solares. A cor é símbolo de regeneração, de reconstituição e de restauração (Chevalier; Gheerbrant, 2021). Maria chegara fragilizada à casa da avó, em decorrência dos traumas que vivenciara, incluindo seu sequestro. A primeira menção de sua recuperação, assim, é marcada pelo céu cor-de-rosa do amanhecer. Ao final de seu passeio pela corda bamba, Maria chega a um prédio cujo corredor dá

acesso a várias portas de cores diferentes. No primeiro passeio, contudo, Maria não entra em nenhuma delas.

No segundo dia, Maria passa pela porta vermelha e sente medo de abri-la. Quando tenta, verifica que se encontra trancada, o que é uma alusão ao fato de que Maria ainda não está preparada para acessar o conteúdo que esta porta guarda. Seguindo adiante, a primeira porta a ser aberta é a branca. Enquanto símbolo, a cor branca remete a "uma cor de passagem, no sentido a que nos referimos ao falar dos ritos de passagem [...] através dos quais se operam as mutações do ser, segundo o esquema clássico de toda iniciação: morte e renascimento" (Chevalier; Gheerbrant, 2021, p. 190).

As memórias evocadas quando Maria entra no espaço da porta branca mostram o início do relacionamento entre Márcia e Marcelo, seus pais, e a ruptura entre Márcia e Dona Maria Cecília, que não aceita o namoro por Marcelo não vir de uma família abastada. Márcia sai de casa e inaugura uma nova vida ao lado de Marcelo, tornando-se equilibrista e dando início à vida de Maria, tal qual ela conhecera. Assim, o branco da porta remete a uma cor iniciadora, a "um nada anterior a todo nascimento, anterior a todo começo" (Chevalier; Gheerbrant, 2021, p. 191).

A próxima porta visitada por Maria é a amarela, cuja cor representa a luz, a vida, o vigor e a terra fértil. Nessa porta, Maria presencia o momento de sua concepção e de seu nascimento. Os pais encontram-se dentro de um barquinho de jornal, com o qual Marcelo havia presenteado Márcia. Enquanto símbolo, o barco significa viagem ou travessia e, como a vida é uma viagem perigosa, "a imagem da barca é um símbolo de segurança. Favorece a travessia da existência [...]" (Chevalier; Gheerbrant, 2021, p. 170). Assim, Maria recebe um primeiro presente, qual seja, a vida:

> Deitaram a criança no fundo do barco; se inclinaram pra dar um presente pra ela. Maria ficou na ponta do pé, louca pra ver tudo. Riu de contente: eles estão me dando uma vida de presente! Não aguentou ficar só olhando; se debruçou e gritou:
> — Ei, tô aqui! Tô vendo o que vocês estão me dando. Ei!
> Mas a risada foi sumindo; a testa se franzindo: uma vida inteirinha pra ela? puxa, que presente tão grande.
> — Ei!
> O vento começou de novo (não tão forte como antes), e o barco foi indo embora.

> Maria ficou parada, olhando. Devagarinho, um medo foi chegando: eles estavam indo embora, a vida agora era dela; mas quanta coisa numa vida! Um presente assim tão grande, será que... será que ela ia saber carregar? (Bojunga, 2018, p. 94-95).

"O amarelo [...] é a mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores" (Chevalier, Gheerbrant, 2021, p. 86), tal qual uma vida por gerir, cuja intensidade e, por vezes, violência são suas constitutivas. Por meio do acesso à porta amarela, Maria vai ministrando a memória. A intensidade da constatação atinge a protagonista, que necessita de um tempo para reelaborar internamente essa percepção:

> Maria passou uma porção de dias sem voltar no corredor. Ficava na janela do quarto olhando a corda, o andaime, lembrando a cor de cada porta, pensando no que já tinha visto, que mais que ela ia ver? Muitas vezes acordou de madrugada com vontade de ir lá. Mas também com vontade de não ir. Não ia, dormia. Duas vezes pegou o arco pra sair. Mas quando já ia saindo mudava de ideia, ficava (Bojunga, 2018, p. 96).

O ato de dormir, para Maria, é um mecanismo interno de proteção. Barbuda conta para Dona Maria Cecília que, logo após presenciar a morte dos pais, Maria pusera-se a dormir por dois dias seguidos e acordara em silêncio, aparentando não lembrar nada. O receio que a menina sente em voltar ao lugar onde suas memórias se situam decorre de suas mais complexas lembranças, as quais Maria, mesmo que inconscientemente, reprime.

Após alguns dias, Maria encoraja-se novamente e volta a buscar suas memórias no corredor das portas de várias cores. Ao abrir a porta cinza, Maria assiste ao dia em que a avó entra sorrateiramente nos bastidores do circo, quando ela ainda não era equilibrista, e oferece vários brinquedos e guloseimas para a criança. Encantada e temerosa, a menina se espanta ao saber que se trata da avó e, ainda que com receio, aceita o convite para um passeio. Revive, deste modo, o momento em que foi sequestrada pela própria avó. Em uma chácara, cuja localização permanece desconhecida, Maria é mantida em confinamento dos quatro aos sete anos.

Segundo Heller (2013, p. 499), a cor cinza representa "as adversidades que destroem a alegria de viver" e, ao desbloquear as memórias do tempo que ficara longe dos pais, dos amigos e do circo, Maria cai em tristeza. O entorno – "tinha chegado o tempo de chuva" –, harmoniza-se com ela, pois, conforme o narrador refere, "no dia em que Maria abriu a porta encostada e viu o presente de aniversário, ficou muito pensativa olhando a chuva lá

fora" (Bojunga, 2018, p. 124). Maria é reprovada no teste para o qual vinha se preparando e, novamente, põe-se a dormir.

Todavia, se, por um lado, a chuva representa tristeza, por outro também "é o agente fecundador do solo, o qual obtém fertilidade dela. [...] é a graça e também a sabedoria" (Chevalier; Gheerbrant, 2021, p. 289). Assim sendo, chega o momento em que as lembranças gradualmente se incorporaram à memória de Maria e instauram sua resignação.

Abaixo da chuva, Maria vai ao encontro da porta vermelha, que simboliza o perigo, instala um estado de alerta, incita à vigilância e à inquietação (Chevalier; Gheerbrant, 2021; Heller, 2013). Essa porta remonta ao início da carreira dos pais no circo, como equilibristas. Maria relembra do momento em que a mãe a encontra na casa da avó e quando Márcia e Marcelo combinam de fazer o número a três. Entretanto, com o intuito de receber mais e conseguir pagar as dívidas que haviam assumido para encontrar Maria, Márcia e Marcelo decidem fazer o número sem a menina e sem a rede de proteção, decisão que culmina em sua morte.

Essas lembranças ocorrem sob a chuva, simbolizando o novo estágio de conhecimento de Maria, que se revela no telefonema que, posteriormente, ela faz a Barbuda: já não há mais problemas na comunicação e Maria fala em um tom de voz alto e claro. Portanto, o encontro face a face com os traumas fora necessário para que ocorresse o amadurecimento da protagonista e para que pudesse dar significação às suas próprias experiências (Fernandes; Saraiva, 2018).

Esclarecida a superação dos traumas da protagonista, o título da narrativa coloca-se como novo desafio hermenêutico ao leitor. *Corda bamba* remete ao universo do circo, em que a corda é objeto de atração do número de equilibrismo, cuja arte demanda habilidades do artista para manter-se suspenso e evitar uma queda. Considerando que Maria é uma equilibrista, o título se justifica pelo contexto circense, mas também por representar a situação delicada na qual ela se encontra com a morte dos pais e com sua permanência na casa da avó, em que se sente insegura e prestes a deixar irromper o sofrimento silenciado pelo apagamento da memória (Fernandes; Saraiva, 2018).

O arco e a corda bamba, nesse sentido, constituem sentidos metaforicamente opostos e complementares. A corda é o agente causador da instabilidade: subir nela demanda

um alto nível de concentração por parte do artista para que chegue até o final de sua trajetória. Ao mesmo tempo, o arco é o responsável por auxiliar o artista em seu equilíbrio: a concentração e as habilidades do equilibrista se complementam com o uso desse objeto. Assim, ambos, ainda que opostos – a corda representando a instabilidade e o arco representando o equilíbrio –, são também complementares: não há atuação na corda bamba sem o arco, e o arco não tem razão de existência se não há uma corda bamba.

NARRATIVA LITERÁRIA E OS PROCEDIMENTOS NARRATIVOS EM *CORDA BAMBA*

Se, de um lado, a narrativa se detém no desenrolar de uma história, do outro lado, a história demanda um mediador entre texto e leitor/narratário[3]. Em uma relação de interdependência, este trabalho de mediação concerne ao narrador, que é responsável pelo "ato produtor da narrativa", ou seja, pelo discurso (Saraiva, 2001). É no nível do discurso que são identificados elementos que dispõem os personagens no tempo e no espaço da narrativa, que desenvolvem as descrições de elementos que compõem o conjunto da significação do texto, traduzem pontos de vista, incorporam o olhar das pessoas ali representadas. Em síntese, é o narrador quem reúne os elementos da história e os dispõe de forma a instalar a ficção no real e construir uma conexão harmoniosa com o leitor. Apresenta-se, portanto, *quem* narra, *para quem*, *quando* e *como* se expõem as informações e fatos narrados.

Existem duas funções pelas quais o narrador se responsabiliza: a comunicativa e a avaliativa. A primeira se refere à sua relação com o narratário e como o narrador se dirige a ele (Saraiva, 2001). Tratando-se de uma obra literária cujo público-alvo vivencia a transição entre a infância e a adolescência, o narrador assume uma linguagem oralizada e simplificada, como se estivesse em uma roda de conversa contando uma história, muito embora não abra mão da complexidade narrativa. O excerto que segue exemplifica o teor oral aderido pelo narrador: "Sentiu uma vontade danada de voltar pra corda, de pular pro andaime, de espiar na janela: quem sabe ela via alguma coisa, alguém? Mas já estava na

[3] Tal como o narrador, na ficção, corresponde ao escritor real, o narratário representa o leitor real na ficção. Pode-se estabelecer paralelos de identificação entre leitor e narratário, mas, quando o processo do nível do discurso é examinado, o mais apropriado é levar em consideração um leitor ficcional, ou seja, o narratário (Saraiva, 2001).

hora de todo mundo acordar. Amanhã. **É:** amanhã, na hora de sair pra passear, ela não ia esquecer de espiar" (Bojunga, p. 55, grifo nosso).

O verbo destacado é, assim como na marca oralizada, corresponde a uma combinação interna da personagem consigo mesma e da personagem com o narrador, bem como demonstra a organização dos pensamentos de Maria, frisada pelo emissor. Esse recurso assegura uma aproximação do foco narrativo entre narrador e personagem e sinaliza um acordo de afinidade entre ambos. Paralelamente, a supressão da vogal *a* na preposição *para* demonstra também que o narrador adota a linguagem falada. Em síntese, a linguagem oral e infantilizada confere maior grau de comunicabilidade entre o narrador e seu narratário infantojuvenil.

Com relação à segunda função assumida pelo narrador, a avaliativa concerne à expressão de seu posicionamento valorativo. A manifestação do juízo crítico do narrador pode estar explícita ou implícita. Em *Corda bamba*, a narrativa se estrutura por meio de um narrador heterodiegético, ou seja, que não participa ativamente das ações narradas e, portanto, não possui envolvimento direto na história, cabendo a ele apenas contar o que acontece. Ainda que não esteja agindo na história, o discurso deixa marcas da presença do narrador por meio de índices que estabelecem tempo, modo, distância, qualidade e intensidade, para citar alguns aspectos.

Exemplifica-se a marca do narrador no trecho seguinte: "o olho de Maria foi procurar o número da página, mas encontrou a mão da Dona Eunice no caminho. Dedo cheio de anel. E cada unha grande *assim*, pintada de vermelho escuro" (Bojunga, 2018, p. 56, grifo nosso). O vocábulo "assim" cumpre seu papel de advérbio, caracterizando o adjetivo "grande" ao compará-lo com um tamanho que, ainda que aparentemente, suponha-se que os interlocutores estejam frente a frente para que um deles mostre o tamanho das unhas de Dona Eunice de tal modo que o outro entenda, cabendo ao narratário apenas a missão de supor qual seja o comprimento das unhas.

A adesão aos pensamentos, às avaliações e às ações de Maria caracteriza a estratégia narrativa do discurso indireto livre, o qual manuseia as observações e as percepções de Maria, incorpora-as ao discurso e instala uma cumplicidade entre leitor e personagem principal. Tal mecanismo cria "a ilusão de proximidade [...] dos fatos e assegura a fidelidade

de sua transposição" (Saraiva, 2001, p. 59). Esse recurso pode ser observado no decorrer de toda a narrativa, conforme está expresso nos fragmentos:

> [as crianças] Rodearam Maria, querendo saber como é que ela andava na corda tão bem. Mas Maria quieta. Olhando Pedro desprender a corda, enrolar ela de novo, ir andando pro depósito, *ai! Então ele não lembrava que tinha dado a corda pra ela?* Mas Pedro lembrou e voltou:
> – Já ia me esquecendo: ela agora é tua.
> Maria botou o embrulho no chão e ficou segurando o rolo com as duas mãos. Quico perguntou:
> – Pra que que você quer essa corda, hem?
> Maria franziu a testa: é mesmo, pra quê? (Bojunga, 2018, p. 21, grifos nossos).

As frases grifadas no trecho expressam o valor que Maria atribui à corda ao mesmo tempo em que não sabe explicar o motivo. O narrador aglutina seu discurso às manifestações de sentimentos e de pensamentos da menina, o que caracteriza o discurso indireto livre. Tal estratégia narrativa esmaece a mediação do narrador, que se confunde com os pensamentos da personagem. Desta maneira, a sensação de preocupação quando Pedro está para guardar a corda e a dúvida da serventia deste objeto de valor se unem à narração, o que atrai a empatia do narratário.

Por vezes, o foco narrativo se aproxima de outros personagens, a depender dos sentidos a serem construídos pelo texto. No trecho "Ninguém mais se lembrou de nada, até Dona Maria Cecília esqueceu o nervoso: tudo de olho em Maria, vendo ela pulando, dançando naquela corda tão fina que – *como é que pode?* – parecia um calçadão de tão fácil que Maria pisava nela" (Bojunga, 2018, p. 21, grifos nossos), a oração destacada concilia a narração às observações admiradas dos espectadores de Maria. Deste modo, fica expresso que o talento e as habilidades de Maria são reverenciados por quem presencia, independentemente se a assistem no circo ou não.

Com relação à temporalidade, a narrativa quebra a sequência cronológica da história por meio de analepses que retomam o que a protagonista experienciou no passado e auxiliam o leitor no preenchimento das lacunas da diegese. Como as ações são narradas simultaneamente à sua ocorrência, o leitor toma conhecimento da vida pregressa de Maria com o paulatino desbloqueio da memória da criança. Em decorrência dos traumas aos quais a menina foi submetida, Maria perde suas memórias principais e cabe apenas a si mesma recuperá-las.

De um modo geral, a ordenação dos fatos em seu devido tempo cronológico tende a facilitar a compreensão global dos episódios narrados. A narrativa literária presente em *Corda bamba*, contudo, convida o leitor a experimentar, pouco a pouco, o desenrolar das lembranças de Maria, como se fossem portas a serem destrancadas, assim como o próprio texto sugere, e acaba descobrindo junto com a protagonista o que se passou. Tal recurso instaura um universo enigmático e instiga o leitor a continuar a leitura e desvendar o que a memória de Maria reprimia.

Ao optar pelo trabalho com a descontinuidade do tempo em vez de seguir o linear cronológico, o narrador faz uso da verossimilhança da forma como a memória funciona, uma vez que seres humanos tomam atitudes frente às possibilidades concretas que se lhe apresentam. Com o desbloquear da memória, perspectivas futuras criam vida em frente à menina ao narratário, que a acompanha em seus planos para o porvir. Para além disso, existem nas ações da protagonista toda sorte de sentimentos que o leitor experiencia em sua vida, como medo, dúvida, alegria, ansiedade e esperança.

Assim, o fio condutor da obra literária tem como base a atividade crítica do escritor, com a qual sonda e examina padrões, regras e convenções e estabelece, com base em suas intenções e reflexões, qual será a base narrativa de sua criação (Saraiva, 2006). Nessa perspectiva, não é de forma inconsciente que a autora lança mão da não linearidade do tempo: o fluxo caótico com o qual as memórias de Maria são desbloqueadas refletem diretamente na forma como a mente da criança se encontra um mês após a morte trágica de seus pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corda bamba (2018) situa o leitor diante de uma experiência de leitura marcada pela instabilidade. O narrador instaura, em seus procedimentos discursivos, um território no qual o seu narratário deve experimentar o desenrolar das lembranças de Maria para descobrir, junto com a protagonista, o que se passara em sua vida. Nesse sentido, o recurso às imagens metafóricas – como portas coloridas que precisam ser abertas – constrói um universo enigmático e instiga o leitor a desvendar o que a memória de Maria reprime.

A narrativa de Lygia Bojunga compõe um território singular enquanto arte. Por conseguinte, *Corda bamba* (2018) instaura espaços por constituir-se de uma linguagem artifi-

cialmente expressa: sua construção trata-se de um arranjo, de um manipular linguístico e simbólico e institui potencial gama de significações a serem desveladas no enredo.

Na obra, a construção das personagens, dos dados espaciais, dos fenômenos da natureza e a exploração da simbologia das cores demonstram a artificialidade da escrita, em que nenhuma palavra está fora do lugar. Para além disso, a narrativa se enraíza e se alimenta de um conhecimento sistematizado que, por meio da representação, desvela e denuncia o fenômeno da violência contra a criança na sua forma mais sutil.

Assim, é através da confabulação, que exprime a apreensão e a abstração da realidade e a forma que se lhe dá no texto, que a literatura constitui um enredo que traz à tona aspectos culturais, compõe um desenho da realidade e institui novos territórios.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. *In*: BARTHES, Roland *et al*. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução: Maria Zélia Cardoso Pinto. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 19-62.

BOJUNGA, Lygia. **Corda bamba**. Ilustrações: Regina Yolanda. 25. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

FERNANDES, Amanda Santos da Silveira; SARAIVA, Juracy Assmann. Representação da violência psicológica contra a criança e sua superação em Corda bamba, de Lygia Bojunga. **Letrônica**, v. 16, n. 1, p. e44269-e44269, 2023.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

SARAIVA, Juracy. Narrativa literária: aspectos composicionais e significação. *In*: SARAIVA, Juracy. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 51-61.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OUTROS OLHARES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES BRASIL – FINLÂNDIA.

Literature Reader Formation in High School: Brazil – Finland Approaches.

Ana Cândida Santos de Carvalho[1]
Juracy Ignez Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Este estudo observa aproximações entre Brasil e Finlândia na formação do leitor de literatura no Ensino Médio. Para isso, analisa um projeto de leitura interdisciplinar, que parte do trabalho com contos de Machado de Assis, realizado com estudantes do Ensino Médio, em uma escola comunitária da região do Vale do Sinos, Rio Grande do Sul (Brasil) – que se inspira na metodologia finlandesa de educação. Com base especialmente em Candido (1995), Iser (1999) e Chartier (1998), o estudo discute fundamentos para um trabalho transformador com literatura, que tenha como pilares: o trabalho interdisciplinar nos projetos de leitura; a leitura dos clássicos literários na escola; a literatura como instrumento de cognição, criação e fruição, inserida nos projetos de vida juvenis, capaz de propiciar que os alunos-leitores-produtores, ao compreenderem o mundo no papel, compreendam a si mesmos, aos outros e sejam criadores de mundos.

Palavras-chave: Projetos de leitura; Interdisciplinaridade; Ensino Médio; Aproximações Brasil e Finlândia.

INTRODUÇÃO

A formação do leitor de literatura no Ensino Médio é um desafio educacional comum, tanto para o Brasil quanto para a Finlândia. Como forma de apontar caminhos possíveis para o enfrentamento desse desafio, esta pesquisa propõe observar aproximações entre

[1] Doutoranda e Mestre em Processos e Manifestações Culturais. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

[2] Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e realizou Pós-Doutorado em Teoria Literária, na Universidade Estadual de Campinas (2000). É professora e pesquisadora na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo.

os dois países no que diz respeito à aplicação de projetos de leitura interdisciplinares e investigar como tais projetos podem contribuir para a formação de leitores críticos e engajados com a literatura.

Autores como Candido (1995), Iser (1999) e Chartier (1998) embasam a pesquisa a fim de fundamentar a discussão sobre os princípios de um trabalho transformador com literatura, que tenha como pilares a interdisciplinaridade nos projetos de leitura, a importância da leitura dos clássicos literários na escola e o potencial da literatura como instrumento de cognição, criação e fruição.

Nesse sentido, analisa-se um projeto de leitura interdisciplinar realizado em uma escola comunitária localizada na região do Vale do Sinos, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil), que se inspira na metodologia finlandesa de educação. O projeto, que recebe o nome de Outros Olhares, utiliza, desde 2002, contos de Machado de Assis como ponto de partida para o trabalho com estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Pretende-se, ao explorar aproximações metodológicas entre Brasil e Finlândia, contribuir, com este estudo, para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes e enriquecedoras no ensino da literatura no Ensino Médio. Essa etapa é bastante desafiadora nesse sentido, pois a maior parte dos adolescentes já tem seus gostos literários ou prefere não ler. Portanto, o projeto aponta caminhos para que a literatura se insira efetivamente nos projetos de vida dos jovens estudantes, proporcionando não apenas a compreensão do mundo representado nas páginas, mas também a compreensão de si mesmos, dos outros e a capacidade de serem criadores de novos mundos.

Para isso, metodologicamente, este estudo faz uma revisão Bibliográfica, trazendo, brevemente, dados do PISA (INEP, 2020) e da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (IPL, 2020), que apontam a necessidade de projetos de leitura mais efetivos no país. Posteriormente, analisa, qualitativamente, o percurso de trabalho do Projeto Outros Olhares ao longo dos últimos anos. Com base em Bogdan e Biklen (1994) e Denzin e Lincoln (2006), observa-se o caráter subjetivo desse percurso e apresenta-se como resultado não números concretos, mas narrativas, ideias e experiências. Os dados, analisados interpretativamente, serão, portanto, obtidos no formato de palavras, ideias e concepções.

A LEITURA DE LITERATURA NO BRASIL E NA FINLÂNDIA

Em 2020, foi divulgada a quinta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (IPL, 2020) pelo Instituto Pró-Livro e o Itaú Cultural. Realizada pelo Ibope com dados de 2019, essa pesquisa analisou o índice de leitura no país. De acordo com a definição adotada, considera-se leitora a pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

Segundo os dados da pesquisa, em 2019, 52% dos 193 milhões de brasileiros consideravam-se leitores, enquanto 48% não se enquadravam nessa categoria. Em 2015, esses percentuais eram de 56% e 44%, respectivamente. Portanto, houve uma redução significativa no número de leitores no país ao longo desses quatro anos, principalmente nas regiões centro-oeste, sudeste e nordeste, a partir dos 11 anos de idade. Além disso, a média de livros lidos pela população foi de 4,95, sendo 2,55 livros lidos na íntegra e 2,41 lidos em partes.

Índices preocupantes em relação à leitura também são apontados pelo PISA. De acordo com os dados de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, estudo realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que conduz o PISA) em 79 países para medir o nível de ensino e aprendizagem, incluindo leitura, matemática e ciências, a média de proficiência dos estudantes brasileiros em leitura foi de 413 pontos em um total de 550. Essa pontuação ficou 74 pontos abaixo da média dos países da OCDE (487). O Brasil foi superado por nações como Chile, Uruguai, Costa Rica e México.

O índice de leitura avalia a capacidade dos alunos de compreender, usar, avaliar, refletir e se envolver com textos, com o objetivo de alcançar metas, desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade (PISA, 2020). Os resultados indicam que os alunos brasileiros estão abaixo da média em habilidades como leitura fluente, localização de informações, compreensão, avaliação e reflexão.

A pesquisa utiliza uma escala de proficiência em leitura que varia de 1c a 6, em ordem crescente. No Brasil, 5% dos estudantes encontravam-se no nível 1c, 17% no 1b, 26% no 1a, 24% no nível 2, 16% no nível 3, 7% no nível 4, 1% no nível 5 e 0,2% no nível 6. Esses per-

centuais mostram que a maioria dos estudantes brasileiros possuía um nível de leitura que se limitava ao entendimento de frases curtas, simples e com significado literal e explícito.

Os dois últimos níveis de proficiência (5 e 6), nos quais o Brasil apresenta os piores índices, estão relacionados à compreensão de textos longos, com interpretação indireta e lidando com conceitos abstratos. Ao analisar esses índices juntamente com o nível de analfabetismo em 2019, calculado em 6,6% pelo IBGE, e considerando que aproximadamente metade da população brasileira não concluiu o ensino médio, pode-se perceber um cenário em que a leitura não consegue ser incentivada adequadamente.

Essa falta de incentivo também é evidenciada pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), que mostra a pouca penetração de livros nos lares brasileiros. A leitura de pelo menos um livro inteiro ou em partes diminuiu de 56% para 52% da população entre 2015 e 2019, e a leitura de livros indicados pela escola já apresentava um baixo percentual de 16% em 2015, caindo para 13%. A quantidade média de livros lidos por indicação da escola foi de 0,54, sendo 0,46 de livros didáticos e 0,28 de literatura. Esses números, juntamente com os resultados do PISA, reforçam a ideia de que a escola tem falhado em incentivar a leitura.

Não há dúvidas, portanto, de que o Brasil enfrenta desafios significativos quando se trata dos índices de leitura. Tanto a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (IPL, 2020) quanto os dados do PISA (INEP, 2020) para leitura indicam que há uma queda na penetração de livros e uma redução no percentual de leitores no país ao longo dos anos. Fatores como falta de incentivo, baixo acesso a livros e dificuldades estruturais no sistema educacional contribuem para essa realidade. Apesar de existirem iniciativas de promoção da leitura e projetos educacionais, ainda há um longo caminho a percorrer para aumentar os índices de leitura no Brasil e estimular esse hábito na população.

Esses números, somados a outros como os resultados anuais de Linguagens e Redação do ENEM, evidenciam a urgência de projetos de leitura efetivos desde a Educação Infantil. Nesse sentido, ao buscar aproximações e diferenças entre a Finlândia e o Brasil em relação ao acesso à leitura de literatura, percebe-se que há um distanciamento entre esses dois países. Pesquisas recentes apontam que a Finlândia é reconhecida como um país com altos índices de leitura e cultura literária bem estabelecida, que valoriza a leitura e a literatura, o que se reflete nos hábitos de leitura da população. O acesso a bibliotecas e

livrarias é amplo e o sistema educacional finlandês coloca forte foco no desenvolvimento de habilidades de leitura desde uma idade precoce. Além disso, a presença de políticas de incentivo à leitura e infraestrutura sólida de apoio a essa prática contribuem para a alta taxa de leitores no país. Os índices de leitura na Finlândia são, portanto, exemplo de como investimentos em educação, cultura e acesso à literatura podem impactar positivamente os níveis de leitura de uma nação.

No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2018, a Finlândia alcançou um desempenho notável na área de leitura. Os alunos finlandeses obtiveram pontuação média de 520 pontos em leitura, que os colocou entre os países com maior proficiência nessa habilidade. A Finlândia superou significativamente a média da OCDE, que foi de 487 pontos, e também obteve um desempenho acima de outros países participantes do estudo. Essa perspectiva também fica evidente em uma pesquisa semelhante ao *Retratos de Leitura do Brasil*, realizada na Finlândia. Trata-se da *Finnish Reading Survey* (Pesquisa Finlandesa de Leitura), conduzida pelo Ministério da Educação e Cultura da Finlândia em colaboração com instituições educacionais e culturais do país, com o objetivo de avaliar os hábitos de leitura da população finlandesa, incluindo crianças, adolescentes e adultos, além de identificar tendências e padrões de leitura. A *Finnish Reading Survey* coleta dados sobre a frequência de leitura, tipos de materiais lidos, motivação para ler, preferências de gênero literário, entre outros aspectos relacionados à leitura e desempenha um papel importante no monitoramento e desenvolvimento de políticas públicas de leitura na Finlândia, contribuindo para o fortalecimento da cultura de leitura no país.

Fica evidente, portanto, que há uma enorme diferença entre os níveis de leitura no Brasil e na Finlândia. Conhecer e comparar esses dados pode auxiliar professores e profissionais da educação a pensar em ações que contribuam para que, a longo prazo, esse cenário possa ser diferente. Nesse sentido, este estudo traz, entre outras ideias, a proposta interdisciplinar e a avaliação por habilidades como estratégias para que projetos de leitura sejam aplicados de forma mais eficiente nas escolas brasileiras. Essas estratégias estão em consonância com o que preconiza a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – (Brasil, 2018) e inspiradas em ações que alcançam sucesso no país finlandês, mas ainda são pouco aplicadas, na prática, nas escolas brasileiras, por diversos motivos, entre eles: a falta de estrutura das escolas e o pouco investimento na formação de professores.

LEITURA DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Para que uma obra alcance sua realidade estética, ou seja, a sua concretização, é preciso que seja lida, transformada para transformar, ganhe vida para dar vida. É preciso interação com o receptor, que, a cada leitura, baseando-se em seus conhecimentos, apreende novos significados desse texto e, ao compreendê-lo, cria, modifica, elabora e incorpora novos conhecimentos em seus esquemas mentais. Assim, mesmo sendo materialmente a mesma, a obra transforma-se a cada leitura, uma vez que o leitor e a situação de leitura não são os mesmos de outrora. O leitor é, nesse sentido, de acordo com Iser (1999, p.10), peça-chave quando o assunto é leitura, pois atribui sentido ao escrito: "os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor".

Reconhecendo que aquilo que é indispensável para nós também o é para o outro, é importante considerar Candido (1995) quando o mesmo se manifesta acerca dos Direitos Humanos e da Literatura e trata a leitura como um direito. O autor afirma que são direitos do ser humano não apenas aqueles bens que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, tais como moradia, alimentação, vestuário, instrução, saúde, entre outros, mas também os que garantem a integridade espiritual, como o direito à crença, à opinião, à arte e à literatura.

Nesse sentido, a leitura de literatura possibilita ao leitor compreender a diversidade de conteúdos que o constituem como ser humano, sociável e histórico. Ao aproximá-lo da linguagem artística, possibilita-lhe apropriar-se de sua riqueza, de sua beleza, da amplitude de seus horizontes, de diferentes percepções de mundo, de universos culturais distintos, uma vez que

> é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 1995, p. 243-244).

Ser leitor vai, portanto, além de possuir um hábito ou atividade regular, é operar um trabalho produtivo, reescrever, alterar sentido, ser transformado. Ao ler um texto e compreendê-lo, o leitor não só o transforma, mas também se transforma, o que faz desta uma atividade fundamental à formação do indivíduo. O texto literário pode, nesse sentido, ser uma forma de conhecimento, pois permite ao leitor, de onde quer que fisicamente esteja, viajar para lugares próximos ou distantes, o que lhe possibilita, conforme Petit (2008, p.43),

> experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita-se abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

Nessa perspectiva, trabalhar com o texto literário na sala de aula é compreender a escola como um espaço relevante na formação de leitores, através de práticas pedagógicas comprometidas com o entendimento de que o aluno deva ser sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento, e que ela tem a responsabilidade de dar voz à diversidade de pensamento. Além disso, precisa transcender as abordagens de reprodução de informações ou listagem de elementos narrativos, entre outros aspectos de uma prática tradicional, que também se apresentam como uma forma de conhecimento, mas que não podem se constituir como única.

Tarefas como essas podem, se únicos produtos da leitura de obras literárias, ao contrário de aproximar o leitor do texto, acabar por afastá-lo, uma vez que não se apresentam como criadoras de mundos, não aguçam os sentidos ou, conforme Marisa Lajolo (2008, p. 106), não despertam "os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias".

O compromisso educacional transformador, o protagonismo, a identificação das e com as questões humanas são algumas das orientações presentes nos documentos gerais para a educação básica e com as quais a leitura de literatura se relaciona. Para Paulo

Freire (1996, p. 27), "a verdadeira leitura me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito". Dessa forma, a prática de leitura na escola que se pretende libertadora e transformadora passará, necessariamente, por textos literários e, parafraseando Petit (2008, p. 179), como não se entra na leitura ou na literatura como se abraça uma religião, faz-se necessário que seja mediada.

Acredita-se que a literatura tem papel fundamental nos currículos escolares, não como se fosse um "guia de compreensão do ser humano", mas como possibilidade de fruição e de conhecimento. A experiência literária rompe limites, das próprias experiências pessoais, no tempo e no espaço, através da qual também se percebe "quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos" (Cosson, 2006, p. 17). A busca é de liberdade para o pensar sobre si e sobre o mundo: a transgressão e a alteridade propiciadas pela leitura literária.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018), documento norteador da Educação Brasileira, é uma das referências que dialogam com esta proposta de pesquisa e onde é possível encontrar as habilidades relacionadas à leitura literária pensadas para o estudante de Ensino Médio brasileiro. Elas também são ponto de partida para a criação de estratégias didático-metodológicas que contribuam na implementação de projetos de leitura efetivos com estudantes adolescentes.

O trabalho interdisciplinar, também defendido nesta pesquisa, e bastante utilizado na Finlândia, é uma abordagem que permite que a leitura de literatura se insira de maneira mais efetiva nos projetos de vida dos jovens estudantes. Ao conectar os temas e personagens das obras literárias com questões contemporâneas, mediadas por professores de diferentes áreas do conhecimento, incentiva não apenas a compreensão do mundo representado nas páginas, mas também a reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a sociedade em que se vive, já que, como afirma Chartier (1998, p.154), um livro "pode existir como objeto, mas, sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual", ou seja "a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas" (Chartier, 1998, p.152). Dessa forma, a leitura de literatura, se bem mediada, torna-se uma oportunidade para desenvolver não apenas competências literárias, mas também habilidades socioemocionais, éticas e críticas.

OUTROS OLHARES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

O Projeto Outros Olhares consiste na adaptação de contos de Machado de Assis a curtas-metragens e é desenvolvido, anualmente, desde 2002 até o momento, com alunos do 2º ano do Ensino Médio em uma escola comunitária do Vale do Sinos, Rio Grande do Sul (Brasil). Cientes de que o ensino de Literatura e Língua Portuguesa não se restringe à transmissão de regras gramaticais ou ao estudo de características das épocas literárias, os professores envolvidos buscavam alternativas de trabalho para essas aulas. Partiu-se, pois, da certeza de que a leitura literária extrapola a recepção passiva para configurar-se em uma atividade participativa do leitor, já que a literatura dá espaço à pluralidade de vozes, o que contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criadores.

Desde sua criação, o Projeto contou com o envolvimento direto de cerca de 2100 estudantes, que tiveram acesso à leitura literária na escola para além da realização de resumos, fichas de leitura, questionários ou simples apresentações, mas para adentrar no universo da narrativa literária e compreendê-la como produção humana, repleta de experiências, que provoca crítica sobre si mesmo, deixa marcas nas culturas pelas quais atravessa e permite encontrar possibilidades de "entender quem somos e aonde chegamos" (Calvino, 1993, p. 16).

Parece contraditório, muitas vezes, o trabalho na escola com os clássicos, já que as atividades que os envolvem são, em alguns momentos, encaminhadas para culminar em uma avaliação pós-leitura, caracterizando efetivamente a prática leitora na escola como obrigatória. Fornecer razões para a leitura de clássicos, fomentar a descoberta pessoal dessas razões, dar a conhecer outras tantas para que essa leitura se efetive são, portanto, objetivos que a escola deve ter quando coloca o aluno em contato com o cânone.

Não há como pensar em um processo educativo que almeje a formação de leitores proficientes, capazes de fazer suas próprias escolhas, movidos pela busca de crescimento pessoal, de compreensão do mundo que os cerca, pelo desejo de conhecer e explorar novas fronteiras, se dispensarmos as obras clássicas. Elas guardam em suas linhas, nos espaços narrativos – preenchidos ou não – uma identidade cultural, uma herança fundamental das comunidades.

Por sua universalidade, falam a todos nós, sobre nossa humanidade, possibilitando algo que é fundamental para que haja leitura: identificação do leitor com o objeto de leitura. E aproveitar essa possibilidade de identificação, que, por motivos já refletidos, precisa de mediação para se configurar, faz parte da tarefa em sala de aula com os clássicos.

Nesses 21 anos de Projeto, os 2100 estudantes envolvidos escreveram aproximadamente 1000 roteiros, gravaram mais de 150 curtas, que chegaram à comunidade escolar por meio de vários canais: *blogs,* Youtube, páginas na Internet, Instagram, Facebook e mostra de curtas, realizada todos os anos na Universidade Feevale. Envolvem-se, anualmente, grupos de mais ou menos cinco a seis professores, que, de forma interdisciplinar, aplicam as propostas, acompanham a leitura, a escrita, a gravação, os workshops e a edição dos roteiros, além da culminância do Projeto na noite de estreia, quando os curtas são apresentados, em um salão de atos, ao público. A comunidade escolar também é atingida e tem acesso à produção dos alunos: em 2002, os curtas transformavam-se em fitas de vídeo que eram catalogadas na biblioteca da escola, já nos últimos anos, o Youtube é o espaço de armazenamento das produções.

Foram lidas, nesses vinte e um anos, inúmeras obras de Machado de Assis, especialmente os contos, entre eles: *A Cartomante, O Alienista, Pai contra mãe, O Enfermeiro, O Caso da Vara, Missa do Galo, Jogo do bicho, Conto de Escola, A Chinela Turca, O Espelho*. Também tiveram lugar especial nas leituras os romances *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, além de alguns poemas. Entre as leituras, trabalhou-se o poder do texto machadiano, que, segundo Antonio Candido (1995), está em se recobrir com uma fina camada do respeito humano e de boas maneiras, a fim de, por debaixo dela, investigar, desmascarar, descobrir o universo da alma humana.

Dixon (1992) corrobora essa ideia quando afirma que, para Machado de Assis, o "mundo" em que há muita coisa maravilhosa está dentro de nós mesmos, na alma. Seus contos, a exemplo de seus romances, desnudam as ações humanas, lançando-lhes um olhar irônico ao revelar as incongruências do homem, suas vaidades, seus pequenos delitos na vida cotidiana, desmascarando a representação de papéis sociais e revelando a profunda diferença entre a aparência e a essência dos indivíduos. Usar tudo isso como ingrediente para contar histórias é falar sobre a humanidade em qualquer tempo, em qualquer

lugar. É a alma humana e suas ambiguidades que lhe interessa, as incertezas da existência fomentam sua obra, tornando-a sempre e cada vez mais atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os 21 anos do Projeto Outros Olhares, os alunos têm-se mostrado muito mais sensíveis à leitura literária e a ideia de "leitura difícil", geralmente atribuída às obras de Machado de Assis, por exemplo, vem dando lugar à compreensão do caráter universal dos temas tratados nos textos lidos, os quais oportunizam a reflexão sobre a identidade de cada jovem. Essas construções, contudo, só ocorrem porque se investe e se concebe o poder transformador da leitura literária, que precisa de uma escola e de professores que entendem ser possível fazer a diferença por meio de ações planejadas em que os conflitos humanos sejam postos em cena e discutidos.

Uma prática significativa torna possível aos alunos-leitores-criadores compreenderem o universo literário e penetrá-lo com mais intensidade e eficiência. Sendo assim, a distância que possa haver entre o texto e o leitor passa a ser um desafio e não um motivo para o afastamento. No caso do Ensino Médio, os adolescentes buscam formar e fortalecer suas novas identidades, em uma faixa etária em que o infantil já não serve mais, porém, sem alcançar ainda o mundo adulto em toda sua extensão. Projetos pedagógicos como o relatado, que promovam a participação ativa, crítica e criativa dos jovens, vão ao encontro dessa premissa e favorecem a diversidade, a aprendizagem significativa, colocando o professor como mediador, divulgador e revitalizador da literatura.

Nesse sentido, diante do desafio comum de formar leitores de literatura no Ensino Médio no Brasil e na Finlândia, este estudo propõe projetos de leitura interdisciplinares como possível abordagem para enfrentar essa questão. Inspirado nas metodologias finlandesas de educação, o Projeto "Outros Olhares" incorpora elementos como a aprendizagem baseada em fenômenos e desafios e a interdisciplinaridade para criar um conhecimento vivo e relevante para os envolvidos, incentivando a leitura crítica e a conexão da literatura com a vida dos jovens. Essa abordagem busca não só contribuir para modificar os baixos índices de compreensão leitora do PISA e a queda no número de leitores no Brasil nos últimos anos, como aponta a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, mas especial-

mente para formar leitores mais engajados, capazes de replicar o interesse pela leitura nas suas comunidades, de compreender o mundo e de se tornarem criadores de novos mundos através da literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, {1998}.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIXON, Paul. **Os contos de Machado de Assis:** mais do que sonha a filosofia. Porto Alegre: Movimento, 1992.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

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

ISER, Wolfgang. **A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção**. Tradução de Maria Angela Aguiar. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS – Série Traduções, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar. 1999.

LAJOLO, Marisa. **Tecendo a leitura**. *In*: JAUSS, Hans Robert. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2008. p. 104-109.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

"QUANDO BATE NA TUA PELE, TU TEM OUTRO OLHAR": AFETO À CAUSA COMO CONDIÇÃO PARA A ADOÇÃO DE POSTURAS ANTIRRACISTAS.

"When it hits your skin, you have a different look": affection to the cause as a condition for the adoption of anti-racist postures.

Carlos Eduardo Ströher[1]
UFRGS

RESUMO: Este estudo, recorte de uma tese, analisa o denominado afeto à causa como suposto requisito para a adoção de posturas antirracistas no contexto escolar. Para Meinerz (2017), o termo afeto supõe estar sensibilizado e comprometido com a educação antirracista. No entanto, pode supor uma subjetividade condicionada ao gosto ou à identificação pessoal, o que a legislação rechaça, ao afirmar que a luta pela superação do racismo é compromisso de todo educador, em consonância com políticas públicas equânimes e que atenuem as diferenças forjadas pelos marcadores étnico-raciais. A partir de entrevistas realizadas com gestores e professores de História da educação básica de duas redes municipais do interior do Rio Grande do Sul, busca-se trazer a questão dos relacionamentos interraciais como mecanismos de tensionamento das relações raciais no âmbito da vida privada dos participantes da pesquisa e a forma como elas refletem nas interações sociais. Analisam-se também os caminhos indicados por professores e gestores em relação à abordagem do racismo na escola. O afeto à causa, em suma, passa também pela sensibilidade do educador em nomear-se como sujeito racializado, inserido em uma sociedade racista e ciente de seu compromisso ético-político de colaboração em ações pautadas no antirracismo nas escolas.

Palavras-chave: Afeto à causa; Antirracismo; Escola; Professores.

[1] Doutor e Mestre em Educação (UFRGS). Licenciado em História e em Geografia. Professor das redes municipais de ensino de Bom Princípio e Tupandi/RS. E-mail: carloseduardostroher@gmail.com.

AFETO À CAUSA: SENSIBILIDADE OU RESPONSABILIDADE?

"... E agora, em novembro, é importante que seja trabalhado algo referente à questão afro, pois vocês sabem que tá na lei e precisamos enviar comprovações de atividades para a secretaria de educação!". O trecho acima é ficcional, mas representa uma cena cotidiana para professoras[2] das escolas públicas brasileiras no contexto atual.

Entre as diversas demandas pedagógicas e de outras ordens vindas do trabalho educativo, está a implementação do artigo 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). A lei nº 10.639, que criou esse artigo, foi assinada em 9 de janeiro de 2003, ou seja, há exatos vinte anos. Ela alterou a legislação educacional brasileira para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" desde a educação básica até o ensino superior[3].

A promulgação da lei nº 10.639 foi encarada como uma grande vitória pelo movimento negro, mas o que se observou na sequência foi a necessidade de um amplo trabalho de implementação dessa legislação, a partir da escrita e divulgação de outros documentos legais[4] que explicitassem o que era esperado do novo currículo, bem como ações fiscalizatórias[5] em relação ao cumprimento do referido dispositivo legal.

Diversos foram os caminhos e obstáculos percorridos ao longo das últimas duas décadas desde a implementação da legislação que obrigou o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira numa perspectiva de educação das relações étnico-raciais (ERER),

---

[2] Utilizo o termo no feminino, considerando que as professoras são contingente majoritário nos espaços educativos, especialmente na educação básica.

[3] Em 2008, a Lei 11.645 estendeu a obrigatoriedade do *estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena* para todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, conjugando o combate ao racismo e também às discriminações sofridas pelos grupos indígenas.

[4] *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* Brasília: MEC, [s.d.], 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2024.

[5] Trata-se da fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) no que tange à implementação do artigo 26-A nas redes de ensino do Rio Grande do Sul. A iniciativa surgiu em 2013, quando o formou o grupo de trabalho GT 26-A, constituído de representantes das mais diversas instituições governamentais[#], "com o escopo de analisar tecnicamente a situação posta quanto à abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas, bem como de construir resposta jurídica eficaz a eventual descumprimento do artigo 26-A da LDB pelos entes federativos" (Rio Grande do Sul, 2015, p. 2).

ou seja, não somente pelo viés curricular, mas também através de um enfoque relacional. Essas trajetórias já foram objeto de inúmeras análises[6]. Muitas delas trazem o protagonismo das ações de professoras que demonstram ter "afeto à causa" do racismo e, particularmente, do antirracismo.

O termo "afeto à causa" é cunhado por Carla Beatriz Meinerz (2017), a partir da inspiração em pesquisas como a de Júnia Sales Pereira (2011, 2012), que destacam o fato da obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena convocar majoritariamente práticas individuais e não coletivas na sua aplicação como política curricular na Educação Básica. Assim, as pesquisas sobre o tema não podem "ignorar o fato de que os professores têm posições pessoais sobre o racismo e supõem evidentemente existirem prováveis – e variáveis – fórmulas para sua superação pela escola" (Pereira, 2011, p. 157). O fato de a obrigação de tais conteúdos históricos programáticos vir associada legalmente à afirmação da necessidade de flexibilização curricular e de autonomia docente cria a possibilidade de aplicabilidade apenas por quem se afeta. Para Meinerz, o afeto é estar sensibilizado e comprometido com a educação antirracista. Por definição:

> O *afeto à causa* parece estar conectado com a sensibilidade do professor em perceber mais do que um aluno a sua frente, compreendendo o jovem e a criança que ali se apresentam, por vezes em situações de vulnerabilidade social e de discriminação étnico-racial (Meinerz, 2017, p. 72).

Neste artigo, recorte de uma tese de doutorado (Ströher, 2022), analiso o denominado afeto à causa como suposto requisito para a adoção de posturas antirracistas no contexto escolar. Inicialmente, busco trazer a questão dos relacionamentos inter-raciais como mecanismos de tensionamento das relações raciais no âmbito da vida privada dos participantes da pesquisa e a forma como eles refletem nas relações familiares e sociais, podendo ou não interferir na questão do afeto à causa na sensibilização para a ERER. Analiso também os caminhos indicados por professores e gestores em relação à abordagem

[6] Uma síntese consistente das pesquisas sobre a ERER nos espaços educacionais está no trabalho da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A autoria realiza a revisão de 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações da área de educação publicados entre 2003 e 2014 e que tratam do tema educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais. Os resultados estão descritos em SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34, n.69, p.123-150.

do racismo na escola[7], atentando para o compromisso ético e político que envolve a execução destas ações.

SITUANDO CAMINHOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa que fundamenta esse trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica, com ênfase a autores que tratam sobre as relações raciais ao longo do processo histórico, em especial aos que refletem sobre ela na contemporaneidade brasileira[8]. Aliada à pesquisa bibliográfica está a produção de dados[9] através de entrevistas realizadas com professores e gestores vinculados a três escolas de dois municípios nos quais a pesquisa foi realizada (Bom Princípio e Tupandi, localizados na região do Vale do Rio Caí). A coleta de dados foi realizada entre os anos de 2020 e 2021. O perfil dos profissionais entrevistados consta no quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil dos profissionais entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	IDADE, GÊNERO, RELIGIÃO, NATURALIDADE E AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO
Gestora 1	47 anos, feminino, católica, Bom Princípio, branca de etnia ítalo-germânica	Bom Princípio
Gestora 2	37 anos, feminino, católica não praticante, Feliz/RS, branca	Tupandi
Professora 1	32 anos, feminino, católica, Palmitinho/RS, branca	Tupandi
Professora 2	45 anos, feminino, afroumbandista, Canoas/RS, de raça negra	Bom Princípio
Professor 3	40 anos, masculino, católico, Montenegro/RS, branco	Tupandi
Professora 4	53 anos, feminino, católica, Bom Princípio/RS, negra	Bom Princípio
Professor 5	32 anos, masculino, ateu, Pelotas/RS, branco	Bom Princípio
Professor 6	43 anos, masculino, católico não praticante, Porto Alegre/RS, branco	Bom Princípio

Fonte: Ströher, 2022.

[7] A tese também apresenta a visão dos estudantes sobre a questão do racismo, a qual não será apresentada neste texto em razão das limitações de tamanho da escrita.

[8] Entre os principais autores encontram-se Lourenço Cardoso, Lia Vainer Schucman, Lília Moritz Schwarcz, Antônio Sérgio Guimarães, Silvio Almeida, Alberto Guerreiro Ramos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Carla Beatriz Meinerz e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, entre outros.

[9] Na tese, foram produzidos dados junto aos alunos através de questionários e entrevistas coletivas realizadas em três escolas públicas nos dois municípios pesquisados.

Apresento, na sequência, as manifestações do afeto à causa entre os entrevistados, de acordo com suas autoidentificações raciais e posicionamentos em relação ao racismo.

O AFETO À CAUSA NA PERSPECTIVA DA INTER-RACIALIDADE

Um aspecto considerado relevante nas posturas em relação ao racismo, na visão de vários autores que estudam a temática, é a vivência de relacionamentos afetivos inter-raciais. Entre os entrevistados, duas professoras negras relataram ser casadas com homens brancos e uma das gestoras tem um marido negro. Duas delas trouxeram a questão dos relacionamentos inter-raciais em suas falas. Vejamos como elas descrevem essa condição:

> [...] o fato de eu ser casada com uma pessoa de *cor escura*, né...nos meus filhos, no meu marido e na nossa relação eu já percebi muitas vezes [...]. Aí quando nós começamos a namorar eu comentei com meus pais "Bah, vou trazer um amigo pra dentro de casa e tal..., mas aí eu disse 'mas tem um porém'. Aí minha mãe disse: que porém? Ah, *ele é bem moreno*, assim. Nessa minha fala eu notei que eu tinha um pouco de preconceito. Porque eu não precisaria dizer isso [...].
> Então se percebe que pra eles tudo é mais difícil. O [nome do marido], ele já ouviu de muitas pessoas: *tu é diferente, porque tu foi criado no meio dos alemães*. Porque ele nasceu em [nome da cidade] e foi criado no [cidade vizinha]. E depois que casou comigo voltou à [nome da cidade]. Então eles dizem assim: *tu é um negro, mas tu tem os costumes dos alemães* (Gestora 1, branca, grifos meus).

> Eu sou casada com um branco. Então eu digo: *alemão*, então por que tu é casado com uma negra tu não vai ser racista? *E eu, por ser casada com um alemão não vou ser racista*? A gente é. No momento do outro a gente vai se revelar. Tem *racismo com negro*, racismo com branco, tem o preconceito com o pobre, o preconceito com o gordo... (Professora 2, negra, grifos meus).

A gestora 1, ao descrever o início do seu relacionamento com o marido, reconhece que o pertencimento racial afetou a busca de aceitação da família com o namoro. Percebe-se que o termo "negro" não é utilizado inicialmente no relato, substituído por "cor escura" e "moreno". A palavra "negro" só é utilizada no final, para diferenciar o marido dos alemães, os "nativos" da cidade. Mesmo assim, há uma condição que garante a aceitação dele na sociedade local, marcada no trecho: "tu é diferente, porque tu foi criado no meio dos alemães". Ou seja, as circunstâncias que permitem a anuência de um homem negro em uma comunidade majoritariamente branca é a aculturação e a adaptação aos modos de ser,

pensar e viver destes brancos, cuja identidade é valorada pelo termo "alemão", e de todos os adjetivos a ele relacionados, vinculados ao trabalho, organização e disciplina. Em suma, tornar-se branco é tornar-se humano, em perspectiva analítica fanoniana.

Ao negro não é concedida a condição de humanidade, característica elementar do indivíduo que é imperfeito e falho por natureza, independentemente da cor ou origem. Esse privilégio é negado ao negro e restrito ao branco, visto que aquele deve embranquecer para se tornar humano, conforme Fanon (2008). Para o autor, a alternativa é "fazer-se branco" para escapar do sofrimento de não o ser.

A máscara branca sobre a pele negra que Fanon ressalta age sobre os corpos colonizados de forma incisiva. Esses conflitos afetam sobremaneira aqueles que vivenciam relacionamentos inter-raciais, como no caso da professora 2, que opera com a palavra "negro" de forma direta, sem receios. Seu marido branco é o "alemão". Notemos que ela, a despeito de diferenciar racismo de outros tipos de preconceito em sua fala, opera com uma compreensão de duplicidade nas ações racistas, identificando uma condição de equilíbrio e correspondência no racismo entre brancos e negros. "E eu, por ser casada com um alemão não vou ser racista? A gente é." Essa afirmação sobre o racismo limita-o a uma concepção individualista, a despeito de autores como Silvio Almeida que apontam a necessidade de ampliar esse entendimento, incluindo também as concepções institucional e estrutural, operatórias do racismo em caráter sistêmico e produtoras de desigualdades de várias ordens. Não se trata, obviamente, de desconsiderar o elemento individual do racismo, que tipifica as práticas, mas compreendê-lo vinculado às outras esferas de estruturação das ações discriminatórias, que "[...] atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos sociais específicos [...] criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra" (Almeida, 2018, p. 35).

É inegável que a vivência de um relacionamento afetivo inter-racial diferencia e sensibiliza de forma singular a recepção do artigo 26-A e o interesse pelas temáticas das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O termo "afeto", no entanto, pode supor uma subjetividade condicionada ao gosto ou à identificação pessoal, o que a legislação rechaça, ao afirmar com veemência que a luta pela superação do racismo é compromisso de todo educador, em conformidade com o previsto na Constituição Federal,

no artigo 26-A da LDB e em diversos acordos internacionais, que reiteram a necessidade de adoção de políticas públicas equânimes e que atenuem as diferenças forjadas pelos marcadores étnico-raciais.

O AFETO À CAUSA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS NEGRAS

Seguimos analisando como os professores entrevistados posicionaram-se em relação às suas trajetórias e à aderência às temáticas da ERER pela perspectiva relacional, especialmente na questão da abordagem do racismo em sala de aula. Inicialmente, apresento os relatos das duas professoras autoidentificadas negras[10].

> Por exemplo, quando eu comecei a dar aula aqui, isso aconteceu em 2012, na creche. [...] *Aqui, pra trabalhar essa lei 10.639, eu trabalho sozinha*. Porque não dão atenção pra isso. As dificuldades que tenho aqui... não vou te mentir. ***É um leão todo dia***. Meu irmão diz "tu é negra, tu é professora, tu é historiadora, tu tem olho verde, tem cabelo bonito, tu é magra. Quantas pessoas não gostariam de estar no teu lugar? Bem ou mal tu tá tirando um lugar de alguém...ou *estão acostumados a ver negros aonde, na limpeza?*
> Outra questão [...] *os colegas falarem em alemão...e eu entendo algumas coisas... parece que querem te tirar da conversa. Aquela superioridade*. E eu acredito que pra chegar nessa evolução, tem que vir da escola. *Mas como é que eu vou trabalhar essa temática se os próprios alunos negros não se sentem valorizados?* A representatividade. [...] Às vezes o aluno negro não se reconhece. [O moreno, né?] Moreno pra mim é bolo. Ou branco de cabelo preto. [...]
> *Minha forma de resistir... sempre. O que é lei 10.639 pede, trabalhar cotidianamente isso*. [...]
> (Professora 2, negra).

> Um exemplo, muito forte, foi quando iniciei a minha carreira de professora. Ao me apresentar na escola, pela qual fui chamada pela ordem de inscrição, *a Coordenadora esperava outra pessoa. Pelo fato de ter meu sobrenome de casada de origem alemã. Mas, para sua surpresa eu não era branca*. A primeira coisa que ela me disse é que nunca uma professora negra havia lecionado na escola. E ainda salientou, que *eu não iria ser aceita pelos alunos e pais daquela comunidade*. Não foi fácil para mim, ouvir isso de início [...].
> *Não me sinto vítima. Porém, desrespeitada*, porque no Brasil o racismo é estrutural. [...]

[10] A despeito de terem o fenótipo de pessoas negras de pele preta, as professoras não especificaram sua cor, se autoidentificado "de raça negra" (Professora 2) e "negra" (Professora 4).

> *Nós negros temos que matar um leão para estudar, e outro leão para ter uma oportunidade de vaga em qualquer profissão neste país*. É por isso que estamos aqui. O conhecimento ninguém vai nos tirar.
> (Professora 4, negra).
>
> (Grifos meus).

As duas professoras destacam em seus relatos os obstáculos e dificuldades para alcançar a escolarização em nível superior, expondo, através de suas vivências, as desvantagens estruturais impostas à população negra brasileira. As narrativas ressaltam a superação e os sacrifícios pessoais, através das expressões "matar um leão por dia", "matar dois leões por dia". Há evidências de que a noção de afeto à causa opera na forma como as profissionais percebem as questões da ERER, visto que salientam episódios de racismo que sofreram em suas trajetórias.

Ambas as docentes ressaltam o racismo institucional nos espaços escolares em que atuam. Os relatos destacam o sentimento de desconfiança prévia em suas qualidades profissionais e um certo desprezo pela presença delas nas instituições de ensino, seja pela direção, seja por colegas das escolas, através de manifestações perversas do racismo recreativo, como piadas, expressões racistas e comentários ditos em dialeto alemão, artimanha utilizada para excluir e ressaltar a pretensa superioridade cultural.

Há de se enaltecer o aspecto educativo dos relatos das docentes ao narrar experiências pessoais do que vivenciam cotidianamente em razão do pertencimento racial delas, a despeito das dificuldades de "matar um leão por dia". Ao mesmo tempo, a fala situada de sujeitos negros não garante necessariamente eficácia na execução da política da ERER, pois passa pela disposição dos brancos em dialogar.

O AFETO À CAUSA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS BRANCAS

Falar sobre o racismo, portanto, não é o mesmo que experienciá-lo na pele, no corpo. Esse lugar de fala diferente pode ser pensado a partir dos relatos dos demais professores e das duas gestoras, todos autoidentificados brancos, quanto à abordagem do racismo em suas práticas:

Eu acho que às vezes eu acho que *as coisas se misturam com a posição da gente* e a forma como a gente se expressa na linguagem. Por exemplo, na semana em que fizemos a dinâmica do bolo dos povos africanos [ao tratar do conteúdo imperialismo do século XIX]. *Em nenhum momento eu falei de racismo, mas a gente falou do direito que cada etnia tinha de ser quem ela era, né*. Então eu não sei até que ponto, eu acho que é por isso que tem essa dificuldade, porque eu nunca usei o termo em si. Na aula do 7º ano, quando a gente falava de escravidão. Estava lá no livro didático descrito, tráfico de escravos. E eu chamei a atenção: não é tráfico de escravos. É pessoas escravizadas, porque são pessoas num primeiro momento. *A gente precisa humanizar isso*. Então eu acho que por essas linhas, *na linguagem, [...] isso surge. Mas não como um objetivo de aula propriamente dito*.
(Professora 1, branca).

O racismo diretamente não [...]. A gente vê essa questão, sim, da cultura afro, das relações raciais que se estabelecem desde a ocupação do Brasil, o mesmo processo que acontece na colonização da África, em outros momentos também. E a partir desses conteúdos, quando começa a surgir esses elementos, esses pontos, até algumas posições por parte dos alunos. E às vezes vai derivando pra essa questão das cotas. Às vezes me parece mais acentuado isso, mas alguns anos atrás, isso logo aparecia: "ah, mas eu sou contra as cotas". Ah, mas por quê? *E tentava-se fazer um movimento bem de tensionar*. [...] Então, *as cotas como digo para os alunos. É um remédio. Vai chegar um momento, se a gente fizer tudo direitinho, agora no presente, em que esse remédio vai perder um pouco a necessidade. É meio utópico, eu sei. [...]*
Então racismo diretamente não. Um plano de aula falando do racismo no Brasil. Mas ele acaba aparecendo, né. De forma indireta durante as aulas. Então nesse momento se para, se conversa, se reflete, e se pontua que algumas coisas não são aceitáveis, alguns posicionamentos não são aceitáveis, independente do direito ou não de expressão ou opinião, da liberdade que exista. Algumas coisas não são toleráveis.
(Professor 3, branco).

Eu já tive casos de racismo sérios. Graças que eu nunca tive briga interna, em sala de aula, por conta de racismo. *Eu já tive comentário racista, que eu tive que dar um "para-te-quieto" no aluno, uma lição̧ozinha de moral rápida* [...]
(Professor 5, branco).

Os professores podem colocar que eles não são [racistas], mas tem professor que a gente sabe que é. Ele pode ser controlar e não ter nenhuma atitude, mas que lá no fundo, no fundo, no fundo... *Quando bate na tua pele, toca no teu sangue, tu tem um outro olhar. E para sensibilizar, e tu fazer a diferença, a pessoa precisa se identificar com a causa de alguma maneira*. Ela tem que buscar uma identificação. Porque ela só vai lutar por aquilo que tu acredita. E tu vai acreditar no momento em que tu vai viver.
(Gestora 1, branca).

(Grifos meus).

Os relatos dos professores brancos sobre a abordagem do racismo se desenvolvem a partir de diferentes vieses conforme as experiências vinculadas à ERER que cada um considerou significativas. Os docentes 1 e 3 confirmam que nunca pensaram o racismo como um conceito inicial para uma aula de História, mas identificam sua discussão de forma indireta através de aproximações curricularizadas nos objetos de conhecimento do componente curricular. Entendem, portanto, que abordam o racismo de forma tangencial, relacionando-o com discussões contemporâneas, como o direito à diferença e às políticas afirmativas de cotas raciais. O Professor 5 salienta a necessidade de impor-se como autoridade – através de "liçãõozinha de moral rápida" – diante da presença de comentários racistas em sala de aula.

Em comum nos relatos dos professores entrevistados está uma certa preocupação com a didatização das discussões sobre o racismo pela perspectiva curricular e, por parte dos gestores, a necessidade de diálogo contínuo para a superação de problemas sociais oriundos de relações raciais assimétricas. Todos demonstram ter o discernimento de que os sentimentos de supremacia branca, reiterados pelos elementos étnicos de origem germânica, operam para acentuar esse cenário de desigualdades.

À GUISA DE CONCLUSÃO

É inegável que a vivência de um relacionamento afetivo inter-racial diferencia e sensibiliza de forma singular a recepção do artigo 26-A e o interesse pelas temáticas das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Isso ficou evidente ao percebermos que as professoras negras tematizam o racismo através de suas vivências pessoais, numa perspectiva relacional. Já os professores brancos preocupam-se mais com a didatização das discussões sobre o racismo pela perspectiva curricular. Todos demonstram ter o discernimento de que os sentimentos de supremacia branca, reiterados pelos elementos étnicos de origem germânica, operam para acentuar esse cenário de desigualdades na região pesquisada.

Ao mesmo tempo, professores brancos demonstram uma certa passividade, pois, a despeito de reconhecerem a gravidade do racismo e a importância de abordá-lo no contexto educativo, não o elegem como elemento central de uma discussão, informando que

essa pauta transversaliza a prática a partir da menção a conteúdos históricos ou a uma situação de resolução de conflitos. É possível humanizar o racismo sem nomeá-lo? Sem apresentar seus agentes, algozes e vítimas? A indignação diante de uma situação de racismo se resolve com uma "liçãozinha de moral rápida"? Minha resposta é não!

Há questões que os docentes brancos não enfrentam por não se sentirem confortáveis ou julgarem-se despreparados para lidar, como, por exemplo, sua superioridade racial, a qual talvez não desejam assumir. Tangenciar o tema do racismo pode ser uma forma de livrarem-se desse fardo, buscando justificativas como lacunas no processo de formação docente, por exemplo.

As professoras Tanise Müller Ramos e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, ao refletirem sobre as possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea, afirmam que o docente deve ter uma postura política efetiva, "tomando partido" diante das cenas racistas que presencia, "[...] desde suas minúcias, como quando alunos e professores passam por serventes e auxiliares de limpeza sem dizer bom dia (e ninguém nota) ou quando os alunos se chamam de 'negão', 'macaco', 'negrãozinho' e ninguém acha problemático" (Ramos; Kaercher, 2014, p. 90, grifos das autoras).

A despeito de perceber essa consciência nos relatos dos professores, parece-me que falta o que as autoras chamam de um "trabalho pedagógico, planejado e intencional". Muitas vezes, diante de situações de racismo, os educadores desenvolvem projetos que visam à conscientização a partir da abordagem de viés da pluralidade cultural e esperam uma "solução mágica" que resolva os conflitos raciais existentes.

As políticas da ERER, legisladas há duas décadas, resultantes de processos de lutas e resistências do Movimento Negro educador (Gomes, 2017), ainda enfrentam inúmeros desafios de implementação na realidade educacional brasileira. As escolas, imbuídas de um espírito brancocêntrico, ainda caminham em passos mais lentos nessas lutas por emancipação, visto que ainda representam espaços de poder/saber que visam à transmissão de valores dos grupos hegemônicos às gerações futuras.

O "afeto à causa" (Meinerz, 2017) pode criar uma falsa ilusão de que há comprometimento das escolas para a aplicação da ERER, pois incumbe apenas alguns representantes – geralmente os profissionais não brancos ou que vivenciam experiências inter-raciais em

seu contexto familiar – de dar conta dessa política pública, responsabilidade do Estado brasileiro e projeto de sociedade. Esse peso deve ser compartilhado por todos os sujeitos brancos a partir de um compromisso ético-político coletivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidad**e, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Do Colorido a Cor: o complexo identitário na prática educativa. *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al.* (Org.). **Qual o Valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 306-322.

RAMOS, Tanise Müller; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Diversidade e a educação das relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea. *In*: **Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade** / Ana Claudia Carvalho Giordani ... [*et al.*] (orgs.); Carla Beatriz Meinerz. – 3. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre : Evangraf, 2014, p. 87-97.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Privilégio e sortilégio da cor**: marcas da branquitude e do racismo nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Caí. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2022

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A HISTÓRIA DA ARTE E DA MODA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Possible dialogues between the history of art and fashion in history teaching

Charles Roberto Ross Lopes[1]
Claudia Schemes[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Este estudo aborda a história social do vestuário e da moda brasileira em princípios do século XIX. Tendo como fonte de investigação um conjunto de aquarelas de Jean-Baptiste Debret, produzidas na década de 1820, problematiza o modo como a indumentária e a moda podem ser historicizadas a partir da análise das imagens debretianas, entendidas em suas dimensões de produção e circulação histórico-social. Assim, pretende-se compreender os sentidos aludidos pelas aquarelas de Debret enquanto construção histórico-imagética. Além disso, busca-se enfatizar a relevância do estudo da história da arte, da indumentária, do vestuário e da moda, como campos legítimos para a discussão histórica, não só na pesquisa acadêmica, mas principalmente no ensino de História em sala de aula. Tenciona-se, ainda, refletir sobre a construção de uma educação visual que lance mão da história da arte e da história da indumentária para desenvolver, nos diferentes níveis de ensino, um olhar crítico sobre questões culturais, sociais e estéticas. Nessa perspectiva, a realização do artigo pretende suprir uma lacuna historiográfica referente a produção de estudos dedicados à história da indumentária brasileira em princípios do oitocentos, especialmente na corte do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: História da indumentária; História da arte; Jean-Baptiste Debret; Ensino de História.

[1] Pós-Doutorando no PPG em Processos e Manifestações Culturais – Universidade Feevale. Doutor em História PUC-RS. Coordenador do grupo de pesquisa "História da Arte, Indumentária e Moda: interações e abordagens teórico-metodológicas". E-mail: lopes.chrr@gmail.com.

[2] Doutora em História pela PUC-RS. Supervisora de Estágio de Pós-Doutorado. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais – Universidade Feevale. E-mail: claudias@feevale.br.

INTRODUÇÃO

A transferência da corte lusitana para a cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1808, impôs à sociedade brasileira oitocentista um novo modo de vida, baseado em um sistema de regras europeu. As inúmeras transformações histórico-culturais promoveram mudanças nos hábitos, nos costumes e, principalmente, na composição da indumentária usada pelas mulheres. A dinâmica das normas de etiqueta e de conduta, característica das cortes europeias, aos poucos foi sendo assimilada pelo movimento da moda que, gradualmente, se desenvolveu no Brasil.[3] A partir de uma releitura de códigos culturais, a estética de luxo de vestuário nobre feminino, trazida pelos europeus, passou por adaptações aos contextos material, cultural e climático do país. Logo, as importações de artigos de moda e a confecção local de roupas tornaram latentes as demonstrações de influência e poder através da exibição vestimentar.

É no interior desse contexto que nos propomos refletir sobre a história social do vestuário e da moda brasileira em princípios do século XIX. A partir de um conjunto de *aquarelas acabadas,* produzidas por Jean-Baptiste Debret, no decorrer da década de 1820, pretendemos problematizar o modo como a indumentária e a moda podem ser historicizadas através da análise das imagens debretianas, compreendidas em suas dimensões de produção e circulação histórico-social na corte do Rio de Janeiro. Ressaltamos que a importância desses objetos de estudo centra-se, sobretudo, nas complexas conexões que estabelecem com os fenômenos sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais ao longo da história humana.

Desse modo, buscamos enfatizar a relevância do estudo da história da arte, da indumentária, do vestuário e da moda, como campos legítimos para a discussão histórica, não só na pesquisa acadêmica, mas principalmente no ensino de História em sala de aula. Nessa direção, torna-se necessário explorar o papel simbólico desempenhado pela indumentária feminina na complexa teia de relações socioculturais, político-econômicas que caracterizam a corte carioca. Este estudo visa, ainda, compreender os sentidos aludidos pelas aquarelas de Debret enquanto uma construção histórico-imagética que problematiza o discurso produzido em torno da indumentária e do vestuário no contexto investigado.

[3] Essa dinâmica das normas de etiqueta e conduta presente nas cortes europeias é compreendida a partir dos conceitos de *Sociedade de Corte* e *Processo Civilizador*, segundo a argumentação de Nobert Elias (2001 e 1994).

Assim, passa-se a refletir sobre a construção de uma educação visual que lance mão da história da arte e da história da indumentária para desenvolver, nos diferentes níveis de ensino, um olhar crítico sobre questões culturais, sociais e estéticas.

HISTÓRIA DO VESTUÁRIO E MODA

O estudo do vestuário e da moda, como objeto de discussão histórica, ganha espaço a partir do movimento de renovação da historiografia ocidental, iniciado em 1929 pela *Escola dos Annales*, que possibilita a reflexão sobre novos objetos e novas abordagens pela História. Ocorre, não apenas o estabelecimento do diálogo com outras ciências sociais, assim como há uma ampliação na noção de fontes históricas. E, cada vez mais, se desenvolve uma concepção de História que contempla os fenômenos culturais, fazendo com que temas considerados periféricos – como o vestuário, a indumentária e a moda – sejam eleitos como temática de investigação pelos historiadores.

Partimos do pressuposto de que, por meio do vestuário, é possível captar a linguagem da estética, das formas e do consumo de diferentes contextos histórico-culturais. Nessa perspectiva, ele é tomado como objeto de investigação pela História Social da moda e dos costumes, na medida em que a "história das roupas é menos anedótica do que parece. Levanta todos os problemas, os das matérias-primas, dos processos de fabrico, dos custos de produção, da fixidez cultural, das modas, das hierarquias sociais" (Braudel, 1995, p. 281). Na sequência de sua argumentação, o historiador Fernand Braudel salienta ainda que "o traje por toda a parte se obstina em denunciar as oposições sociais. [Logo,] nunca ninguém pôde opor-se à paixão arrivista ou ao desejo de usar a roupa que, no Ocidente, é sinal de promoção social" (Braudel, 1995, p. 281).

De acordo com Braudel (1995), a indumentária não pode ser analisada como um objeto isolado, antes disso ela deve ser compreendida como um elemento da cultura material, no qual estão entrelaçadas as questões econômicas, a imobilidade e a mobilidade sociais, assim como os valores culturais. Nessa concepção, o vestuário abrange o processo evolutivo, os modismos das aparências e, sobretudo, as disputas entre as camadas sociais, não se limitando a uma mera função de proteção ou adorno. Assim, somente na medida

em que o vestuário é relacionado com os demais elementos que o circundam, podemos nos aproximar da real dimensão que ele assume no interior de uma sociedade ou período.

Antes de prosseguir, é necessário registrar aqui algumas definições quanto ao léxico que empregaremos nesta pesquisa. Iniciamos pela definição de *roupa*. Esse termo também pode ser empregado como sinônimo de *veste*, *vestimenta*, *vêtement, vestuário* ou *traje* e designa as peças, frequentemente de tecido, empregadas tanto para proteger e cobrir o corpo das intempéries climáticas quanto para adequá-lo à moral de determinado período.

No que se refere à *indumentária* (*costume* ou *habillement*), além das próprias peças de roupas, ela é constituída, também, pelos acessórios e pelos ornamentos que compõem o vestir, todos entendidos em seu conjunto, e que caracterizam um determinado grupo social ou uma cultura específica. Logo, a composição da indumentária inclui distintas peças propostas culturalmente e assimiladas individualmente. Dessa maneira, cada indumentária traz consigo os variados signos compartilhados pela cultura que a elabora, revelando códigos repletos de significados como a hierarquia das aparências, as distinções sociais, a arte e a estética, as transformações dos pudores, o cuidado médico, a moralidade, a ética, o clima, a religião, dentre outros elementos que caracterizam o contexto cultural.

Já a *moda* se constitui em uma maneira de expressão da individualidade, um recurso almejado para construir uma individuação do parecer. Enquanto fenômeno que imprime o frescor do novo, da mutabilidade, da inconstância, oferecendo a ousadia diante da acomodação e da monotonia, a *moda* não se refere somente à roupa, mas afeta todos os fenômenos culturais, na medida em que exerce expressiva influência sobre variadas áreas e por elas é influenciada. No universo das aparências, o vestuário se torna seu maior representante, já que, "historicamente, o modo de proceder da moda exprimiu-se mais claramente na esfera das roupas e do modo de vestir [...]" (Calanca, 2008, p. 16).

Ao distinguirmos os conceitos de roupa, indumentária e moda, compreendemos que o vestuário, além de documento, também é linguagem. A historiadora Daniela Calanca (2008) reforça a ideia de que o vestuário se identifica como "produtor de linguagens" e, portanto, necessita ser estudado também nessa sua complexidade. Portanto, o vestuário é uma linguagem visual que comunica e difunde inúmeras mensagens. Ele pode comunicar a respeito de diversas questões, como distinções de classe social e de gênero, religião, tradições, padrões estéticos e de beleza, até preceitos morais e éticos. Sendo assim, o ves-

tuário, ao apresentar funções utilitárias, estéticas, semióticas, simbólicas, psicológicas, de sedução e, até mesmo, mágicas, possibilita uma gama infinita de leituras, que nos permite refletir sobre a existência de um código específico na linguagem das roupas.

Além disso, o fenômeno das aparências carrega consigo os códigos do que são ou não aceitos pela sociedade. Daniel Roche (2007) explora esse fenômeno a partir do vestuário, enquanto materialização da cultura, que deve ser estudado como expressão dos costumes. Gradualmente, as roupas passam a definir padrões a serem seguidos e estabelecem uma uniformidade de estilo que garante aceitação social. Portanto, dentre outros aspectos, o vestuário revela as hierarquias, os gostos pessoais, as crenças, os costumes, as convenções sociais, sendo, assim, um objeto capaz de auxiliar na leitura de um determinado contexto histórico-cultural, pois mobiliza sentidos e expressa sensibilidades.

AS AQUARELAS DEBRETIANAS

Dentre os principais registros iconográficos sobre a indumentária feminina utilizada na corte do Rio de Janeiro na década de 1820, encontram-se as obras de Jean-Baptiste Debret. Como salientam Jacques Leenhardt (2013, 2016), Julio Bandeira (2006, 2009, 2017) e Valéria Lima (2007), entre outros estudiosos da obra debretiana, as imagens produzidas pelo artista francês constituem uma crônica de época sem precedentes, que está baseada em um trabalho prodigioso de pesquisa e documentação. Observador atento do meio social brasileiro e de sua paisagem humana, Debret reproduziu minuciosamente as vestimentas em suas aquarelas.

O campo da indumentária e do vestuário se manifesta, sobretudo, através de imagens. A descrição escrita ou verbal de uma roupa não é tão eficiente quanto algumas de suas formas figurativas como pinturas, aquarelas, desenhos, gravuras etc. "Muito mais que uma ilustração acompanhando e comentando, a imagem se tornou parte integrante da elaboração de um discurso, que não pode prescindir dela" (Vovelle, 1997, p. 31). Portanto, a imagem elabora um discurso sobre o vestuário, o qual também é criado de acordo com as imagens. Essa dinâmica que estrutura o *vestuário imagem*, ou seja, os trajes retratados plasticamente, conforme argumentação apresentada por Roland Barthes (2008), orienta a análise das aquarelas de Debret, no presente artigo.

Partilhamos da concepção da imagem como *testemunha ocular* proposta por Peter Burke (2004), para quem implica compreendê-la como um registro capaz de garantir que aquele que a produz é o único capaz de retratá-la de um ponto específico e num dado momento. Esse aspecto fica evidente nas aquarelas produzidas por Debret, ao realizar a representação dos diversos elementos que compõem a indumentária feminina. Ao analisarmos o conjunto da obra do pintor francês, é importante ressaltar que sua produção está perpassada por sua formação neoclássica, pelo seu envolvimento nos acontecimentos políticos franceses, pelo *olhar estrangeiro* que lança sobre o Brasil. Nessa direção, torna-se imprescindível procurar entender os sentidos aludidos por suas imagens enquanto construção histórica. Não podemos esquecer que Debret é incumbido de elaborar uma imagem para a recém instituída monarquia brasileira. Logo, o pintor fez concessões estéticas a fim de contemplar as aspirações da monarquia, que estava preocupada em legitimar seu poder.

Portanto, interpretar imagens constitui uma tarefa complexa, e o historiador não deve compreendê-las como uma simples evidência, no sentido estrito do termo. Ao invés disso, é necessário considerar o "impacto da imagem na imaginação histórica" (Burke, 2004, p. 16). Somente assim se torna possível desvendar a experiência estética não verbal de determinada cultura, revelando, no caso do vestuário, preferências, escolhas e usos do conjunto indumentário que o homem possui a sua disposição. Nessa perspectiva, as imagens traduzem tendências profundas de uma determinada época, de uma cultura e das suas concepções de figuração. Sendo assim, a análise das imagens não se limita a um mero exercício de significação, tão pouco a uma tranquila descrição. Por essa razão, as imagens precisam ser compreendidas a partir da articulação entre suas especificidades internas e o contexto sociocultural no qual ocorreu o processo de elaboração, considerando seus usos e funções.

Nesse viés, as imagens debretianas investigadas não são tomadas como uma representação da vida e da moda que se desenvolve na sociedade de corte carioca em princípios do oitocentos. Antes disso, elas são exploradas como um dos indícios capazes de problematizar o discurso criado em torno da indumentária e do vestuário no período analisado, possibilitando compreender uma realidade social mais ampla. Ao refletir sobre as relações estabelecidas entre as aquarelas selecionadas para análise com as sociabilidades e

os modos de vestir da época em que são elaboradas, exploramos os diversos elementos constitutivos da indumentária feminina em sua relação com as esferas social, econômica, política e simbólica.

A obra de Debret constitui um documento histórico de significativo valor para o estudo da época em que é produzida. Ele é o maior cronista da sociedade desse período de transição de um modo de vida colonial para o de nação independente. Nada escapou a sua crônica do cotidiano, reproduzindo, assim, de maneira minuciosa, em centenas de desenhos e aquarelas, os serviços e produtos apregoados pelos negros de ganho, as tradições do carnaval, os diversos tipos de enterros, os presentes enviados no Natal, os castigos de escravos em praça pública, a miríade de tipos urbanos, as procissões, a prostituição, a medicina. Em todas essas cenas, o artista registrou, com detalhes precisos, os pormenores da indumentária.

Cabe destacar que optamos em trabalhar com as denominadas *aquarelas acabadas*, ou seja, as composições ricamente elaboradas que deram origem às gravuras que tornam o artista famoso. Elas constituem "a 'nata' da produção de Debret, tanto do ponto de vista do interesse histórico quanto do mérito artístico" (Bandeira; Lago, 2017, p. 14). Elaboradas a partir de um paciente e minucioso trabalho de observação de variados hábitos e costumes, essas composições quase sempre são assinadas e datadas pelo artista e apresentam, em sua maioria, dimensões semelhantes, medindo aproximadamente 17cm de altura e 23cm de largura. Delimitadas por uma linha de moldura, essas aquarelas frequentemente são intituladas e exibem cenas reorganizadas pelo artista a partir dos vários elementos dispersos que observa no cotidiano.

Devido à grandiosa dimensão do acervo debretiano com temática brasileira, selecionamos como objeto de análise algumas das aquarelas produzidas no Rio de Janeiro na década de 1820[4], nas quais é possível explorar os detalhes da indumentária feminina. Esse

[4] São elas: *Traje de corte de S.M.I. Carolina Leopoldina, Primeira Imperatriz do Brasil* (1826); *Vestimentas das damas da corte até abril de 1821* (1821); *Vestimenta da corte Imperial do Brasil adotada para o dia da Aclamação – 12 de outubro de 1822* (1825); *Duas damas da corte em grande gala* (1826); *Um jantar brasileiro* (1827); *Visita a uma chácara nos arredores do Rio* (1828); *Empregado do governo saindo a passeio* (c. 1820-1825); *Vendedor de flores e de fatias de coco* (1829); *Voto d'uma missa pedida como esmola* (1826); *Interior de uma casa de ciganos* (1823); *Uma brasileira mulata indo passar as festas de Natal no campo* (1826); *Casamento de negros pertencentes a uma família rica* (1826); *Jovens negras indo à igreja para serem batizadas* (1821); *Cadeirinha de baiana* (1825); *Aluá, limões doces e canas-de-açúcar, os refrescos usuais nas tardes de verão* (1826); *Negra com tatuagens vendendo cajus* (1827).

conjunto de aquarelas pertencem à *Coleção Brasiliana*, do Museu da Chácara do Céu, fundado em 1972, aqui referenciada como *Coleção Castro Maya*. Essa edificação, localizada em Santa Tereza, assim como o Museu do Açude, inaugurado em 1964, no Alto da Boa Vista, integram os Museus Castro Maya, situados na cidade do Rio de Janeiro.

Portanto, em suas aquarelas, Debret elabora uma iconografia da indumentária e dos costumes das mulheres da corte do Rio de Janeiro ao identificar, classificar e inventariar os tipos e padrões do vestuário e de adornos usados naquela sociedade, que está em profunda transformação. Sua genialidade está em conseguir captar e traduzir plasticamente, em suas obras, essa riqueza de elementos que compõem a indumentária feminina.

A INDUMENTÁRIA FEMININA NA CORTE CARIOCA

No Rio de Janeiro, com a transferência da corte lusitana, o universo da indumentária e do vestuário acompanha o ritmo intenso das transformações ocorridas nessa sociedade em ebulição. As referências estéticas vêm da Europa, sobretudo da moda francesa, que define os critérios de sofisticação e elegância para as mulheres. Logo, a sociedade local busca seguir os "valores e modos europeus, civilizando os costumes, eliminando os ares coloniais" (Rainho, 2002, p. 14-15), a fim de se aproximar da aristocracia lusitana que se estabelece no Rio. Nessa direção, é necessário reproduzir nas vestimentas os padrões europeus, principalmente os modelos franceses, fazendo com que o vestuário feminino usado na corte brasileira realize uma série de apropriações de códigos culturais do velho continente. Essa dinâmica ocasiona o início de um processo de ressignificação dos trajes, acompanhado por adaptações do vestuário, tanto às condições materiais quanto ao clima dos trópicos.

Esse espaço social é marcado pela circulação de modos, costumes, imagens e tradições provenientes não apenas da Europa, como também do Oriente e da África, possibilitando assim a ocorrência de um dinâmico trânsito cultural. Acontece não apenas uma transformação na rotina da população que ali vive, como também se acentuam as clivagens sociais, sobretudo através do uso da indumentária como principal elemento de distinção. E gradualmente as importações de tecidos, joias e outros objetos, assim como a confecção local de roupas, tornam ainda mais evidentes as demonstrações de influência

e poder através da exibição vestimentar. Os signos do vestuário passaram a demarcar a origem e a posição dos indivíduos, reforçando os códigos estabelecidos através dos trajes. De acordo com os moldes da *sociedade da corte*, o ser e o parecer se confundem, e a indumentária é o principal meio de se tornar visível a todos.

Nessa direção, as mudanças sociais e culturais ocorridas na vida da corte, possibilitam a exibição da aparência das senhoras para além do espaço doméstico, e as mulheres começam a visitar com maior frequência o espaço da urbe carioca, momentos em que podem exibir sua sofisticada indumentária. O novo cenário é marcado por um aumento das atividades sociais, como as idas ao teatro e à ópera, assim como a participação nas cerimônias do beija-mão. Todas essas circunstâncias exigem um rigor nos trajes, definidos muitas vezes pelas leis suntuárias em vigor entre os lusitanos e transpostas para os trópicos, representando uma importante oportunidade para que as senhoras possam exibir suas requintadas e luxuosas *toilettes*.

Logo, as damas pertencentes às elites locais exibem faustosas peças de vestuário, ornamentadas com pedrarias e metais preciosos, com bordados elaborados, além de ricas rendas e sedas. Durante sua estada na corte no ano de 1819, os viajantes prussianos Theodor von Leithold e Ludwig von Rango registram toda essa opulência em um relato detalhado. Segundo eles, "há relativamente mais luxo aqui do que nas mais importantes cidades da Europa. [...] Os vestidos são bordados a ouro e prata. [...] sobre a fronte, como em torno do pescoço e nos braços, diademas incrustados de brilhantes e pérolas de excepcional valor" (Leithold; Rango, 1966, p. 29-30).

Desse modo, o interesse dos nobres locais pelos modos e maneiras europeias faz com que o comércio de produtos do Velho Continente seja estimulado, sobretudo, aqueles artigos vinculados à aparência e à estética. Ansiosos em se apropriar das regras da moda francesa, os frequentadores da corte são os principais consumidores de uma estética de luxo que se desenvolve em torno do vestuário. Na corte, a ascensão financeira será simbolizada pela compra extensiva de produtos importados da Europa, como é possível verificar nos anúncios editados diariamente na *Gazeta do Rio de Janeiro*[5]. Os navios de diferentes

[5] A análise detalhada desses anúncios em sua relação com o nascente circuito da moda na corte carioca pode ser consultada em LOPES (2021).

nacionalidades que atracam nos portos do Rio de Janeiro trazem as últimas novidades em produtos europeus.

Com o estabelecimento da Família Real, com o séquito de fidalgos que a acompanham, com a crescente circulação de estrangeiros, sobretudo de franceses após 1814, desenvolve-se, gradualmente, no Rio de Janeiro, uma sociedade cortesã que pauta suas preferências estéticas pelas *toilettes* vindas de além mar. Paralelamente, o processo de abertura dos portos, ao possibilitar a entrada e comercialização na corte carioca de inúmeros artigos vinculados ao vestuário, é fundamental para que as elites locais possam usufruir do luxo das modas provenientes da Europa. Esse consumo contribui para que se estabeleça uma forte valorização e ostentação da própria aparência, reforçando a permanência de uma cultura indumentária do Antigo Regime.

Assim sendo, os signos do vestuário passam, cada vez mais, a ser tomados como marcadores que permitem identificar a posição social dos indivíduos, de acordo com os parâmetros da sociedade da corte, na qual a norma é a figuração. Rígidos códigos vestimentares e de conduta, baseados naqueles existentes há séculos na Europa, fornecem em terras brasileiras os parâmetros para o *ser* e para o *parecer*, apropriados à nova dinâmica social que se desenvolve no Rio de Janeiro. Essas regras contingentes além de estabelecer o comportamento desejado das senhoras, definem as peças, o corte, os modelos e os adereços que devem constituir o vestuário. Nessa lógica, a imagem individualizada do *ser* está intimamente atrelada a normas que autorizam, limitam ou proíbem a esfera do *parecer*. Assim, há a necessidade de se vestir de modo racional e civilizado.

Na dinâmica desse modelo, o vestuário, além de representar um símbolo hierárquico de distinção, também é empregado como meio de teatralização e exibição. Ao expor a condição patrimonial daquele que o traja, transforma-se em um selo de pertencimento, impondo-se como uma espécie de título nobiliárquico. "Vestimenta: aí estava a matéria atravessada por uma etiqueta e um código que, em meio a essa sociedade muito pouco letrada, tornavam públicas e visíveis as hierarquias e divisões sociais" (Schwarcz, 2002, p. 44-46). Dessa maneira, a indumentária transcende o significado de simples adorno e o uso de ricos trajes pelas senhoras é concebido como símbolo de riqueza, de fausto e de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indubitável que a história do vestuário reflete um complexo entrelaçamento de fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais que caracterizam um dado período histórico. Nesse sentido, ela não é apenas um inventário de textos e imagens, mas um viés historiográfico capaz de revelar os hábitos, as crenças, os valores e a visão de mundo de uma época. O universo dos vestíveis, composto pela estética, pelo estilo, pela moda, pela cultura do gosto e das aparências, nada mais é do que uma correspondência temporal dos contextos histórico-culturais a que pertence.

"Numa sociedade estamental, onde se identifica o indivíduo pelos signos que ostenta seu corpo-manequim" (Malerba, 2000, p. 167), as aquarelas elaboradas por Debret nos levam a refletir que, na corte do Rio de Janeiro, a indumentária feminina se transforma em um importante elemento representativo do *status* de uma senhora. Dessa maneira, ao investigar a indumentária em suas imbricações com o social, realizamos uma leitura dessa sociedade, revelando algumas de suas práticas socioculturais e códigos de conduta. Nessa perspectiva, o vestuário possibilita estabelecer um vínculo entre aspectos aparentemente individuais, como os gostos e as preferências estéticas e a esfera econômica, social, política e cultural.

Por estarem vinculadas aos modos de sociabilidade e as estratégias de distinção, sendo tomadas como símbolos de poder por grupos ou indivíduos, as diversas peças que compõem a indumentária feminina fornecem inúmeros caminhos investigativos para refletir sobre a dinâmica social do período explorado. Assim, reiteramos a importância atribuída ao vestuário – sua criação, adaptação, simbolismos, ressignificações, utilizações etc. – na compreensão dos movimentos históricos que contribuíram para a construção de uma cultura do gosto e das aparências nessa sociedade que vivencia profundas transformações.

Portanto, a análise aqui apresentada busca compreender a história social do vestuário brasileiro a partir da análise das aquarelas debretianas e mostra como tais imagens podem ser problematizadas nas aulas de História e no processo de construção de um conhecimento crítico sobre a indumentária e a moda. Ao lançar um novo olhar sobre a produção de Jean-Baptiste Debret, densamente explorada sobre outros enfoques, o artigo sinaliza para uma nova e fecunda possibilidade de abordagem da iconografia debretiana.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Julio (org.). **Caderno de Viagem**. Jean-Baptiste Debret. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

BANDEIRA, Julio. Debret figurinista, ou as passarelas do Rio. *In*: DUNCAN, Emília; FARES, Cláudia (org.). **Mulheres reais no Rio de dom João VI**: modos de criação de uma exposição de moda. Rio de Janeiro: Campo das Vertentes Realizações em Arte e Cultura Ltda; Belo Horizonte: Fiemg, 2009. p. 190-195.

BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil**: obra completa, 1816-1831. 5ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Capivara, 2017.

BARTHES, Roland. **Sistema da moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRAUDEL, Fernand. Roupa e Moda. *In*: BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo nos séculos XV-XVIII**. As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível. São Paulo: Martins Fontes, 1995. vol. 1. p. 281-301.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

CALANCA, Daniela. **História social da moda**. São Paulo: Senac, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. vol. 1.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do Império brasileiro. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 509-523, nov. 2013.

LEENHARDT, Jacques. Um olhar transversal sobre a construção da nação brasileira. *In*: DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Jacques Leenhardt (org.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016. p. 13-35.

LEITHOLD, Theodor von; RANGO, Ludwig von. **O Rio de Janeiro visto por dois prussianos em 1819**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

LOPES, Charles Roberto Ross. **Os trajes nobres femininos da corte carioca nas aquarelas de Jean-Baptiste Debret (1817-1827)**. 2021. Tese (Doutorado em História) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LIMA, Valéria Alves Esteves. **J.-B. Debret, historiador e pintor**: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839). Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

MALERBA, Jurandir. **A corte no exílio**: civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. **A cidade e a moda**: novas pretensões, novas distinções – Rio de Janeiro, século XIX. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002.

ROCHE, Daniel. **A cultura das aparências**: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII). São Paulo: Senac, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VOVELLE, Michel. **Imagens e imaginário na história**. São Paulo: Ática, 1997.

NARRATIVAS HISTÓRICO-LITERÁRIAS E A CULINÁRIA COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL

Historical-literary narratives and cuisine as a cultural manifestation

Claudia Schemes[1]
Sofia Schemes Prodanov[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Esta pesquisa aborda o tema da culinária como manifestação cultural e suas relações com a História e com a Literatura, pois entendemos a cozinha como um campo de estudos interdisciplinares no âmbito da História Cultural que desconstrói paradigmas, inclui novas fontes de pesquisa e entende as narrativas históricas e literárias como representações do passado. A culinária na literatura é um importante campo de investigação que pode ser considerado híbrido, pois se utiliza de fontes históricas e ficcionais para sua composição, e as reflexões que suscita provêm de várias ordens, como representações, imaginários, identidades, tempo e espaço, entre outros. Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar as relações entre História e Literatura, levando em consideração a culinária como campo de investigação e como uma fonte histórica. Os objetivos específicos pretendem apresentar a obra e seu autor, refletir a respeito das representações apresentadas na obra e relacionar Literatura e História. Para tal, a metodologia utilizada foi a revisão Bibliográfica. Concluímos que os estudos que partem de espaços pouco explorados, como a cozinha, revelam um sistema simbólico que pode desvelar complexas relações sociais e que as narrativas históricas e literárias, mesmo com suas especificidades, apresentam mais aproximações do que distanciamentos.

Palavras-chave: Literatura; História; Culinária; D. João VI.

[1] Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC (2006). Professora dos cursos de graduação de História e Moda e do Programa de Pós Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS).

[2] Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale); licenciada em Letras Português/Inglês e em Pedagogia e Tecnóloga em Gastronomia.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o tema da culinária como manifestação cultural e suas relações com a História e com a Literatura, pois entendemos a cozinha como um campo de estudos interdisciplinares no âmbito da História Cultural que desconstrói paradigmas, inclui novas fontes de pesquisa e entende as narrativas históricas e literárias como representações do passado. A culinária na literatura é um importante campo de investigação que pode ser considerado híbrido, pois se utiliza de fontes históricas e ficcionais para sua composição, e as reflexões que suscita provêm de várias ordens, como representações, imaginários, identidades, tempo e espaço, entre outros.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as relações entre História e Literatura, levando em consideração a culinária como campo de investigação e como uma fonte histórica. Os objetivos específicos pretendem apresentar a obra e seu autor, refletir a respeito das representações apresentadas na obra e relacionar Literatura e História. Para tal, a metodologia utilizada foi a revisão Bibliográfica.

HISTÓRIA E LITERATURA

A Nova História Cultural se distingue do gênero historiográfico "história da cultura", pois esta se dedicava a estudar as manifestações culturais consideradas oficiais, como as obras de arte, a literatura e a música, entre outras. A Nova História Cultural, por sua vez, se debruça sobre as manifestações não elitistas, não letradas, ligadas às massas anônimas e populares, como as festas, as superstições, as resistências, os conflitos e a comida (Vainfas, 2002).

A partir desta concepção de história, Carlo Ginzburg (1987) propõe o conceito de circularidade cultural, por meio do qual mostra a inter-relação existente entre a cultura popular e a cultura erudita, ou melhor, como se dá a repercussão da cultura das classes dominantes sobre as classes populares. O autor, de certa forma, borra estas fronteiras e apresenta uma nova maneira de entender como essa dinâmica acontece.

Já Roger Chartier (1990, p. 67) apresenta um conceito de cultura mais abrangente e que questiona a dicotomia letrado/popular, mas que segue um "padrão, transmitido his-

toricamente, de significados corporizados em símbolos [...] por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida". O autor articula a estrutura cultural com a social e entende o conceito de cultura como uma prática entre estas instâncias por meio das categorias de representação – maneira com a qual os indivíduos constroem significados para o mundo social - e apropriação – construção de sentido dos indivíduos a partir dos discursos.

A Nova História Cultural também ampliou a noção de fonte histórica, propondo a utilização de novos documentos, para além dos tradicionais documentos escritos oficiais. Assim, segundo Petersen e Lovato (2013, p. 295), "hoje em dia, tudo o que o ser humano produziu ao longo de sua vida pode se transformar em uma fonte para o trabalho do historiador".

As autoras afirmam que esse "alargamento das fontes" também leva ao questionamento da própria noção do que é um documento histórico e que ele não é detentor de uma verdade pura e acabada, mas fruto de um processo complexo que exige a aproximação com outras disciplinas, como a Literatura. Ou, nas palavras de Le Goff (1992, p. 547), "o documento não é inócuo. É antes que nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também durante as quais continuou sendo manipulado [...]".

Jenkins (2001) corrobora com Le Goff quando diferencia passado e história e considera que esta não consegue apreender plenamente a complexidade do passado que só pode ser atingido através dos discursos e de trabalhos de interpretação. Em outras palavras, os historiadores não têm como buscar a verdade, mas as verdades, já que "o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a 'realidade'" (Jenkins, 2001, p. 28). O autor ainda afirma que, na narrativa histórica, existe uma dimensão imaginativa, sendo assim, a percepção da verdade é criada e não descoberta.

O historiador, então, partindo da ideia de que o documento não apresenta o passado tal qual ele se deu, necessita abordá-lo e interpretá-lo por meio de um caminho metodológico interdisciplinar que permita uma análise mais plural. É nesse sentido que as relações entre a História e a Literatura se mostram muito profícuas.

Para Pesavento (2006), é por meio do conceito de imaginário que estas relações se estabelecem, pois ele comporta as duas formas de apreensão do mundo: a racional, que forma o conhecimento científico, e a das sensibilidades e emoções, que formam o sensível. Nesse sentido, o imaginário é aqui entendido como um sistema de representações que são colocadas no lugar da realidade.

A partir das ideias de Pesavento (2006, p. 15), podemos entender as narrativas históricas e literárias com fronteiras fluídas que "relativizam a dualidade verdade/ficção, ou a suposta oposição real/não-real". Assim, o conhecimento histórico deixa de ser passivo, universalizante e absoluto, mas permite múltiplos olhares e interpretações.

O historiador representa o passado, "constrói uma possibilidade de acontecimentos, num tempo onde não esteve presente e que ele reconfigura pela narrativa. Nesta medida, a narrativa histórica mobiliza os recursos da imaginação [...]" (Pesavento, 2006, p. 28).

Entretanto, para Pesavento (2006, p. 37), o historiador tem um forte compromisso com as fontes históricas e com a condição de os fatos tenham acontecido. Entretanto, ele

> não *cria* o traço no seu sentido absoluto, ele o descobre, o converte em fonte e lhe atribui significado. Há que considerar ainda que estas fontes não são *o* acontecido, mas rastros para chegar a este. Se são discursos, são representações discursivas sobre o que se passou; se são imagens, são também construções, gráficas ou pictóricas, por exemplo, sobre o real. Assim, os traços que chegam do passado suportam esta condição dupla: por um lado, são restos, marcas de historicidade; por outro, são representações de algo que teve lugar no tempo.

Em outras palavras, o historiador não tem total liberdade e autonomia na construção de uma narrativa do passado, pois ele se vê condicionado ao rigor metodológico inerente à História, ou, ainda nas palavras de Pesavento (2006, p. 44), "a história é sempre construção de uma experiência, que reconstrói uma temporalidade e a transpõe em narrativa".

Para Reis (2000, p. 183-184), essa mudança na concepção da História vem ao encontro das ideias pós-estruturalistas, que "não buscam mais verdades históricas nem aparentes, nem essenciais, nem manifestas, nem ocultas. Eles recusam essências originais e fundamentais que se deveriam reencontrar e coincidir". O autor entende que a história se fragmenta, já que o universal não é possível de ser atingido, e que "[a] subjetividade pós-

-estruturalista é descentrada, marcada por diferenças e tensões, contradições, ambiguidades, pluralidade, nem sonha mais com a unificação".

Os autores citados reiteram, portanto, que a historiografia não tem como resgatar um passado tal qual ele aconteceu e buscar uma verdade essencial, mas, sim, reconstrói um passado a partir de representações calcadas em imaginários. Assim, o historiador, a partir de metodologias e teorias, tem o compromisso de produzir, por intermédio das fontes disponíveis e consultadas, uma narrativa mais próxima possível de um passado. Já a narrativa literária não tem esse compromisso, pois o escritor tem maior liberdade em criar fatos históricos que não aconteceram.

Entretanto, mesmo demarcando as fronteiras entre estas narrativas histórica e literária, um dos pontos que une história e literatura é a busca da reconstrução histórica por meio das memórias (Saraiva, 2011, p. 154). Ao mesmo tempo, destaca-se que o processo narrativo também contribui para enfatizar a liminaridade entre os campos da Literatura e da História, visto que, "por seu intermédio, se rompem as fronteiras entre o documento e a invenção, entre a memória e a ficção".

A Nova História Cultural, então, possibilitou a utilização de novos objetos, como a culinária, e novas fontes, como a literatura, que são importantes na construção das representações acerca da realidade e das formas de ver o mundo.

A OBRA

A obra *O cozinheiro do rei D. João VI* tem autoria do chef de cozinha português Helio Loureiro, que "desempenha várias atividades que vão desde a sua continuidade a hotéis de cinco estrelas, passando por áreas ligadas à saúde e nutrição com destaque para as consultorias à Gertal e ao programa televisivo Nutriciência promovido pela Universidade do Porto" (Loureiro, 2022, *online*). Escreveu mais de vinte livros ligados à culinária; dentre eles, *Receitas para vinho do porto* (Editora Campo das Letras, 1999), Gastronomia e vinho verde...uma tentação (Editora INAPA, 2001) e À moda do Porto – Gastronomia com história ao alcance de todos (Editora Almendina, 2016), que, em 2018, ficou em terceiro lugar entre os melhores livros de gastronomia do mundo.

O romance inicia em 1805, alguns anos antes da transferência da corte portuguesa ao Brasil – que aconteceu em 1808 – em função da invasão a Portugal pelas tropas francesas, lideradas por Napoleão Bonaparte, e termina em 1827, um ano após a morte de D. João VI.

O período joanino, como ficou conhecido pela historiografia, se caracterizou por várias mudanças, desde o aumento populacional – estima-se que vieram de 10 a 15 mil pessoas junto com a família real, que se estabeleceu na cidade do Rio de Janeiro – até mudanças de ordem econômica, como a abertura dos portos às nações amigas, a vinda de missões estrangeiras para desbravar as riquezas do país, a criação de uma biblioteca real, de um jornal, da casa da moeda, do Banco do Brasil, do Jardim Botânico e da Academia Real Militar, entre outras (Schwarcz; Starling, 2015).

O apetite de D. João VI é assunto recorrente a historiadores. Por exemplo, Dunlop (1960) informa que o almoço do monarca constituía-se em três frangos sem molho e de fatias de pão torrado sem manteiga; a sobremesa, de quatro a cinco laranjas. Mais recentemente, Del Priore (2016, p. 218) afirma que o soberano de Portugal trouxe de Lisboa o cozinheiro Vicente Paulino, "mestre de cozinhas", que foi substituído por Patrício Alvarenga, "que assava franguinhos no ponto que Sua Majestade gostava".

Segundo a historiadora Ana Maria Roldão (2007), pesquisadora dos hábitos alimentares e dos pratos prediletos da família imperial brasileira, D. João era "bom de garfo". O rei comia facilmente três frangos grandes e sua mesa era composta por, pelo menos, 12 pratos, que podiam, por vezes, chegar a 30: duas terrinas de sopa, um cozido, um arroz, quatro guisados, dois assados e duas massas, além de fruta, pão, queijo e doces. Roldão informa que o rei de Portugal foi o que mais se rendeu às iguarias do Brasil; chegava a comer cinco mangas de sobremesa e, ainda que a maioria dos ingredientes viessem da Europa, como amêndoa, lebre, pistache e chá, vários alimentos brasileiros foram incorporados à sua dieta, como a manga, já mencionada, e a goiaba.

Entretanto, a obra literária em questão aborda os acontecimentos históricos como pano de fundo para apresentar a história de um cozinheiro que se tornou amigo íntimo do rei em função de suas habilidades culinárias. Segundo o autor do livro, ele não quis "julgar a história nem reescrevê-la, apenas romancear com algum rigor a vida de um cozinheiro que, não existindo, podia ter vivido". Loureiro afirma, ainda, que pretendeu "demonstrar

que ontem como hoje a mesa é palco de convívio, de alegria, mas que pode também ser local de conspirações" (Loureiro, 2014, p. 9), já que D. João, comprovadamente, morreu envenenado por arsênico.

O autor apresenta, no decorrer da obra, 14 receitas culinárias: *rojões; foda à moda de Monção; bolo de nozes e ovos moles; galinha corada; lombo de vaca com geleia; doce de figos; pudim de café; papos de anjo com abacaxi; língua de vaca sabor de molho madeira; lampreia; leite-creme queimado; caldo de galinha; sopa de castanhas e perdiz; pasteis de massa tenra de coelho e vitela*. Destas receitas, as 11 primeiras foram executadas em Portugal e apenas três no Brasil.

Os pratos preparados em terras portuguesas apresentavam ingredientes típicos ou fáceis de serem encontrados naquele país, como carne de porco, de cordeiro, de galinha, de gado, chouriço, toucinho, castanhas, nozes, vinho e manteiga, entre outros, e em determinado momento da narrativa, o cozinheiro oficial do rei informa ao novo cozinheiro que

> No palácio, temos sempre três ou quatro cobertas [iguaria servida à mesa]: a primeira é sempre de sopas e escabeches; a segunda, de peixes e mariscos; a terceira, de carnes, caça e açougue, e a quarta, de sobremesas e fruta. Cada coberta tem sempre entre cinco e dez pratos (Loureiro, 2014, p. 37).

Já no Brasil, a situação era diferente, pois as instalações da família real eram bastante precárias, se comparadas às de Portugal. Conforme o cozinheiro do rei, logo que chegou nas terras brasileiras

> A minha grande preocupação não era colocar o meu travesseiro para dormir, mas sim como organizar a cozinha num espaço escasso, se bem que tinha um pátio onde podia colocar uma grelha para fazer umas boas brasas para grelhar carnes de vianda [animais terrestres] que se matava ali mesmo e que era muito suculenta e tenra (Loureiro, 2014, p. 90).

O cozinheiro segue com as preocupações relacionadas ao banquete que seria servido, afirmando que, mesmo tendo trazido baixelas da Europa, a mesa era curta e não havia mais tábuas para aumentá-la.

As receitas apresentadas em contextos geográficos distintos são elementos que nos permitem compreender o imaginário no qual estão inseridos, pois, segundo Maciel (2004,

p. 25), envolvem "escolhas, classificações, símbolos que organizam as diversas visões de mundo no tempo e no espaço". Nesse sentido, a comida pode ser entendida "como um sistema simbólico no qual estão presentes códigos sociais que operam no estabelecimento de relações dos homens entre si e com a natureza".

A primeira receita apresentada pelo livro que foi preparada no Brasil, *Pudim de café*, já apresenta dois dos ingredientes mais típicos do país, o café e o açúcar, e o cozinheiro se dizia maravilhado pelas descobertas gastronômicas que vinha realizando. Dentre estas descobertas estava o abacaxi, que foi protagonista de outra receita – Papos de anjo com abacaxi, que uniu as duas culinárias: o papo de anjo tradicional de Portugal e o abacaxi brasileiro.

A terceira receita feita no Brasil, *Língua de vaca sabor de molho madeira*, fazia parte de um banquete que foi realizado no dia da coroação de D. João VI. Segundo seu cozinheiro,

> Tinha preparado para este evento o que de melhor havia no Brasil. Na primeira coberta, caldos de papagaio, de camarão, de ervilhas e alface, de galinha, um soberbo consomé de tartaruga, empadas de camarão, tartes de milho com caranguejo, de queijo fresco [...]. No final, as minhas compotas e goiabada com queijo de Minas Gerais, prato dilecto do infante D. Miguel (Loureiro, 2014, p. 117).

O cozinheiro segue dizendo que, pela primeira vez, colocaria a baixela trazida de Portugal e que esta seria decorada com flores brasileiras e que, em volta da sala de jantar, havia grandes gaiolas com araras e papagaios. As toalhas eram feitas de renda e chegaram do interior do país.

Durante o romance, várias receitas são apresentadas a partir do enredo que se desenvolve, sempre narrado pelo cozinheiro, que logo se adapta e gosta de viver em terras brasileiras. O descontentamento com a volta à Portugal pode ser percebido por meio da narração da primeira refeição servida ao rei em terras portuguesas.

> Na mesa montada para cinquenta pessoas, foram servidas três cobertas, uma de sopas, desde canjas de galinha, de perdiz e galinhola, uma olha-podrida (que saudades do queijo-de-minas do meu Brasil). Seguiram-se os peixes, salmonetes de Setúbal com molho feito dos fígados, robalo no forno com presunto, lagosta que tinha vindo de Peniche, servida estufada em vinho de Colares, empada de camarão com molho branco, trutas em escabeche, lampreia fumada, lampreia em vinho tinto [...] (Loureiro, 2014, p.153).

O cozinheiro segue descrevendo o banquete e lembrando de seus tempos no Brasil:

> As carnes eram muitas: perna de vaca no forno, estufado de perdizes, empada de coelho, lombo de vaca no espeto com geleia, rins de vitela estufados, mioleira de vitela com ovos, rabos de carneiro e, como não podia faltar, as galinhas coradas (mas já me tinha habituado às nossas galinhas-d'angola, que tantas havia no Brasil (Loureiro, 2014, p. 155).

Por fim, o narrador apresenta os doces e afirma que foi o que ele mais sentiu falta do Brasil: "da sua fruta e da cor que dava às mesas, os doces de ovos que estavam nas taças de prata e de vidro morriam com a falta dos frutos tropicais e das flores que eu cristalizava para enfeitar as taças no Rio de Janeiro (Loureiro, 2014, p. 155).

As comidas presentes na obra, percebidas por meio das receitas e de outras diversas citações relacionadas a elas, são um "recurso valioso para atestar os hábitos e o caráter das personagens do romance", pois podem "designar certos vícios, estados emocionais ou mesmo rotinas das personagens que constrói", além de nos permitir inferir que "o compartilhamento de alimentos é essencial nas culturas humanas, além de representar o prazer da convivência e ser um indicador de hospitalidade e comensalidade" (Kaspar, 2017, p. 154-155).

Um exemplo de receita que corrobora com as ideias de Kaspar é a de *Leite-creme queimado*, que, segundo Mendonça (2016), consegue traduzir a tristeza do cozinheiro por ter que voltar a Portugal, pois ele sentia que seus sonhos tinham sido destruídos, ou "queimados", e a crosta do doce representaria um escudo amargo que esconderia a sua infelicidade.

A última receita apresentada pelo autor é a de *Pasteis de massa tenra de coelho e vitela*, que representa a vingança do cozinheiro contra os inimigos do rei que tramaram a sua morte e, ao mesmo tempo, sua autopunição, pois ele também fez parte da conspiração que resultou na morte do rei por envenenamento. A receita é complexa e sofisticada e os convidados se maravilharam com os sabores que, logo mais, seriam os responsáveis pelas suas mortes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem matou D. João VI? Segundo Nogueira (2020), "ele poderia ter sido infectado na comida ou bebida por vários dias consecutivos por algum agente próximo no Palácio", considerando-se pesquisas conduzidas por arqueólogos e por médicos legistas. Mas será que seu cozinheiro foi o responsável por isso? A comida foi a responsável pela morte do rei?

D. João VI foi um monarca identificado ao longo da história com alguns adjetivos nem sempre elogiosos, mas quase sempre ligados à comida, especialmente com relação ao excesso. Passou 13 anos, um mês e 15 dias no Brasil, deixou seu filho como regente e encaminhou o processo de independência dentro de sua descendência. Retornou para Portugal para um conflito com a ideias liberais e antiabsolutistas, mas se tornou o personagem mais caricato da história luso-brasileira, "o clemente", acusado de ser grotesco e indolente.

O rei bom de garfo é uma visão que se constituiu sobre esse soberano, ou ainda, o comedor de coxinhas de galinha, o monarca com assustador apetite, o glutão. Nem sempre esses adjetivos correspondem a uma realidade efetiva, mas formam uma imagem até certo ponto injusta do rei, construindo uma imagem de um homem indeciso, fraco na política, com uma mãe louca e tendo um relacionamento infeliz em seu casamento com a rainha Carlota Joaquina.

Quase sempre, a identificação de D. João VI gira em torno de um significado anedótico. Muitos historiadores acreditam que esses estereótipos foram difundidos a partir da saída da Corte real de Lisboa e de sua instalação no Rio de Janeiro. De todo modo, o apetite e a comida têm até mais destaque na biografia desse soberano do que o seu papel nas guerras napoleônicas ou na independência do Brasil. A cozinha e a comida perseguiram D. João VI e, dentro desse quadro, nada melhor do que entender esse cotidiano culinário e perceber a cultura e a história sendo processadas nos alimentos, na cozinha e no cardápio real.

Os estudos que partem de espaços pouco explorados, como a cozinha, revelam um sistema simbólico que pode desvelar complexas relações sociais e que as narrativas históricas e literárias, mesmo com suas especificidades, apresentam mais aproximações do que distanciamentos. O ato de alimentar-se, relacionado aos ritos de sua preparação e ao simbolismo de cada ingrediente, pode ser considerado como um elemento envolvido nas manutenções das identidades (Bonho, 2015).

É relativamente difícil ser original ao abordar a presença da Corte Portuguesa no Brasil e a atuação de D. João VI. Entretanto, novos olhares sobre temas ainda não visitados, como a cozinha, a comida e sua relação com a cultura, podem lançar novas luzes, instigar e demonstrar um mundo pouco explorado do cotidiano e do debate sócio-histórico sobre a alimentação.

REFERÊNCIAS

BONHO, Daniel Vicente. **Identidade gastronômica de descendentes de alemães da cidade de Sapiranga/RS**. Novo Hamburgo: 2015. 79 p. Dissertação (Mestrado Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade Feevale. Disponível em: https://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoDanielVBonho.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira – Império**, v.2, São Paulo: LeYa, 2016.

DUNLOP, Charles Julius. **Rio Antigo**. Rio de Janeiro: Editora Rio Antigo, 1960.

GINZBURG, Carlo. O **Queijo e os Vermes**. São Paulo: Cia.das Letras, 1987.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

KASPAR, Katerina Blasques. Literatura e alimentação em José de Alencar. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, (18), p. 152-169, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LOUREIRO, Hélio. **O cozinheiro do rei D. João VI**. São Paulo: Planeta, 2014.

LOUREIRO, Hélio. **Hélio Loureiro**. Disponível em: https://www.heliloureiro.com/?seccao=introduction. Acesso em: 28 mai. 2022.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 33, p. 25- 39, 2004.

MENDONÇA, Eunice. **O Cozinheiro do Rei D. João VI, de Hélio Loureiro, é um livro de aromas e sabores**. 2016. Disponível em: https://www.mundiario.com/articulo/sociedad/cozinheiro-do-rei-d-joao-vi-helio-loureiro-um-livro-aromas-sabores/20161024010409070663.html. Acesso em: 08 jun. 2022.

NOGUEIRA, André. 2020. **Vômitos, convulsões e desmaios**: a conspiratória morte de D. João VI. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/vomitos-convulsoes-e-desmaios-a-conspiratoria-morte-de-dom-joao-vi.phtml . Acesso em 31 mar. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma *velha-nova* história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. 2006. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560. Acesso em 25 mar. 2022.

PETERSEN, Sílvia R.F.; LOVATO, Bárbara H. **Introdução ao estudo da História**. Temas e textos. Porto Alegre: Edição do autor, 2013.

REIS, José Carlos. Da "história global" à "história em migalhas": o que se ganha, o que se perde? In: GUAZELLI, César Augusto Barcellos *et al.* (org.) **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 177-208.

ROLDÃO, Ana Maria. Livro expõe hábitos da família real portuguesa. 2007. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/folha/comida/ult10005u356551.shtml. Acesso em 31 mai. 2022.

SARAIVA, Juracy I. A.; SCHEMES, Claudia; ARAÚJO, Denise C. Memória e liminaridade entre discursos biográficos da História, do Jornalismo e da Literatura. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências. Humanas**, Florianópolis, v.12, n.100, p.126-158, jan/jul 2011.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-história**: os protagonistas anônimos da História. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.

Language and literature in elementary education ii: an intervention proposal.

Cléa Coitinho Escosteguy[1]
Juracy Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: As concepções de língua, linguagem, leitura e literatura dos professores de língua portuguesa e literatura influenciam a formação cultural e identitária dos alunos. Nessa perspectiva, a pesquisa evidencia a seguinte questão: "como se dá a formação cultural e identitária dos alunos, levando em consideração as concepções de língua, linguagem, leitura e literatura dos professores de língua portuguesa e literatura?" Com base em levantamento Bibliográfico, esses quatro conceitos foram discutidos e, além disso, realizaram-se entrevistas com professores e alunos de escolas públicas, para identificar a concepção, relativa a eles, que orienta a prática pedagógica em língua portuguesa. Diante dos resultados das entrevistas, foi organizado um curso de formação continuada para os professores, envolvendo teoria e prática e, por fim, houve a aplicação de um instrumento para avaliar a mudança do trabalho em sala de aula e seus resultados. A análise realizada na segunda fase da entrevista, dos professores, demonstrou que os encontros de formação possibilitaram uma prática diferenciada, conciliando o texto literário ao roteiro de leitura. Em relação aos alunos, evidenciou-se o reconhecimento de um trabalho voltado aos textos literários e uma aproximação com a cultura, a partir da ação da leitura.

Palavras-chave: Cultura. Língua. Literatura. Formação.

[1] Mestre em Processos e Manifestações Culturais e Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais. E-mail: escosteguyclea@gmail.com.

[2] Doutora em Letras – Teoria da Literatura. E-mail: juracy@feevale.br.

INTRODUÇÃO

As concepções de linguagem, língua, leitura e literatura dos professores de Língua Portuguesa são parte do processo de sua qualificação profissional e influenciam a formação cultural e identitária dos alunos. Sob esse ângulo, o presente artigo destaca aspectos investigados em um estudo de caso que analisou práticas pedagógicas, questionando-as quanto ao seu êxito no desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, tendo em vista o legado cultural que o espaço escolar deve fomentar por meio da literatura. Consequentemente, a pesquisa visou responder de que modo e em que medida a escola contribui para o aprimoramento cultural dos alunos e para sua afirmação identitária.

Para avaliar a prática docente e traçar um perfil no que diz respeito à linguagem, à leitura, à produção textual e a projetos literários, o estudo procedeu a um diagnóstico, aplicando entrevistas em quinze turmas de 6°s e 7°s anos, que incluíram também os docentes, em escolas da rede municipal de Esteio, no Rio Grande do Sul.

A partir da análise dos resultados das entrevistas, constatou-se a necessidade de promover uma formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para lhes oportunizar um maior embasamento teórico e a experiência da produção e da aplicação de roteiros de leitura que são ferramentas que possibilitam o aprimoramento do trabalho docente. O objetivo da formação centrou-se na produção de roteiros de leitura e em vivências literárias, aliadas à compreensão de conceitos teóricos para aprimorar a prática do professor e, consequentemente, atuar sobre a inserção cultural e identitária dos estudantes. Concluído o curso, nova entrevista foi aplicada, e os resultados da experiência aos docentes refletem-se na mudança de compreensão dos conceitos em estudo, razão por que se realiza aqui sua síntese comparativa, iniciando com as definições relativas à língua.

DA VISÃO MECANICISTA DE ENSINO À PROPOSIÇÃO DE VIVÊNCIAS

A partir da análise da primeira e segunda fase das entrevistas, realizadas com os professores de Língua Portuguesa, eles validaram a importância de revisitar os conceitos de língua, linguagem, leitura e literatura para aprimorarem a prática em sala de aula. Respostas vagas e sem um posicionamento assertivo foram alteradas para concepções claras e com fundamento teórico.

Em um primeiro momento, os professores definiram língua como um sistema de signos, que geram significados, e como o recurso para a realização da comunicação em forma de regras. Após a leitura do texto: *A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora*, de Juracy Assmann Saraiva (2006), os professores passaram a pensar o conceito de língua de uma maneira menos formal e mais ampla, aliando-o ao texto literário. Eles expressaram outro entendimento em relação *à* língua, visto que passaram a reconhecê-la como uma estrutura utilizada para a comunicação e como um elemento fundamental à construção do indivíduo.

A concepção de *linguagem* foi definida pelos professores, na primeira entrevista, como a habilidade de interação ou como um conjunto de sinais e meio para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Após a leitura do texto teórico, *Identidade e literatura: ponte construída pela linguagem*, de Saraiva, Kaspari e Mügge (2017), os docentes reforçaram a ideia de que a linguagem é a condição humana para a comunicação, mas salientaram que, como declara Bakhtin (1990), quando a palavra do outro é internalizada no ato comunicativo, dá-se também a compreensão de mundo, confirmando mais uma vez que a linguagem é também situada como espaço de relações sociais.

No que diz respeito à leitura, primeiramente os professores a determinaram como um ato de interpretar e dialogar com o texto, assim como, uma ação que oportuniza conhecimento e aprendizado das regras gramaticais, demonstrando a falta de coesão e alinhamento nas concepções apresentadas. Para subsidiar e aprofundar o estudo, foi oportunizada a leitura*: Por que e como ler textos literários*, de Juracy Assmann Saraiva (2006), momento em que os professores puderam, além de refletir sobre sua prática, definir a leitura como um momento onde os alunos podem se construir e reconstruir como sujeitos por intermédio da fantasia e da imaginação.

A visão de leitura, expressa no primeiro momento, se desfez, depois que os professores ampliaram sua compreensão em relação ao termo, o que foi evidenciado por expressões e vocábulos como os seguintes: construção do sujeito, fantasia e imaginação.

A literatura foi conceituada, pelos docentes, como a arte que se expressa em palavras e que contribui para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Neste primeiro posicionamento, a relação da literatura como um caminho para novos mundos ou como produtora de prazer não foi estabelecida. Entretanto, a leitura de *A Literatura como direito do*

ser humano, de Antônio Candido (2004), possibilitou que os professores reconhecessem a literatura como um direito fundamental, assim como uma manifestação artística que consegue mobilizar o leitor.

Portanto, retomar os conceitos, agora estruturados e embasados em textos teóricos, favoreceu a reflexão sobre o modo como se dá a ação de ensinar e como os alunos a recebem. Igualmente, esse olhar renovado do professor em relação ao aluno faz diferença no momento da escolha de textos literários, da proposição de vivências e da elaboração de roteiros de leitura e constitui a abertura de possibilidades para que os estudantes se vejam como indivíduos enriquecidos pela aprendizagem.

As entrevistas realizadas com os alunos também salientaram diferenças nas repostas entre a primeira e a segunda. Na pesquisa diagnóstico, ficou evidente um distanciamento em relação à literatura, assim como a ausência de um trabalho dinâmico, em relação à leitura de textos literários.

Os alunos, quando questionados sobre o que mais gostavam nas aulas de Língua Portuguesa, em um primeiro momento, indicaram a produção textual, o ato de copiar e ler, a ida à biblioteca, a interpretação de textos. Na segunda entrevista, após os professores terem solicitado a realização de atividades significativas, eles afirmaram gostar do professor, de livros e de trabalhos interativos e demonstraram a satisfação de estar em aula, reconhecendo a escola como um espaço de crescimento.

O professor estar em evidência, perante os alunos adolescentes é algo a referenciar e relacionar a Rubem Alves que no seu livro, *A Alegria de ensinar*, questiona o professor:

> Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem (Alves, 1994, p. 10).

Mostrar ao aluno que estar em sala, planejar e trocar conhecimentos pode ser prazeroso é o caminho. A aproximação com o aluno resulta em confiança, segurança e participação, principalmente na adolescência, período marcado pela insegurança e pela vergonha da exposição pessoal.

É importante, para que o planejamento do professor seja eficaz, que o aluno tenha a liberdade de expressar o que gosta nas aulas. Assim, os alunos indicaram que redigir textos e fazer cópias, o estudo da gramática, a leitura de textos extensos não se alinham às suas preferências, demonstrando que optam pelas atividades que oferecem interação e troca de ideias.

Os alunos julgam que ler e escrever, produzir textos e aprender a gramática contextualizada são atividades importantes nas aulas de Língua Portuguesa. O destaque para a gramática contextualizada mostra que eles reconhecem o valor de o texto ser utilizado como mobilizador de regras gramaticais. Ter esse entendimento é ter experimentado a ação de aprender de diferentes formas, sugerindo que o professor oportunizou, após a formação, momentos diferenciados.

Um trabalho direcionado à produção textual permitiu que os alunos reconhecessem a escrita como ponto alto da disciplina de Língua Portuguesa. Os roteiros de leitura, aplicados pelos professores participantes das formações, contribuiu para construir este olhar especial sobre a produção de textos, pois os roteiros, com atividades inovadoras, preparam o aluno para a criação. Com atividades planejadas, estruturadas e orientadas para um objetivo, o aluno sente-se capaz de desenvolver sua escrita.

O trabalho com obras literárias é importante e necessário; por isso, é preciso que o docente faça a intermediação e apresente novas propostas de leitura aos alunos. Em razão disso, a leitura de textos literários foi estimulada em todos os encontros de formação dos professores, de que constou a metodologia dos roteiros de leitura e a produção de propostas dessa natureza pelos professores, as quais foram aplicadas em sala de aula.

O "I Festival de Roteiros de Leitura" foi uma das criações que oportunizou aos professores experiências e sensações que exalaram criatividade e sensibilidade. O momento de trocas entre os professores fortaleceu o grupo e revelou que as aulas vão além do trabalho com a gramática e da cópia de passagens de textos e que existem várias possibilidades para a interação com o texto literário.

Nesse sentido, os professores levaram a literatura para dentro do mundo da escola e aplicaram, com maestria, roteiros de leitura, desbravaram o texto e oportunizaram aos alunos experiências que só a literatura consegue promover. Por acreditarem que ela pode

estimular o imaginário por meio da ficção, que a literatura tem uma função social, ao proporcionar aos leitores e à comunidade momentos de reflexão e crescimento cultural, os colegas realizaram escolhas relevantes para os alunos.

A literatura humaniza, provoca e desacomoda professores e alunos e, por isso, deve ser o foco central nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, as formações para professores precisam ser pensadas com cuidado para que atendam às suas expectativas e contribuam positivamente para a sua prática.

DA PRÁTICA PEDAGÓGICA AO REFORÇO DA TEORIA

Promover formações que provoquem o professor a retomar conceitos teóricos nem sempre é uma tarefa fácil, pois alguns relutam por falta de tempo, devido à necessidade de trabalhar em duas ou mais escolas, e outros apresentam certa resistência diante de conhecimentos que não dominam.

Entretanto, com a proximidade da realidade dos professores, é possível contribuir com uma prática diferenciada, conciliando o texto literário a roteiros de leitura e oportunizando vivências que os professores podem levar para o seu dia a dia e aprimorar a prática docente.

Ao se falar em uma nova prática em sala de aula, não se imagina do que um professor, consciente de suas concepções, é capaz de produzir. A flexibilidade dos professores em acatar o novo, o interesse e a curiosidade dos estudantes mostram um olhar despido de conservadorismo, quando somente o professor podia oferecer o conhecimento e decidir os caminhos.

Portanto, estudar e rever o conceito de língua é abrir o baú de um tesouro, metáfora que Saussure (2006) utiliza, e analisar o sistema usado no ato da fala por indivíduos de uma mesma comunidade. Segundo Saraiva, o estudo da língua não deve ser feito isoladamente, pois ela constitui em binômio com a literatura e as duas áreas se harmonizam quando visualizadas criticamente no ensino fundamental. Conforme a autora, o texto literário é o espaço onde o escritor exercita a língua.

Refletir sobre as concepções de língua e linguagem é também recuperar o que se pensa da *leitura* e como ela é compartilhada em sala de aula. A leitura constrói o pensamento dos indivíduos, solidifica sua compreensão do mundo e confere-lhes autonomia e criticidade, pois os leitores agem sobre o texto, fazendo descobertas e completando as lacunas deixadas pelo autor. Assim, o ato de ler passa a humanizar o sujeito, oferecendo-lhe formas renovadas de compreender a si e ao outro.

Os professores compreenderam que o ato de ler faz com que os alunos se construam e se reconstruam como sujeitos, ao passarem a se ver como as personagens encontradas nos textos literários, tendo a liberdade de expressar sentimentos e emoções.

Fica evidente, ao avaliar as atividades realizadas pelos professores após os encontros de formação, uma preocupação em aproximar os alunos de uma leitura plurissignificativa. Por isso, a importância dos roteiros de leitura e da compreensão de que a literatura é uma agregadora da língua e da linguagem e fomentadora da leitura. Assim, ao escolher o texto literário, é fundamental que o professor considere as possíveis interações entre autor e leitor, leitor e texto. Nesse sentido, na experiência aqui relatada, os professores levaram a literatura para o mundo da escola e aplicaram, com maestria, roteiros de leitura, desbravaram o texto e oportunizaram aos alunos experiências que só a literatura consegue promover. Por acreditarem que a literatura estimula o imaginário por meio da ficção, que ela tem uma função social, que proporciona aos leitores momentos de reflexão e de crescimento cultural, os colegas realizaram escolhas ricas em experiências, considerando o perfil dos alunos que ingressam no sexto e sétimo ano. Esse é caracterizado por mudanças que ocorrem nesta faixa etária, marcadas por dúvidas e inseguranças, próprias da adolescência, fase em que os jovens passam a ter mais responsabilidades e exigem atenção e respeito das pessoas com quem convivem.

Estudos definem a adolescência como uma ponte entre a infância e a idade adulta e, nessa perspectiva, ela é compreendida como um período atravessado por crises, no qual o adolescente busca a construção de sua identidade e subjetividade. Uma das características desses indivíduos é a maior compreensão da sociedade em que estão inseridos, o que se torna visível em suas narrativas de experiências pessoais e em suas histórias de vida.

Segundo afirma Jürgen Habermas (2001), de 11 a 12 anos, idade da maioria dos entrevistados, as coerências temporais e biográficas já foram adquiridas, isto é, eles têm co-

nexões e maturidade para experiências relacionadas à aprendizagem. A primeira permite ao aluno situar os eventos no momento das leituras, sendo que a coerência biográfica se refere à estrutura mediante esquemas de eventos biográficos narrados como se fossem um relato de vida. Por isso, há o interesse dos alunos na produção de textos narrativos, fato que assinala a importância das estratégias do professor na proposição de atividades docentes e em sua habilidade em mediá-las.

A necessária liderança do professor diante de alunos adolescentes e o prazer em compartilhar seu conhecimento com eles é referida por Rubem Alves que, na obra *A Alegria de ensinar*, questiona o professor:

> Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem (Alves, 1994, p. 10).

O caminho para uma aprendizagem bem-sucedida é, pois, mostrar ao aluno que estar em aula, planejar e trocar conhecimentos é prazeroso e pode ser divertido. A aproximação do docente com o aluno resulta em confiança, segurança e participação, principalmente na adolescência, fase marcada pela insegurança e pela vergonha da exposição perante outros, mas também pelo desejo de estabelecer trocas e de ter méritos reconhecidos. Em suma, não há momento mais bonito do que aquele em que o professor ensina e aprende juntamente com os alunos, não apenas os conteúdos do currículo, mas também lições de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio**. Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Soberania popular como procedimento. Trad. de Márcio Suzuki. **Novos Estudos**, n. 26, 2001 p. 100-113.

SARAIVA, Juracy Assmann; MUGGE, Ernani. **Literatura na Escola**. Propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann; MUGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. **Texto Literário**: Resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlingler; prefácio à edição brasileira de Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PROPOSTA DE ESTUDO SOBRE O IMPACTO/POTÊNCIA DA FORMAÇÃO OFERECIDA POR UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE SEUS EGRESSOS

Propuesta de estudio sobre el impacto/poder de la formación ofrecida por una institución educativa sobre la identidad de sus egresados

Cristine Stella Thomas[1]
Cristina Ennes da Silva [2]
Universidade Feevale

RESUMO: O trabalho é parte de projeto de tese em desenvolvimento no curso de Doutorado em Processos e Manifestações Culturais, na linha de pesquisa Memória e Identidade. O tema aborda processos identitários de pessoas egressas da educação profissional e tecnológica e sua relação com a instituição de ensino formadora. Seu objetivo geral é analisar o impacto/potência da formação educacional ofertada pela instituição na modificação/transformação das identidades de ex-estudantes. Para compreender processos identitários, embasa-se nos estudos de Hall (2000) e Woodward (2012); e de Halbwachs (2013), Pollak (1992) e Le Goff (1996) sobre memória. Também serão analisadas questões de imaginário, segundo Baczko (1991) e Pesavento (1995); e representação social, conforme Chartier (2002). Trata-se de pesquisa com abordagem Qualitativa, com objetivos de ordem Exploratória e Descritiva, classificada como Bibliográfica e Documental. A metodologia utilizada para analisar os dados é a *Análise de Conteúdo*, de Bardin (2016). Como resultado, espera-se perceber modificações e/ou transformações nas identidades dos sujeitos pesquisados que estejam relacionadas às experiências vividas na instituição e relatadas por eles; contribuir com estudos existentes e suscitar novas discussões que conectem processos identitários e trajetórias estudantis; bem como intensificar pesquisas sobre memória e imaginário envolvendo espaços educacionais e pessoas que por eles passaram.

Palavras-chave: Identidade; Egressos; Educação Profissional; Memória; Formação.

---

[1] Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais (Feevale), Especialista em Planejamento de Comunicação e Gestão de Crises de Imagem (PUCRS). Jornalista no Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS).

[2] Doutora em História Ibero-Americana (PUCRS), Mestra em História (Unisinos). Docente do PPG em Processos e Manifestações Culturais da Feevale e pesquisadora do Grupo de pesquisa Cultura e Memória da Comunidade.

INTRODUÇÃO

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire sabia bem que "*por conta própria a educação não muda o mundo*. A *educação muda as pessoas*. As pessoas mudam o mundo." (Brandão, 2005, p. 51, grifo nosso). O enunciado nos instigou a refletir: que poder é este, o da educação, para mudar as pessoas? Em outras palavras: qual o impacto/potência da formação educacional nos processos identitários dos sujeitos? Ainda, ajustando mais o foco, indagamos, por meio desta proposta de estudo, qual o impacto/potência da formação ofertada por uma instituição de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT) na modificação/transformação das identidades de seus egressos?

No contexto da atual educação profissional e tecnológica (EPT) brasileira, que busca preparar os sujeitos para o mundo do trabalho, é possível afirmar que uma formação ideal vai além dos conhecimentos teóricos e empíricos sobre a profissão aprendida ao longo de um curso, o que seria considerada uma formação integral, global, conforme descreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3] para a Educação Básica.

> [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2018, p. 14).

A EPT é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a finalidade precípua de preparar "para o exercício de profissões", contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, de habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Desse modo, ponderamos que, ao concluírem um curso na EPT, além dos conteúdos aprendidos nas aulas regulares, em geral, as pessoas saem levando consigo uma conside-

[3] De acordo com o *blog* Somos Educação (2021), ao determinar as aprendizagens essenciais a partir das dez Competências Gerais, a BNCC abrange a construção do conhecimento a partir de significados, facilitando a transposição de saberes e práticas entre a escola e a vida. Dessa maneira, o processo educativo integral considera o desenvolvimento de competências e habilidades de todas as potencialidades ou dimensões formativas dos sujeitos.

rável bagagem de experiências vividas na instituição em que estudaram, entre elas: participações em ações de extensão, de pesquisa e de voluntariado, interações socioambientais, interculturais e relacionamentos interpessoais. São situações vivenciadas ao longo da sua trajetória educacional e que podem impactar em seus processos identitários.

Nesse sentido, a pesquisa pressupõe que as vivências experimentadas por pessoas egressas e a formação a que tiveram acesso durante sua trajetória estudantil em uma instituição de ensino da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT) modificam, remodelam ou mesmo transformam suas identidades; portanto, a passagem dos estudantes pela instituição vai além de uma formação profissional.

O tema emerge da relevância de se refletir sobre processos identitários, manifestações culturais, memória, imaginário e representação, direcionando-se à análise das percepções manifestadas por egressos(as) por meio de suas reminiscências, relatos presentes tanto em acervos de memória institucional, quanto em depoimentos coletados a partir de entrevistas e questionários, bem como de fontes documentais e complementares.

Estimamos ser pertinente compreender como a formação oferecida pela instituição de ensino pesquisada impacta nos processos identitários, a partir da perspectiva dos egressos acerca do ambiente educacional em que estudaram. Para tanto, também atentamos à análise de documentos legais que embasam a atuação institucional para a formação de seus estudantes e seu potencial de modificação, remodelação e/ou transformação de identidades.

A escolha da instituição a ser pesquisada, Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), justifica-se pelo interesse pessoal da autora, uma acadêmica pesquisadora, derivado de sua atividade profissional como servidora técnica-administrativa em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), onde teve a oportunidade de integrar a Comissão Geral do Programa de Acompanhamento de Egressos do IFRS, além de participar do Núcleo de Memória (NuMem) do Campus Porto Alegre, dentro do qual coordenou o projeto de extensão intitulado "#DoIFpraVida: memórias afetivas de egressos do IFRS – Campus Porto Alegre em pauta".

Assim, foi despertada a curiosidade de entender sobre o sentimento de pertencimento e a construção de identidades no que tange a uma instituição de ensino e, em especial, se as vivências e a trajetória de formação impactam nos processos identitários de ex-aluno(as), principalmente a partir das percepções manifestadas por eles ao relatarem suas memórias. Salienta-se que esta análise está inserida na linha de pesquisa "Memória e Identidade" do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais.

Diante desse cenário, surgiu a seguinte problemática de pesquisa: a formação oferecida por uma instituição de ensino pode modificar, remodelar ou transformar as identidades de seus estudantes? Assim, o objetivo geral do estudo é analisar o impacto/potência da formação ofertada pelo Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) na modificação, remodelação e/ou transformação de identidades a partir das percepções de seus egressos(as).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na busca por atingir o objetivo proposto, delineamos um caminho metodológico. Para tanto, a proposta de estudo tem abordagem Qualitativa, que "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números" (Freitas; Prodanov, 2013, p. 70), consistindo em uma pesquisa de natureza Aplicada, baseada em objetivos de ordem Exploratória e Descritiva. Com relação aos procedimentos técnicos, é caracterizada como pesquisa Bibliográfica, por ser concebida a partir de materiais já publicados – fontes bibliográficas (livros, periódicos científicos, dissertações e teses); e Documental, mediante o uso de materiais que não receberam tratamento analítico ou podem ser reelaborados (documentos – fontes secundárias de dados).

Nesse sentido, ao se tratar de uma pesquisa social cujo tema engloba os processos identitários de pessoas egressas da rede federal de EPT e suas relações com a instituição de ensino formadora, terá como amostra dessa população um grupo de egressos do Campus Porto Alegre do IFRS formados, preferencialmente, entre os anos de 2012 e 2022, tanto em cursos técnicos de nível médio nas modalidades Subsequente e Educação de

Jovens e Adultos (EJA), quanto em nível de graduação, nas modalidades Superiores de Tecnologia.

Considerando-se o objetivo geral de analisar o impacto/potência da formação educacional ofertada pelo IFRS – Campus Porto Alegre na modificação, remodelação e/ou transformação de identidades de seus egressos(as), serão utilizados variados instrumentos para coleta de dados. Os "dados", em uma pesquisa, referem-se a todas as informações das quais o pesquisador pode se servir nas diferentes etapas do trabalho (Freitas; Prodanov, 2013).

Para tanto, serão usados no estudo tanto dados primários, quanto secundários. Conforme Freitas e Prodanov (2013), dados primários são aqueles extraídos da realidade, pelo trabalho do próprio pesquisador, e recebem essa designação por se tratarem de informações em "primeira-mão", isto é, por não se encontrarem registrados em nenhum outro documento. É o caso de informações e relatos dos egressos, que serão extraídos de acervos de memória institucional, bem como coletados pela pesquisadora por meio de questionários e entrevistas. Nessa direção, podemos incluir a História Oral (HO) como metodologia/fonte de pesquisa.

As entrevistas serão semiestruturadas e com perguntas abertas, pois, dessa forma, não há rigidez de roteiro e o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tendo mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção, de acordo com Freitas e Prodanov (2013). As entrevistas serão feitas individualmente, de modo presencial ou on-line, e gravadas em formato de áudio ou vídeo.

Além disso, faremos uso de questionário com perguntas abertas e disponibilizado de forma on-line. Freitas e Prodanov (2013) mencionam que o questionário é instrumento que constitui uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). Já o formato de perguntas abertas permite que o informante responda livremente, isto é, os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas.

Com relação aos dados secundários, os referidos autores descrevem que se tratam de dados já disponíveis, acessíveis mediante pesquisa Bibliográfica e/ou Documental, e

que existem diferentes fontes desses dados, tais como jornais, registros estatísticos, periódicos, livros etc.

Na presente pesquisa, os dados secundários serão extraídos de fontes bibliográficas como livros, periódicos e artigos científicos, dissertações e teses; e documentais, como documentos legais institucionais do IFRS, do Campus Porto Alegre e de seus cursos, tais como: Lei Federal nº 11.892/2008[4], Estatuto do IFRS, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), políticas de ensino, de extensão e de pesquisa, projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos; além de outras fontes diversas como acervos fotográficos, audiovisuais, clipagem[5] de imprensa e publicações em mídias sociais (websites e redes sociais na Internet).

A metodologia de análise e interpretação dos dados coletados será, primordialmente, a *Análise de Conteúdo*, com base na teoria de Lawrence Bardin (2016). As fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016) organizam-se em três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, quando da inferência e da interpretação desses.

O tratamento de cada uma das fontes deve se concentrar na perspectiva de analisá-las com relação aos seguintes aspectos: a) diretrizes de formação apresentadas nos documentos institucionais; b) atividades extracurriculares oferecidas pela instituição; c) atividades com a participação de estudantes e de alguma forma representadas em fotos, vídeos, mídias sociais e/ou imprensa; d) relação afetiva com a instituição – como os(as) egressos(as) recordam-na, manifestação de sentimentos; e) situações mais lembradas (afetividade, aprendizagem, conflitos etc); f) como representam a instituição na sua subjetividade e no imaginário; g) de que modo percebem o antes-e-depois da sua trajetória educacional; e h) supostas mudanças/ remodelações/transformações identitárias emergentes nos relatos.

Os aspectos evocados nas memórias relatadas serão classificados de acordo com as categorias de análise identificadas, e, posteriormente, serão examinadas suas aproxima-

[4] BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

[5] Do inglês *clipping*, é o processo contínuo de monitoramento, análise e arquivamento de menções feitas na mídia (em matérias jornalísticas), sobre uma determinada marca/empresa/organização.

ções e distanciamentos com as informações levantadas nos documentos institucionais e outras fontes pesquisadas, por meio da metodologia de Análise de Conteúdo.

CONCEITOS IMBRICADOS

Atualmente, o estudo se encontra na etapa da revisão de literatura, fase na qual, segundo Freitas e Prodanov (2013, p. 78), deve-se responder às seguintes questões:

> [...] quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura. Pode objetivar determinar o "estado da arte", ser uma revisão teórica, ser uma revisão empírica ou ainda ser uma revisão histórica. A revisão de literatura tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.

Desse modo, respondendo à questão "quais conceitos?", apresentam-se os elementos de fundamentação teórica embasadores da proposta deste estudo e, também, a definição de alguns dos principais conceitos empregados.

Inicialmente, para melhor compreender acerca de processos identitários, tem-se como base os estudos de Hall (2000) e Woodward (2012). De acordo com Hall (2000), a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, essencial ou permanente; é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. A identidade é, portanto, definida historicamente e não biologicamente; o sujeito assume identidades diferentes em distintos momentos. Nesse sentido, as identidades não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Conforme o sociólogo, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, confrontam-se com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais o sujeito pode se identificar, ao menos temporariamente. Hall (2000, p. 108) também desenvolve o conceito de identidade como estratégico e posicional, e essa concepção aceita que

> as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se

> cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Além disso, a construção da identidade está relacionada à interação social e à diferença em relação ao outro. Segundo depreende-se em Hall (2000), a identidade vem da interação entre indivíduo e sociedade, podendo ser *mantida, modificada ou remodelada* com base nas suas relações, estando vinculada diretamente ao papel social do sujeito e ao resultado dos processos de interações sociais. Identidade é construção social e se impõe aos indivíduos a partir dos processos de identificação que consistem em uma forma de criação e exclusão do outro, do excesso: as identidades são construídas por meio das diferenças, e não fora delas (Hall, 2000).

Nessa mesma direção, Woodward (2012) reitera que a identidade é relacional e dependente de algo fora dela, sendo marcada tanto pela diferença quanto por meio de símbolos. Essa estudiosa comenta ainda que existe uma associação entre a identidade da pessoa e os artefatos – os símbolos – que ela usa; dessa forma, "a construção da identidade é tanto simbólica quanto social" (Woodward, 2012. p. 10).

No que tange à relação entre memória e identidade, apresentam-se as teorias de Pollak (1992) e Halbwachs (2013). O primeiro assevera que, ao assimilar-se a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, "o outro" é um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo.

> A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (Pollak, 1992, p. 204).

O sociólogo austríaco ainda menciona o pressuposto de que a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Porém, segundo ele, nas décadas de 1920-30, Maurice Halbwachs "já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes" (Pollak, 1992, p. 201).

Pollak (1992) exemplifica três elementos que constituem as memórias coletivas e individuais: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Tais memórias estão no âmbito individual que condiz com momentos vividos individualmente, lembranças invariáveis, imutáveis que foram marcos nas vidas do indivíduo e também no âmbito das memórias coletivas herdadas pela sociabilização do ser humano ao inserir-se na vivência em coletividade. Isto é, cada sujeito não necessariamente as vivencia, mas absorve essas memórias pela identidade de assimilação ao grupo ao qual pertence, seja de forma familiar, profissional, religiosa ou política.

Assim, no que se refere ao entrelaçamento indissociável entre memória e identidade, concebe-se que

> [...] *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 204, grifos nosso).

Por sua vez, Halbwachs (2013) afirma que há dois tipos de memória: uma interior/interna e uma exterior. A memória interior é a autobiográfica, é a história pessoal do sujeito, sob a sua própria óptica. Já a memória exterior é a sua história geral, a relação com a família e fora dela.

Nesse contexto, que envolve memória e identidade, é inevitável abordar questões acerca do imaginário. Noções são trazidas ao estudo por autores referenciados em relação ao conceito, como Castoriadis (1982), Baczko (1991) e Pesavento (1995), entre outros. De acordo com Pesavento (1995, p. 24), o imaginário é

> [...] representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o "verdadeiro" e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer.

Sobre esse "jogo de espelhos" estabelecido pelo imaginário, Baczko (1991) defende que o termo invoca um conjunto de representações coletivas e ideias-imagens formuladas socialmente; porém, não se deve presumir que o imaginário defina uma distinção com re-

lação ao real, "pois aquele possui uma realidade específica e um impacto variável sobre as mentalidades de comportamentos" (Baczko, 1991, p. 08).

Em se tratando de realidade e imaginário, conforme Espig (2005, p. 52), é impossível conceituar um ou outro sem falar da indissociabilidade entre ambos; "não há como desvincular a problemática do imaginário da discussão acerca de sua relação com o real". Nessa direção, Espig (2005) refere que Castoriadis (1982) ressalta a "inextricável ligação entre imaginário e real, considerando que mesmo as categorias racionais são mantidas, nas mais diversas sociedades, por significações que são imaginárias" (ESPIG, 2005, p.53). Assim, pode-se observar como a relação entre real e imaginário está imbricada com a questão das representações.

Ao abordar as conexões entre imaginário, identidade, formação escolar e espaços educacionais, no artigo "A força do imaginário: apego, vínculo e identidade acadêmica como potencializadores da relação com os egressos", Queiroz e Paula (2017) partem do pressuposto de que a relação entre pessoas, símbolos e contexto emocional é muito importante na construção e na manutenção de identidades frente às adversidades e aos desafios que marcam o período de formação escolar dos sujeitos.

Os referidos pesquisadores ainda propõem a ampliação das interações entre as instituições de ensino e seus egressos pela via do imaginário; segundo eles, se isso perenizar uma representação positiva da escola na experiência existencial do estudante, imagina-se que, futuramente, essa representação será capaz de sustentar a manutenção da conexão dele, na condição de egresso, com a instituição.

Com relação à temática da educação profissional e tecnológica (EPT), no Brasil, alguns autores nacionais como Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta são referências no estudo proposto, além de outros pesquisadores que os complementam.

É possível afirmar que o atual modelo de EPT aproxima-se dos ensinamentos de Freire (1996), a fim de ser um caminho para transformação da vida das pessoas, "encorajando estas a serem protagonistas de suas histórias, tornando-se sujeitos dos seus mundos" (Urbanetz; Bastos, 2020, p. 2) e contribuindo, portanto, na (trans)formação de suas identidades. De acordo com Freire (1996, p. 30), "[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra".

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E RESULTADOS ESPERADOS

Consideramos que a formação oferecida pela instituição pesquisada tem potencial para transformar, remodelar e/ou modificar as identidades dos seus estudantes egressos, para além de uma formação profissional. Atualmente, o estudo encontra-se na etapa de levantamento do estado da arte do tema e de revisão de literatura dos conceitos basilares, que até o momento evidenciam a relação intrínseca e indissociável entre identidade, imaginário, memória e representação. Além disso, deu-se início ao mapeamento das fontes.

Como resultado, após análise e interpretação dos dados, espera-se perceber modificações e/ou transformações nas identidades dos sujeitos pesquisados que estejam relacionadas às experiências vividas na instituição, relatadas por eles; contribuir com estudos existentes e suscitar novas discussões que conectem processos identitários e trajetórias estudantis; bem como intensificar pesquisas sobre memória e imaginário envolvendo espaços educacionais e pessoas que por eles passaram.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. **Los imaginários sociales:** memorias y esperanzas coletivas. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1991.

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

BRANDÃO, Carlos Rrodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei no 9.496, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

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

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *In*: CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002. p. 61-80.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

ESPIG, Márcia Janete. **O conceito de imaginário:** reflexões acerca de sua utilização pela História. Textura, v. 9, 2004/2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ernani César; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval.** Portugal: Editorial Estampa, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, Tatiana Pereira; PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. A força do imaginário: apego, vínculo e identidade acadêmica como potencializadores da relação com os egressos. **Prisma.com – Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação**, Universidade do

Porto, Portugal, n. 34, nov. 2017. Disponível em: http://aleph.letras.up.pt/index.php/prisma-com/article/view/3178/2884. Acesso em: 5 mai. 2023.

O QUE a BNCC diz sobre Educação Integral. **Blog Somos Educação**, 2021. Disponível em: https://blogsomoseducacao.com.br/educacao-integral/. Acesso em: 23 jul. 2023.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel. Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. **Práxis Educativa,** [S. l.], v. 16, p. 1–14, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16602/209209213858. Acesso em: 4 nov. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

ELES CONTINUAM LEVANDO O NOSSO OURO? ENTRE O INSPIRAR E NÃO RESPIRAR DA AMÉRICA LATINA.

Siguen tomando nuestro oro? Entre la inspiración y el ahogo de américa latina.

Daniel Keller[1]
Claudia Schemes[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A América Latina tem sido historicamente submetida à opressão decorrente do processo colonizador, um fenômeno que remonta ao século XIV. Partindo deste pano de fundo, o presente estudo se debruça sobre o lançamento da marca Dior para a coleção de verão de 2024, ocorrido no México, com base na análise documental promovida pela revista Elle em 2023. O escopo deste trabalho é estabelecer um diálogo entre o que foi apresentado pela referida marca, documentado pela mencionada revista, e as perspectivas de pensamento oriundas do Sul Global, à luz da concepção pós-colonial de Quijano (2005), Mignolo (2005) e Escobar (2022), além dos aspectos específicos referentes ao campo da moda enquanto artefato cultural, como abordado por Saulquin (2010). Importa ressaltar que, apesar do pensamento decolonial conferir o devido valor às produções intelectuais latino-americanas, a óptica predominante no universo eurocentrado muitas vezes diverge, deixando de reconhecer o mérito dessas expressões culturais. Sugerimos, portanto, que essa valorização ocorra mediante o respeito aos princípios que norteiam a moda latina enquanto um patrimônio cultural sustentável, conforme proposto por Throsby (2001).

Palavras-chave: Moda; Dior; Decolonial; Artefato Cultural; Patrimônio Cultural Sustentável.

[1] Bacharel em Moda, doutorando e mestre em Processos e Manifestações Culturais. Especialista em Psicologia Social e Antropologia. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: danielgkeller@gmail.com.

[2] Doutora em História (PUCRS), professora do curso de Moda e do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale). E-mail: claudias@feevale.br.

INTRODUÇÃO

A América Latina vem sendo considerada incivilizada desde os tempos das colônias, quando estavam apenas iniciando a instalação de uma estrutura de extrativismo, que, como vimos, perdura até hoje. O artesanato latino, por sua vez, é representado de forma caricata pela marca Dior há décadas em seus lançamentos[3], reforçando um discurso de exotismo a partir de estéticas estereotipadas. Em contrapartida, se faz importante criar registros de manifestações criativas que atuem no sentido de disrupção do sistema da moda tradicional, dando voz ao patrimônio cultural latino como um capital cultural que visa a sua sustentabilidade e independência econômica. Nessa perspectiva, criar-se-á valor a partir das cadeias de produção próprias, ao invés de submeterem sua mão de obra como mero exotismo entregue às marcas a preços irrisórios.

A marca Dior, em seu lançamento para o verão de 2024, no México, tornou-se o centro de um debate que transcende os limites da passarela. Documentada pela revista Elle (2023), a apresentação dessa coleção revela uma perspectiva que minimiza a riqueza cultural mexicana, confinando-a a um papel de mera inspiração estética, em detrimento de uma abordagem que poderia atuar nas mudanças estruturais necessárias a partir da roupa enquanto artefato cultural (Saulquin, 2010).

Tomamos como objetivo geral demonstrar como as marcas continuam repetindo o discurso estereotipado em relação à América Latina. A manutenção deste estereótipo, ao invés de possibilitar uma existência legítima do povo latino, disponibiliza espaços restritos de expressão, como se a cultura latina fosse passível de inspiração distanciada, sem legitimar a sua real identidade.

Apresentados como *commodities* (de baixo lucro e tendência à produção massificada), o artesanato, os trajes, a indumentária e a moda latina são menosprezadas, ao invés de valorizados como capital cultural. Reservando a ele apenas o espaço da inspiração exótica, o sistema da moda aprisiona identidades dentro das mesmas castas, perdurando uma realidade colonial.

Como objetivos específicos, almejamos demonstrar como as marcas, ao reproduzirem estereótipos da América Latina, restringem sua existência a um espaço de valorização

[3] A marca Dior já referenciou o México em outras oportunidades, como em 1950, 1972, 2018 e 2019.

estética, relegando o artesanato, os trajes e a indumentária latinos a um plano secundário, perpetuando assim uma realidade colonial (Mignolo, 2005). Por outro lado, vislumbramos a possibilidade de que a moda possa ser uma ferramenta de transformação econômica e social para esse povo. Para tanto, exploramos o conceito de patrimônio cultural sustentável, delineado por Throsby (2001), como potencial fonte de independência econômica e epistêmica.

A metodologia adotada neste artigo repousa na Hermenêutica de Profundidade (Thompson, 2011), a qual desvela as relações intrínsecas entre cultura, ideologia e comunicação de massa e, portanto, também direciona a análise das dinâmicas que permeiam o campo da moda (Saulquin, 2010). Esta análise se desenvolve por meio da articulação entre imagens e teorias, em um diálogo entre o documentado pela revista Elle (2023) e as perspectivas da teoria decolonial e pós-colonial.

A partir deste método, torna-se possível compreender os resquícios persistentes dos movimentos coloniais na contemporaneidade, utilizando a moda como uma lente de análise. Para isso, explorou-se as perspectivas do decolonialismo e pós-colonialismo como fundamentos teóricos para esta investigação.

O decolonialismo[4] emerge como uma corrente teórica que se concentra na desestruturação das hierarquias globais estabelecidas pelo colonialismo. Por outro lado, ao analisar os efeitos duradouros do colonialismo, o pós-colonialismo oferece uma visão crítica das narrativas e práticas coloniais que continuam a exercer influência nas relações globais.

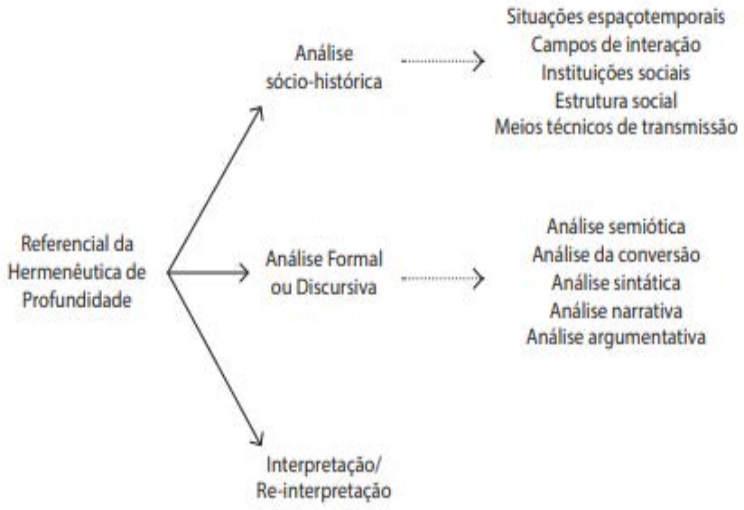
A partir destas perspectivas, a moda e seu sistema tornam-se ferramentas valiosas para a análise dos movimentos coloniais persistentes, enriquecendo a compreensão das implicações culturais, sociais e políticas desse legado. Ao incorporar as perspectivas do decolonialismo e pós-colonialismo, viabiliza-se uma abordagem de investigação interdisciplinar e crítica voltada às complexas interconexões entre moda, colonialismo e identidade na contemporaneidade.

O esquema a seguir demonstra como a hermenêutica de profundidade se constitui a partir do conceito de tríplice análise. Nela, são atendidas, primeiramente, as questões só-

[4] Autores proeminentes, como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Walter Mignolo e Anibal Quijano, desempenham papéis fundamentais ao desvelar as implicações profundas da colonização e ao destacar a necessidade premente de descolonizar não apenas os territórios, mas também as mentes e as formas de expressão cultural.

cias históricas específicas do contexto no qual as imagens são apresentadas. Em seguida, são enfocadas as relações simbólicas que constituem as formas comunicacionais e discursivas das imagens/textos apresentados. Por fim, a última etapa se dá como um resultado dos passos anteriores, como um olhar interpretante.

Figura 1: Tríplice análise da Hermenêutica de Profundidade.



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Thompson (2011).

Assim, desvendamos as camadas dessa narrativa, desmistificando o véu da estética para revelar as tramas sociais e econômicas subjacentes ao mundo da moda. É um convite à reflexão, um chamado para que a moda, longe de ser mera vestimenta, possa ser uma ferramenta de emancipação, um fio condutor para uma nova narrativa, onde o valor cultural é não apenas enaltecido, mas também respeitado em sua plenitude, como elemento de transformação social.

HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

A América Latina é historicamente submetida à opressão decorrente do processo colonizador, processo esse que remonta ao século XIV, horizonte que se mantém em pleno século XXI. Para um entendimento mais aprofundado, é necessário estabelecer um diálogo entre a apresentação da marca Dior, a documentação da revista e as perspectivas de

pensamento oriundas do Sul Global, à luz do pensamento pós-colonial de Quijano (2005), Mignolo (2005) e Escobar (2022).

A visão de Quijano (2005) sobre a construção do mundo moderno na colonialidade do poder é essencial para compreender a complexa articulação de forças que originou o imaginário moderno/colonial. Esta perspectiva aborda não apenas o colonialismo em si, mas também as respostas da diferença colonial à coerção programada pela colonialidade do poder. Isso demonstra como o Sistema da Moda acaba carregando, por si só, a estrutura colonialista, uma vez que reforça as estruturas de poder, ao invés de criar alternativas de transformação social a partir do patrimônio cultural, não apenas de trajes mexicanos, mas também da epistemologia de seu povo.

Neste sentido, segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), a existência de qualquer equivalência ou reciprocidade é inimaginável em uma realidade que reforça a estrutura colonial. Sousa Santos (2019) também destaca a questão da supressão do conhecimento popular e leigo, situado do outro lado da linha abissal, no contexto eurocentrado, enfatizando a necessidade de reconhecer esses saberes como formas legítimas de conhecimento. Da mesma forma, a marca em questão acaba por suprimir esses conhecimentos, de modo a criar um espaço restrito para as manifestações daquela população.

Outra contribuição importante para a análise sócio-histórica diz respeito aos construtos de Stuart Hall (2005) sobre a cultura como produto da tradição. A tradição e suas representações são fundamentais para a manutenção da independência epistêmica de um povo ou grupo:

> A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições (Hall, 2005, p. 44).

A perspectiva de Stuart Hall (2005) sobre cultura como uma produção, sujeita a processos de transformação e negociação, é fundamental para compreender como ela, incluindo a expressão da moda, desempenha um papel na (re)construção das identidades

culturais. Consequentemente, ao se analisar o lançamento da marca Dior no México em 2024, torna-se imperativo considerar não apenas as perspectivas eurocentradas, mas também a valorização e o respeito aos princípios que norteiam a moda latina como um patrimônio cultural sustentável, conforme proposto por Throsby (2001). Isso implica uma apreciação profunda das complexas relações históricas, culturais e sociais que permeiam essa expressão artística e seu papel na (re)construção das identidades latino-americanas.

ANÁLISE FORMAL

Para o exame formal, serão utilizadas as imagens apresentadas na reportagem. De um total de 92 imagens de desfile, foram selecionadas quatorze, com o objetivo de materializar e conectar mais claramente os três campos de análises propostos na Hermenêutica de Profundidade (Thompson, 2011). Por uma questão de retórica e fluxo lógico de pensamento, as fotografias foram agrupadas por enfoque analítico[5], seguidas de análise das perspectivas que contribuam para a interpretação/re-interpretação (Thompson, 2011).

A possibilidade de compreensão a partir desta abordagem material do vestuário é defendida por Saulquin (2010). Neste pensamento a veste possibilita tanto a análise de elementos visuais, abordando o corpo como espaço central das identidades, como também sendo artefatos da cultura.

[5] Primou-se pelo cuidado em relação às imagens escolhidas, objetivando que elas tivessem uma clara conexão com o todo. Assim, o recorte manteria as condições significantes do total de fontes, sem destoar. Importante registrar que um recorte sempre traduz uma intenção do pesquisador, por isso, de forma alguma acredita-se que este ele traduza integralmente o contexto da revista.

Figura 2: Montagem realizada pelos autores a partir das imagens divulgadas pela revista

Fonte: Elle (2023).

Fazer uso das imagens de elementos tradicionalmente conhecidos como mexicanos deixa claro que existem estruturas visuais que, repetidas, facilitam o entendimento da mensagem entre emissor e receptor. Neste caso, a marca se apropria de um visual estereotipado para apresentar o sistema próprio de um traje mexicano, composto de chapéu, poncho e saias longas. Da mesma forma, a inspiração pautada em Frida Kahlo (Elle, 2023) aparece com referências masculinas assentadas na escolha dos tecidos, das silhuetas e das aplicações de elementos como gravatas em formato slim ou borboleta.

Cada vez que o Sistema da Moda faz escolhas por representar de modo deslocado os trajes tradicionais e a indumentária de um povo, perpetua lugares-comuns a respeito destas identidades:

> À diferença da radicalidade vanguardista, o produto cultural[6] se molda em fórmulas já experimentadas, é inseparável da repetição de conteúdos, de estruturas de estilos já existentes. A cultura industrial, como bem dizia Edgar Morin, realiza a síntese do original e do padrão, do individual e do estereótipo, de acordo, no fundo, com o sistema da moda como aventura sem risco, variação sobre o estilo de uma época, lógica das pequenas diferenças. O produto apresenta sempre uma individualidade, mas enquadrada nos esquemas típicos (Lipovetsky, 2009, P. 243).

[6] Como produto cultural, Lipovetsky (2009) denomina os resultados das modinhas, de conceito fashion, frequentes na indústria de massa, que tem produtos com um curto e médio ciclo de vida.

Lipovetsky (2009) aponta que o uso do estereótipo é uma característica do Sistema da Moda, denotando uma baixa abertura a uma real diversidade discursiva, neste caso, a respeito dos mexicanos. A moda que reforça estereótipos não possibilita ao discurso condições para um impacto cultural e, portanto, para uma transformação social, na medida em que não traz outras oportunidades discursivas a respeito daquele povo.

Conforme apresentado pela *Revista Elle* (2023), os bordados dariam luz à abordagem identitária mexicana, fazendo com que os trabalhos manufaturados se mantivessem como um trabalho feminino e de grupos inviabilizados, entretanto, ambos acabam por não ser protagonistas de suas representações. A revista (2023) destaca:

> Durante os meses que antecederam o desfile de cruise 2024 da Dior, Elina e um grupo de 16 bordadeiras costuraram palavras e símbolos com linha vermelha em 20 vestidos de musseline de algodão, inspirados em desenhos do arquivo da maison e confeccionados em Paris (Elle, 2023).

Figura 3: Montagem realizada pelos autores a partir das imagens divulgadas pela revista

Fonte: Elle (2023).

O labor tradicional das bordadeiras aparece nas estruturas de algumas peças, objetivando ressignificar os detalhes. Os bordados são conformados de modo a se adequar ao visual promotor do desfile. As propostas indicam uma aproximação distanciada dos mexicanos e da sua tradição.

O exótico, de outro lado, é um elemento importante para diagnosticar manifestações de manipulação colonial na contemporaneidade. A partir da inspiração mexicana,

propõem-se ombreiras deslocadas, silhuetas desestruturadas para o vestuário feminino. Visuais *all printed* indicam uma espécie de camuflagem. Por outro lado, o uso de peles retoma componentes indígenas do povo mexicano – fazendo referência aos modos de vestir originários deste território. O caráter histórico é usado mais uma vez com um elemento para a composição de de estilo e looks. encontrando pouco espaço para referenciar outras manifestações identitárias mais relevantes, no que tange à realidade deste povo.

Figura 4: Montagem realizada pelos autores a partir das imagens divulgadas pela revista

Fonte: Elle (2023).

Este remix visual é apresentado pela própria revista como uma proposta de adaptação e aglutinação de elementos, sem passar por uma ressignificação das referências mexicanas, como tão-somente uma apropriação para criar um aspecto de novidade aos lançamentos da marca – com características de estranheza ou primitivismo:

> O melhor exemplo disso são as muitas camisas de algodão, presas despretensiosamente por dentro de saias plissadas ou rendadas, ou caindo soltas sobre calças amplas e, vez ou outra, combinadas a coletes bordados ou ponchos de cashmere. Tem ainda os ternos com aparência menos arrumada, tecidos leves, cores suaves e um corte de calça nem largo nem justo, com barras encurtadas e botas de *cowboy* (peça que passa por outro *revival*). Numa leitura mais fiel de trajes usados no país ao longo da história tem versões de alfaiataria próximas ao corpo, caimento firme, quase sempre em preto ou branco com debruns contrastantes. E, claro, a jaqueta Bar[7], dessa vez com a parte da frente de veludo, material encorpado que reforça as referências dos trajes hispânicos incorporados à cultura mexicana (Elle, 2023).

[7] Jaqueta tradicional da marca que materializa a ideia de "*new look*", cunhada por Christian Dior em 1947.

O que se percebe, portanto, é uma tentativa de renovação através do retrato estereotipado. Nesta relação, observa-se que o discurso de total liberdade que Lipovetsky (2009) postula como o motor do fenômeno da moda, na verdade, se revela apenas uma ilusão transitória – ou fugaz, como o próprio autor sugere. Com base no exposto, é preciso compreender que as identidades não normativas precisam estar atentas ao entretenimento que o consumo proporciona, fugindo das soluções passageiras, neutralizadas e pouco influentes.

INTERPRETAÇÃO/RE-INTERPRETAÇÃO

A análise revela que a abordagem da marca estudada reproduz, em muitos aspectos, o pensamento do colonizador, ao apropriar-se de elementos latinos sem atribuir o devido valor identitário ou assumir responsabilidades pela opressão histórica. Essa prática reflete a necessidade urgente de uma conscientização mais profunda sobre as dinâmicas de poder e influência que permeiam a indústria da moda.

O discurso adotado pela marca Dior reproduz a perspectiva do colonizador, apropriando-se de elementos latinos sem o devido apreço pela sua carga identitária, tampouco assumindo as responsabilidades históricas pela opressão perpetrada. Outrossim, é imperativo destacar a relevância de conferir primazia ao design produzido na América Latina, transcendendo os estereótipos associados a bordados e folclores. Tal produção, de maneira inovadora, reverbera não apenas nos métodos de produção, mas também em termos de tecnologia empregada, práticas sustentáveis, distribuição de recursos equitativa e promoção da igualdade social.

> O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (Mignolo, 2005, p. 46).

A problemática apresentada aqui não se refere ao processo criativo e às estratégias de apresentação do desfile, apenas. Mas também ao silêncio a que foram enclausuradas as demais manifestações do povo mexicano, no que tange às suas ecologias, ao protago-

nismo feminino em todas as camadas, relegando a inspiração no México à superficialidade da roupa ou do discurso.

A *Revista Elle* afirma:

> Vender é importante, nem se discute. Com toda uma história de pano de funda, fica menos difícil convencer a cliente. Sempre foi assim. O que é diferente agora, é a atitude, a postura, a visão e a escuta. A noção da marca ou estilista europeu atravessar o Atlântico para doutrinar as pessoas das Américas com seus costumes, etiquetas e looks do dia não cola mais. Se já incomodava na época das colônias, imagina hoje. Ainda assim, são etiquetas fortes, que despertam desejo (Elle, 2023).

Ainda que o mercado consumidor possa demonstrar alguma abertura para o modismo ativista (que inclui as perspectivas decoloniais de consumo e produção), no entanto, como demonstra a revista, é importante salientar que existe uma estrutura econômica e política que se perdura. Tudo isso, devido à resistência das instituições em aceitar que novas realidades podem ser construídas a partir da quebra de estereótipos e abertura para manifestações identitárias autênticas.

A MODA COMO ARTEFATO CULTURAL E A SUA VALORIZAÇÃO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL SUSTENTÁVEL

A teoria de Throsby (2001) sobre o patrimônio cultural sustentável oferece uma estrutura valiosa para avaliar a abordagem da marca em questão. Esta marca, de certa forma, parece replicar padrões coloniais ao apropriar-se de elementos latinos sem a devida consideração pela identidade cultural subjacente, e sem assumir responsabilidade pelas injustiças históricas. Ao aplicar os princípios propostos por Throsby (2001), podemos identificar áreas de preocupação e potenciais melhorias.

No caso da Dior, além da comunicação de divulgação do desfile, percebe-se um silêncio no que diz respeito à consideração do bem-estar físico e não físico do povo mexicano, representado pelos seus fornecedores de mão de obra tradionais. Isso não é percebido apenas em termos de lucro material, mas também ao avaliar os impactos emocionais e culturais de suas práticas. Ações e preocupações como estas, segundo o autor (Throsby, 2001), poderiam fortalecer sua sustentabilidade a longo prazo.

Além disso, ao examinar como o capital cultural é transmitido entre as gerações, a marca poderia assegurar que os benefícios das produções atuais sejam distribuídos de forma equitativa e contribuam para um futuro mais positivo. Garantir que a geração atual tenha acesso igualitário aos recursos culturais e aos benefícios do capital cultural é essencial, promovendo maior coesão e inclusão dentro da comunidade.

A valorização da diversidade não se resume apenas a reconhecê-la. É crucial que os lucros materiais e não materiais impactem positivamente a uma ampla gama de grupos sociais. Isso fortalece a diversidade cultural, do mesmo modo como promove a sustentabilidade em sentido mais amplo. É vital, além disso, cautela a fim de evitar processos irreversíveis que possam prejudicar o futuro da comunidade e do patrimônio cultural que ela representa. Isso envolve um compromisso com práticas responsáveis e sustentáveis.

Por fim, a marca deve reconhecer a interdependência entre o capital cultural e os recursos naturais, bem como valorizar todas as partes envolvidas no processo econômico. Isso contribui para um equilíbrio sustentável entre os elementos culturais e ambientais. A abordagem da Dior, como evidenciada no texto, sugere a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas de poder e de influência presentes na indústria da moda. A perspectiva decolonial e pós-colonial oferece insights valiosos para recontextualizar a apropriação cultural e promover uma abordagem mais inclusiva e sustentável em relação ao patrimônio cultural. Portanto, ao aplicar os princípios de Throsby, a marca teria a oportunidade de aprimorar sua abordagem e contribuir para um setor da moda mais consciente e responsável.

CONCLUSÃO

A análise revela que a abordagem adotada pela marca em estudo ainda reflete uma continuidade do pensamento colonizador. Ao apropriar-se de elementos latinos, a Dior negligencia o valor identitário subjacente e omite assumir responsabilidades pelas injustiças históricas perpetradas. Nesse sentido, torna-se premente uma conscientização mais aprofundada sobre as complexas dinâmicas de poder e influência que permeiam a indústria da moda.

A perspectiva crítica proposta por Throsby (2001) sobre o patrimônio cultural sustentável emerge como um arcabouço relevante para avaliar a atuação da marca em questão. A necessidade de uma análise que vá além da mera divulgação do desfile se faz evidente. Há um silêncio ensurdecedor em relação ao bem-estar físico e emocional do povo mexicano, particularmente dos fornecedores de mão de obra tradicionais. Esta omissão não apenas tangencia o aspecto financeiro, mas também reverbera nos impactos emocionais e culturais de suas práticas.

A promoção de práticas que garantam a equitativa transmissão do capital cultural entre gerações é um ponto crucial. É imperativo assegurar que os benefícios das produções atuais reverberem de maneira justa, contribuindo para um futuro mais promissor. A inclusão e coesão na comunidade devem ser fomentadas, garantindo que a atual geração tenha acesso igualitário aos recursos culturais e aos frutos do capital cultural.

Por fim, a marca deve reconhecer a estreita interligação entre o capital cultural e os recursos naturais, e valorizar todas as partes envolvidas no processo econômico. Este enfoque contribui para um equilíbrio sustentável entre os elementos culturais e ambientais. A abordagem refletida no presente estudo ressalta a urgência de uma reflexão mais profunda sobre as dinâmicas de poder e influência arraigadas na indústria da moda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOBAR, Arturo. **Pluriversal Politics:** The real and the possible. Durham: Duke University Press, 2020.

ELLE. **O que levou a Dior a desfilar a coleção de cruise 2024 no México?**. Disponível em: https://elle.com.br/moda/tudo-sobre-o-desfile-dior-cruise-2024. Acesso em: 23 out. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. En libro: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set, 2005. p.71-103.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SAULQUIN, Susana. **La muerte de la moda, el día Después**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THROSBY, David. **Economics and Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

JUVENTUDES, ESCOLA, CULTURA JUVENIL E SOCIABILIDADE: O PROTAGONISMO DIANTE DOS DESAFIOS.

Youth, school, youth culture and sociability: protagonism in the face of challenges.

Daniele Aparecida Loch[1]
Vanessa Barbosa Mendes da Rosa[2]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente trabalho traz a juventude e os vários espaços que formam a condição juvenil e tornam os jovens personagens principais da sua própria história. Essa juventude, prioritariamente, é aquela das periferias, estudante da escola pública, que convive em espaços onde a desigualdade social é marcante. O objetivo deste artigo é demonstrar que a educação da juventude é um assunto que vem ganhando força nos últimos anos, principalmente neste período pós-pandemia, pois o que vemos é um verdadeiro "ruir dos muros" da escola. Pode-se concluir que a condição juvenil no Brasil é complexa e multifacetada, atravessada por diversas dimensões como a desigualdade social, a violência urbana, o acesso precário à educação e ao mercado de trabalho; é possível também compreender como a sociabilidade compõe a condição juvenil e que é através dela que os diversos territórios moldam a juventude. Nesse sentido, ainda se percebe a escola como espaço importante de fortalecimento de vínculos e composição da identidade juvenil.

Palavras-chave: Juventudes; Cultura juvenil; Sociabilidade; Escola.

A JUVENTUDE

"Pode-se dizer que a 'juventude' tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade" (Abramo, 1997, p.29). Esta afirmação nos coloca diante da importância em explorar conceitos como juventude (ou juventudes), cultura juvenil, escola e sociabilidade e já explicita a ideia que ser jovem transcende uma categoria de idade ou um estágio

[1] Graduada em Pedagogia pela ULBRA/RS, 2009 e mestranda em Psicologia, pela Universidade Feevale, 2023.
[2] Graduada em Psicologia, PUC/RS, 2021 e mestranda em Psicologia, pela Universidade Feevale, 2023.

na vida, apresentando características particulares que o próprio indivíduo pode não estar ciente. Aqui obtemos a essência deste artigo, que tem a intenção de (re)visitar os espaços que o jovem firma sua identidade.

A educação da juventude é um assunto que vem ganhando força nos últimos anos, principalmente no período atual, pós pandemia, pois, o que vemos, é um verdadeiro ruir dos muros da escola pública, com visão especial para o ensino médio, etapa que recebe um indivíduo carregado de anseios e incertezas acerca dos próximos anos de vida. Justo, neste período, a escola pública parece estar em crise e não encontra estratégias de como atender esta nova juventude e todas as suas inquietações. Diante de todo esse cenário, não podemos concluir que a problemática está somente na escola, ou somente na juventude, mas ela vem de "mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações" (Dayrell, 2007, p. 1106), causando uma alteração no modo de ser, agir de cada indivíduo, principalmente dos jovens.

Essa juventude que trazemos no texto, prioritariamente é aquela das periferias, estudante da escola pública, que convive em espaço na qual a desigualdade social é marcante, dentro de famílias em vulnerabilidade social e econômica, portanto com pouco ou raro acesso a uma "educação libertadora" (Freire,1986). Dayrell (2007, p. 1107) acrescenta:

> É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos problemas e desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola.

CONDIÇÃO JUVENIL

Dayrell (2007) se concentra no uso do termo "condição juvenil", que coloca o jovem em um estado de ser, como se porta diante das situações vivenciadas, diante da sociedade, diante da vida de um modo geral. Esta condição juvenil muitas vezes independe de uma idade previamente determinada, mas "refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida", [...] também se refere ao "modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc." (Dayrell, 2007, p. 1108).

A condição juvenil no Brasil é complexa e multifacetada, atravessada por diversas dimensões, como a desigualdade social, a violência urbana, o acesso precário à educação e ao mercado de trabalho, entre outras. Para muitos jovens, essa condição juvenil ocorre devido ao fato de estarem empregados, o que possibilita o acesso ao entretenimento, às relações sociais e ao consumo. O jovem vive em "tensão constante entre a busca por gratificação imediata e um possível projeto de futuro", complementa ainda, que:

> As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (Dayrell, 2007, p. 1109).

O jovem, que se encontra na condição e faixa etária precedente à vida adulta, está em um momento de construção da sua identidade, e isto se dá na interação e vivência com outros jovens, em diferentes espaços que circulam, que formam seus grupos culturais. Ao contrário do que se imagina, o jovem que vive a sua condição juvenil, ainda está longe de ter sua identidade formada; ele ainda está em busca da experimentação, circulando pelos diversos espaços e com seus pares; "a cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil" (Dayrell, 2007, p. 1110).

A dinâmica da juventude atua de uma maneira em que, por um lado, envolve instituições ou organizações de socialização, como escolas, grupos juvenis supervisionados por adultos e a indústria cultural, que reúnem indivíduos de idades semelhantes com o objetivo de conferir um propósito específico à transição para a idade adulta - este é o único

aspecto reconhecido pelo estrutural-funcionalismo. Por outro lado, a dialética da juventude também abrange a possibilidade de que esses sujeitos e grupos juvenis desenvolvam valores, identidades e significados próprios à juventude, que diferem das expectativas das instituições (Groppo; Silveira, 2020).

A cultura jovem é trazida para os espaços escolares, produzindo "dinâmicas relacionais [...], com vistas, implicitamente, a potencialidades dialógicas e democráticas" (Pinheiro, 2019, p. 107) que se relacionam, principalmente, nas "inter-relações entre habitação da escola, interações sociáveis e demandas por trabalho [...] de jovens estudantes de classes populares". Dayrell (2007, p. 1110), sobre as culturas juvenis, acrescenta:

> Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.

SOCIABILIDADE

Outra condição específica das juventudes é a "sociabilidade" (Dayrell, 2007, p. 1110). Segundo Pinheiro (2019, p. 108) sociabilidade juvenil são "aquelas situações em que as interações ganham sentido em si mesmas, no jogo das relações entre indivíduos. [...] não precisa ser pertinente à realidade experienciada, [...] mas as conversas sociáveis devem ser significativas e cativantes, articulado a outras dimensões da vida."

A identidade juvenil é composta pela "turma de amigos"; quão importante são as relações de amizade formadas nos espaços de interação juvenil; e a escola se constitui espaço fundamental de fortalecimento desses vínculos com os pares. A sociabilidade reforça grupos e desfaz outros; cria relações afetivas e as modifica com a mesma velocidade; dentro dos grupos "se trocam ideias, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos" (Dayrell, 2007, p. 1111). Também através da sociabilidade expressa nessas dinâmicas, definem-se "os mais próximos [...] e aqueles mais distantes [...], bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos."

A sociabilidade, afirma Pinheiro (2019), "é a forma lúdica das forças éticas" dentro de uma sociedade real; "as interações sociáveis" precisam obedecer a uma forma e or-

ganização em "igualdade relacional e reciprocidade nos tratamentos", correndo o risco de "ruptura do laço socializante". Dayrell também afirma que a sociabilidade ocorre em fluxo contínuo e no dia a dia, em tempo livre e de lazer, no bairro, entre obrigações, no vai e vem da escola e trabalho; ocorre no interior das instituições, "recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais" (Dayrell, 2007, p. 1111).

Pinheiro (2019, p. 109) reforça que "as juventudes tenderiam a expressar uma sensibilidade diversa para as interações e a prioridade para suas afecções, em contraponto à racionalidade e verticalização dos conteúdos e abordagens escolares", todavia, Dayrell (2007, p.1111) nos ressalta que:

> temos que considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil.

A sociabilidade faz a juventude circular entre os diferentes espaços, como o trabalho e a escola. Pesquisas indicam que houve "uma ampliação da escolaridade e do tempo de habitação da escola" (Pinheiro, 2019, p. 110). Pinheiro complementa que a recorrência de percursos truncados ao longo da escolarização dessa juventude, que possui percentual equiparado para jovens que ainda aparecem cursando o ensino fundamental.

A ESCOLA COMO ESPAÇO EM MUTAÇÃO

"Para jovens antes sob exclusão escolar e suas famílias, o investimento nas práticas escolares é perpassado pelo sentido atribuído às promessas institucionais. [...] associar a escola ao futuro se faria atuante [...] instaurando um jogo de tensões entre estudantes, rotina escolar e condições estruturais de subsistência." Percebe-se que os jovens identificam dificuldade de associação dos conteúdos curriculares com a realidade da vida cotidiana,

atribuindo, muitas vezes, a evasão escolar, à falta de interesse, e não à necessidade de trabalhar. "Mesmo que o trabalho configure muito das expectativas, a associação da escola à segurança-proteção ou as programáticas socializadoras também compõem a relação com a instituição" (Pinheiro, 2019, p. 110).

Esse jovem e sua condição, como expressado até então, transparece "mutações mais profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. [...] Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos" (Dayrell, 2007, p. 1114), significa dizer que hoje, os indivíduos não são mais unicamente socializados por instituições, nem sua identidade é formada somente pelo sistema, mas estão expostos a espaços sociais diferenciados, "espaços de socialização múltiplos", diferentes e adversos, sendo "produtos de múltiplos processos de socialização."

Essas mutações nos processos de socialização, apontam para a "desinstitucionalização do social" (Dayrell, 2007, p. 1115). Isso ocorre, porque as instituições estão se constituindo em vias de "mudança social"; "Tal processo caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições, tornando difícil distinguir o *dentro* e o *fora*, com os contornos cada vez mais tênues."

O ruir dos muros da escola é um sinal de transformação e novidade. Ao longo dos anos, as instituições educacionais têm sido espaços delimitados, cercados por barreiras físicas que representam limitação e segregação. Por muitos anos, as escolas públicas brasileiras, principalmente o ensino médio, "eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os 'herdeiros' segundo Bordieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro" (Dayrell, 2007, p.1116). No entanto, estamos testemunhando um movimento progressivo que busca quebrar essas barreiras que impediam as camadas populares de frequentá-la.

O ruído que ressoa quando os muros da escola caem é o som da interconexão, da troca de ideias e da diversidade que adentra o ambiente educacional. Essa abertura traz consigo uma gama de benefícios. As juventudes têm a oportunidade de vivenciar diferentes perspectivas, culturas e realmente experimentar-se como "ser jovem", ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma visão mais inclusiva de mundo.

Além disso, o colapso dos muros escolares permite que a sociedade e comunidade se envolvam no processo educativo. Parcerias com empresas, organizações não governamentais e indivíduos locais podem enriquecer o aprendizado, proporcionando oportunidades práticas e contextualizadas para a juventude.

Com as atuais reformulações do ensino médio, o jovem tem perdido sua identidade dentro dos muros escolares; ele não tem mais reconhecido a real função que o ensino obrigatório tem para sua formação. Dayrell (2007, p. 1117) destaca:

> É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada com um "vir a ser" projetada para o futuro, ou o jovem identificado como um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma "classe perigosa". Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o "jovem" existente no "aluno", muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta.

A juventude dos anos 70, que esteve amplamente presente no processo de modernização do Brasil, e combatia fortemente as estruturas conservadoras da época, que por muitos foi tida como baderneira e radical, parece ter se apagado, pois nos deparamos hoje com um enfraquecimento da movimentação do jovem, principalmente em espaços políticos, de tomada de decisões e luta por direitos (Abramo, 1997). Acompanhando esse desinteresse pela política, vemos de um modo geral um desinteresse também "pelas questões sociais, como resultado da acentuação do individualismo e do pragmatismo que se afirmam como tendências sociais crescentes" (Abramo, 1997, p. 27).

CONCLUSÃO

Os diferentes conceitos abordados permitem-nos concluir, desta forma, que a escola ainda desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das juventudes, pois se constitui como espaço onde estas juventudes se encontram e estabelecem novos significados às relações, assim, como redesenham e redefinem as estruturas da escola atual, com seus novos conceitos, suas novas maneiras de ver e perceber o mundo.

A escola não existe apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas espaço onde as juventudes reconhecem a si mesmas, amores se formam, relações se fundem e se separam. É um espaço de construção de identidade, de socialização real com seus pares e de visualização de seu protagonismo diante das escolhas do futuro.

Uma escola que verdadeiramente forma as juventudes é aquela que reconhece a diversidade dos estudantes e valoriza suas experiências individuais. Ela promove um ambiente inclusivo, onde o jovem se sente pertencente e o é, de fato.

Hoje entendemos que a escola "não é mais uma instituição estática" (Dayrell, 2007, p. 1123), estando entre propostas inovadoras e percursos majoritariamente imobilistas. Propostas como o Novo Ensino Médio vem se proliferando no Brasil, sob a ótica de uma nova concepção de ensino, que coloque o jovem como protagonista e cada vez mais consciente de seu papel como "dono de suas escolhas".

> Tais propostas, com pressupostos, dimensões e alcances variados, tem em comum o discurso de democratização do ensino público e a elevação da sua qualidade baseados nos princípios da justiça social e equidade, a partir do reconhecimento da diversidade sócio-cultural dos alunos (Dayrell, 2007, p. 1123).

Muitas destas propostas visam ouvir os jovens, "aqueles projetos que se baseiam na ideia de *protagonismo juvenil*" (Abramo, 1997, p.27) numa tendência a desenvolver ações que valorizem as expressões culturais da juventude; todavia, em alguns espaços há uma movimentação para reduzir a cultura juvenil há momentos de lazer dentro da escola, como nos intervalos ou em oficinas extra escolares, tornando-as "apêndices", sem qualquer trabalho conjunto com o dito currículo formal da instituição escolar. "Há o risco de uma escolarização das expressões culturais juvenis, numa formalização e numa artificialização de tais práticas que pouco acrescentam à formação do jovem" (Dayrell, 2007, 1123) ou de tornar a escola com um espaço excessivo, principalmente com "jovens em situação de risco", visto que a grande maioria dos projetos pensados para a juventude surgiram primeiramente com o viés de resolver as "questões problemáticas" inerentes à faixa etária, como uso de drogas e violência (Abramo, 1997) e não com o intuito de pensar a juventude pela cabeça do jovem; estes projetos acabam por exercer funções que precisam estar sob os alicerces da família.

A escola está em constante processo de mutação e necessita urgentemente rever todos os pontos que a trouxeram até aqui e que continuarão formando os jovens e as juventudes. Estamos longe de encerrar esse debate, seus conceitos e futuras concepções que possam, de fato, tornar a escola um espaço de construção social de cada ser, com ênfase na manutenção da identidade, de suas diversas juventudes, espaços de expressão da cultura e sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, nº 5, p. 25-36, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105 – 1128, out, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GROPPO, Luís Antônio, SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argum.**, Vitória, v.12, n. 1, p.7-21, jan./abr. 2020.

PINHEIRO, Leandro R. O imperativo do dever e as reverberações do sociável: juventudes, escolas e trabalho nas periferias. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 12, n. 2, p. 106 – 117, 2019.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DE IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR POR MEIO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Resolution of identity conflicts in the school space through literary texts

Fabiane Regina Guazina[1]
Juracy Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: O cenário escolar no final do século XIX e no início do século XX era um clima de opressão e de medo. Os professores eram severos e impunham sua vontade, aplicando castigo a alunos que apresentavam comportamentos considerados inadequados ou baixo rendimento na aprendizagem. As metodologias mudaram ao longo dos anos e, atualmente, o relato de avós que contam aos seus netos sobre os castigos a que eram submetidos pelos professores é assustador e incompreensível. Entretanto, a escola se transformou num espaço que propõe à construção de uma aprendizagem completa em que, não só os estudos curriculares são importantes, como também a memória cultural e os valores humanos que interferem na construção da identidade dos indivíduos na sociedade. Dessa forma, a leitura de obras literárias, cujas temáticas reflitam a realidade do leitor, por via da introspecção e dos confrontos enfrentados pelas personagens, leva o aluno a refletir sobre si mesmo e, assim, o auxilia a enfrentar seus conflitos identitários.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cultura; Escola; Identidade.

[1] Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, especialista em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale.

[2] Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e realizou Pós-Doutorado em Teoria Literária, na Universidade Estadual de Campinas (2000). É professora e pesquisadora na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo.

INTRODUÇÃO

A *infância* era um termo desconhecido até o final do século VIII, período em que as crianças eram consideradas adultos em miniatura, as julgavam diferente apenas em seu aspecto e tamanho. A partir da modernidade distinguiu-se as crianças dos adultos, observando suas fragilidades e peculiaridades. A criança passou a receber atenção especial e, por esse motivo, a educação escolar foi aprimorada com ações educativas intencionais, como práticas higiênicas moralizadoras e disciplinares. Os castigos físicos foram proibidos nas escolas devido às preocupações com a preservação do corpo, a fim de que a criança tivesse um desenvolvimento físico pleno.

Desde então, a escola vem assumindo vários papéis sociais e mudando seu formato para atender melhor às necessidades do aluno. Atualmente, o ambiente escolar se tornou um espaço que propõe a construção de uma aprendizagem completa em que, não só os estudos curriculares são importantes, como também a memória cultural e os valores humanos que interferem na construção da identidade dos indivíduos na sociedade.

A inserção da leitura literária em sala de aula contribui de forma significativa para o autoconhecimento da criança ou do adolescente e amplia suas percepções a respeito do mundo que os cerca. Utilizando a literatura como forma de arte, o professor consegue explorar a plurissignificação do texto e as sensações geradas por ele, preenchendo os vazios existenciais do aluno e, relacionando, de forma significativa, o seu mundo particular e suas emoções ao mundo imagético.

Assim, ressalta-se a relevância de leituras de obras literárias, cujas temáticas reflitam a realidade do leitor, por via da introspecção e dos confrontos enfrentados pelas personagens, levam o aluno a pensar sobre si e, assim, auxiliá-lo a enfrentar seus conflitos identitários. É importante considerar que a escolha de gêneros literários deve ser pertinente à temática para o desenvolvimento das aulas.

RELAÇÃO ENTRE LEITOR E LEITURA LITERÁRIA

Segundo Saraiva (2006), os agentes do ato comunicativo, o emissor e o destinatário, concorrem para dubiedade da mensagem. Como representação, o enunciador pode se

identificar como autor e o enunciatário como o leitor, que promovem efeitos de aproximação ou distanciamento no leitor empírico. A relação que se estabelece entre esse mundo subjetivo instalada pela linguagem literária favorece ao leitor sua identificação, ou não, com a mensagem transmitida através da representação do texto:

> De maneira ou de outra, tanto o enunciador quanto o enunciatário são subjetividades instaladas na e pela linguagem que, conjugadas à condensação de sentidos múltiplos, contribuem para mobilizar uma atitude ficcional do receptor. Com efeito, o agenciamento da ambiguidade enunciativa, que inclui o destinatário como um dos agentes desse processo, favorece a disposição afetiva mediante a qual o leitor se identifica com o universo representado como se dele fizesse parte (Saraiva, 2006, p. 32).

A novela *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha, é um exemplo de escolha para ser utilizado em leituras literárias com adolescentes. A narrativa favorece o interesse dos alunos por diversos motivos. A história é narrada a partir da visão de um narrador-protagonista, representado por um adolescente, chamado Daniel, que vive desafios e dramas pessoais no momento de transição para a vida adulta. O melhor amigo do protagonista é acusado de cometer um roubo e ele não sabe se acredita ou não em sua inocência. Frente a esse questionamento, o adolescente transita no mundo adulto, no qual é necessário tomar muitas decisões. Numa conversa com a namorada, ela o inquire sobre o que Daniel pensa a respeito do caso e ele responde: "Ele é meu amigo e eu gosto dele. E ele é meio maluco mesmo e eu não sei se ele aprontou alguma ou não" (Cunha, 2000). A narração limitada e centrada exclusivamente às percepções e pensamentos do narrador, nesse caso, apresenta chances de conectar o leitor jovem e adolescente à fábula e continuar essa viagem, identificando nela seus anseios e desejos pessoais, assim como a busca pela resolução dos conflitos de identidade. Para Saraiva (2006):

> [...] cumpre registrar que a literariedade, o conjunto das características intrínsecas que conformam o texto como um objeto estético-verbal, depende também de fatores socioculturais e contratuais: o texto precisa ser considerado e valorizado por uma comunidade de leitores como literário; paralelamente, o receptor deve reconhecer o contrato de leitura que o texto lhe propõe e a ele aderir (p. 34).

Outro dilema sofrido pelo protagonista é o surgimento do seu pai biológico que nunca havia se manifestado antes. O pai, que estava se tratando da malária, na Tailândia, deci-

diu escrever algumas cartas para o filho que não conhecia pessoalmente. Daniel vive em harmonia com sua mãe e seu padrasto, sem maiores preocupações em relação àquele que considera tê-lo abandonado. Entretanto, o surgimento da carta, despertou no adolescente emoções que estavam profundamente escondidas no seu íntimo. Sentimentos como a raiva, por ter sido abandonado desde o nascimento, contribuíram para que perdesse o controle sobre suas emoções. Esse universo imaginário constituído na fábula, transpõe o leitor a vivenciar suas experiências reais dando maior sentido ao texto devido à potencialidade significativa:

> [...] o leitor que age sobre o texto, desfazendo suas tramas e recompondo-as, abrindo seus espaços vazios para preenchê-los. Todavia, ao constituir a urdidura do texto, o leitor nela insere desenhos de sua vida, fazendo-os migrar, desfigurados pelo novo tecido, para sua própria realidade[...]. Portanto, o processo de leitura resulta da articulação entre o leitor e o texto, que, tal qual uma ponte suspensa, tem uma base fixa – as significações previsíveis –, enquanto sua passarela é oscilante e aberta às idas e vindas, realizadas pelo leitor, que nele inscreve significações imprevisíveis. Consequentemente, o ato de ler garante a existência do texto, cujo movimento constitutivo é a travessia, a passagem e a recíproca transferência entre dois mundos: o do texto e o do leitor (Saraiva, 2006, p. 38).

Nesse sentido, a leitura de textos literários pode revelar uma relação com o leitor, convergindo com sua situação existencial e que lhe possibilita olhar para sua vida a partir de novos ângulos e novas perspectivas. A voz íntima de Daniel, que revela suas angústias e indecisões, poderá refletir na voz interna de muitos leitores que possuem situações de vida parecidas com as do protagonista. O leitor poderá se questionar: e se fosse comigo, como eu reagiria? Estou preparado(a) para reencontrar alguém que me abandonou ou que me magoou? Como eu me sentiria se tivesse que me separar de uma pessoa que gosto muito? A partir dessas observações, que dizem respeito a ele mesmo e que lhe possibilitam olhar para sua interioridade, reconhecer-se como outro e, pela duplicação ficcional, observar-se a si mesmo (Saraiva, 2006, p. 38).

Mesmo que o leitor não possua características que se assemelham ao protagonista, a leitura pode lhe proporcionar funções de caráter social e ético. Um dos dilemas vivenciados por Daniel é ter que tomar um posicionamento sobre seu melhor amigo que está sendo acusado de roubo e, por esse motivo, poderá ser expulso da escola em que ambos estudam. A personagem principal tem carinho e admiração pelo amigo, entretanto, frente

às acusações e comentários que circundam o fato, Daniel encontra dificuldades para entender o que pensa e, sozinho, não consegue concluir se o colega é culpado ou não. Sua namorada o faz refletir e insiste que ele precisa "achar" alguma coisa sobre tudo isso. A partir desse exemplo, verifica-se que a experiência literária é fundamental para contribuir com a formação humanizadora e posicionamento ético do aluno, além disso, é "oportunidade de o ser humano se voltar para si mesmo, de refletir sobre si e de se descobrir pessoa que sente, que pensa, que se alegra e que se entristece" (Saraiva, 2006, p. 39).

No livro, o leitor se depara com uma diferença na configuração das páginas, diferenciando as cartas do pai, com uma letra que imita a letra de uma carta, escrita em uma máquina de escrever. Quando a história é narrada por Daniel, narrador-protagonista, volta ao padrão com a mesma fonte do texto. Esse formato na escrita contribui para que o leitor faça interrupções na leitura e possa analisar o que está sendo dito por cada personagem e considerar, por si, o significado de todas as informações. Algumas dessas cartas oferecem ao leitor um repertório de fotografias que retratam a cultura asiática. Daniel Vaz, pai biológico do protagonista, encontra-se no meio da selva na Tailândia onde contraiu malária. A doença o fez refletir sobre a sua vida e as decisões que tomou ao longo dela e, por esse motivo, decidiu entrar em contato com o filho pela primeira vez. Então, passa a lhe escrever cartas, nas quais acrescenta fotos do local em que se encontra. Junto a essas fotos, ele envia pequenos comentários que informam sobre curiosidades a respeito de uma região com hábitos e costumes tão diferentes do Brasil. Numa delas, ele explica a Daniel que fotografar tem relação com ver: "Você sabia que fotografar não tem a ver com registrar, resgatar, essas coisas que as pessoas falam? Tem a ver com ver, Daniel. Você vê?" (Cunha, 2012, p. 23).

Essa pergunta não se restringe apenas ao protagonista. Ela ultrapassa as fronteiras do imaginário e encontra no leitor um destino certo. Assim como Daniel, o leitor irá se perguntar sobre como vê a vida e o mundo. Irá se perguntar o que sabe sobre a cultura Tailandesa e, talvez, lhe surja o desejo de descobrir curiosidades sobre esse lugar. E, "no perguntar-se" a si, é importante que o professor ofereça ao aluno espaços de escuta durante ou após a leitura do texto literário.

MOMENTOS DE ESCUTA

Cecilia Bajour (2012), citando Roland Barthes, diz que levantar a cabeça durante a leitura é um sinal de desrespeito, afinal, o leitor a interrompe, mas é, também, um sinal de paixão quando volta à leitura e dela continua a se nutrir. Essa pausa, durante a leitura, comprova que existe uma forte conexão entre leitor e texto. "Levantar a cabeça" é um sinal de que o leitor está refletindo sobre o que o texto fala. Para a autora, a execução desse ato involuntário, está vinculada aos questionamentos feitos durante o ato de ler, que podem ser uma oportuna ferramenta de trabalho para o professor de literatura, dando ouvidos ao que pode ser compreendido pelas crianças e adolescentes envolvidas nesse processo.

Compartilhando a leitura de textos literários, o professor poderá promover momentos específicos, nos quais os alunos terão a oportunidade de manifestar sua voz e também o seu silêncio. Ouvir o que as crianças dizem deve se aproximar do "escutar", por isso, durante a atividade desempenhada, o intermediador deve ter consciência que a escuta não é apenas um registro passivo do que o aluno lhe conta, pois a partir dessas falas, a criança ou o adolescente pode revelar que sofre situações de opressão, violência ou medo.

Bajour (2012) afirma também que ao "levantar sua cabeça", o leitor faz associações pessoais, ideais, descobertas e interpretações que possibilitam aos outros participantes socializar os significados. O mediador poderá promover variadas situações para falar sobre o livro escolhido e voltar a lê-lo, permitindo ao leitor compartilhar com seus colegas os pensamentos que teve no momento de sua leitura. Da mesma forma, leitor/aluno deverá ouvir a palavra do outro, principalmente quando houver divergência nas interpretações:

> A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitam o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela (Bajour, 2012, p. 25).

Muitas vezes, temas relacionados a problemas sociais, valores ou questões éticas são escolhas atrativas para o professor planejar suas aulas. Entretanto, ao se tratar de leitura de textos literários, o educador não poderá reduzir o texto aos seus aspectos temáticos, deve, portanto, salientar os aspectos estéticos que lhes são peculiares.

> Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões de mundo e nos convidam a perguntar-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística [...] (Bajour, 2012, p. 26).

A escola é, fundamentalmente, um lugar de escuta. Dessa forma, o professor, além de promover momentos de leitura de textos literários, deve organizar e planejar momentos de escuta, baseados em estudos que possam enriquecer e possibilitar a troca de saberes dos alunos. A escolha dos textos deve ser baseada no refinamento artístico da obra e a proposta de atividade oferecida pelo professor deve abrir caminhos para que o aluno tenha segurança e tranquilidade para falar o que sentiu durante a leitura do texto. O mediador da leitura precisará escutar o silêncio dos textos e encontrar neles achados artísticos que possam ser explorados pelos leitores. A partir de uma escuta aprimorada pela teoria, o mediador irá potencializar a leitura não com uso de terminologias e discursos específicos da terra literária, mas com a intenção de mostrar o fazer artístico impregnado no texto.

A leitura fará mais sentido ao aluno, se o professor fizer intervenções que instiguem o leitor a adentrar ao mundo do texto. Durante a leitura de um poema, por exemplo, é possível ressaltar uma palavra por sua sonoridade, repetição ou então, solicitar que levantem hipóteses sobre seu significado. Além disso, a representação gráfica de um poema pode oferecer uma gama de possibilidades interpretativas. Esses questionamentos não só podem facilitar a compreensão, como aproximam a criança ou adolescente do universo do texto.

O trabalho do professor mediador de leitura é uma prática que se constrói com muito estudo e refinamento no olhar para escolha adequada das obras literárias que serão desenvolvidas durante as aulas. Nada tem a ver com talento ou dom, também não se resume a uma técnica simples, com procedimentos predeterminados que podem facilmente ser seguidos. É fundamental uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler (Bajour, 2012).

Por isso, a escuta é uma prática pedagógica que auxilia o desenvolvimento cultural e pessoal do aluno, pois a partir dos momentos de leitura coletiva de obras literárias, cuida-

dosamente escolhidas pelo professor, privilegia-se a voz e o silêncio dos alunos. Auxilia-os a pensar e refletir sobre o mundo que o cerca, sobre sua vida e suas emoções. Essa prática pedagógica baseia-se na confiança que os alunos-leitores adquirem para se pronunciarem a partir do diálogo estimulado pelo mediador, e assim, ouvir as suas vozes e as vozes dos outros envolvidos na atividade. Dessa forma, a confiança adquirida por todos os leitores pode trazer resultados transformadores para o desenvolvimento pessoal do educando, principalmente, quando sofrem processos de exclusão econômica e social.

A SELEÇÃO DE TEXTOS

A leitura é uma atividade fundamental para todo professor de séries iniciais e das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Entretanto, para os professores que trabalham com os adolescentes, desenvolver essa atividade pode se tornar uma tarefa muito complicada. Enquanto, nas séries iniciais e, até mesmo na educação infantil, o momento destinado à leitura é um momento de grande envolvimento. O passeio até a biblioteca e a escolha dos livros, parece uma festa cheia de crianças felizes e curiosas para descobrir qual será a leitura do dia. Se um dos colegas encontra, em uma das inúmeras prateleiras da biblioteca, um livro no qual algo inusitado é apontado, a curiosidade contagia os outros e todos se aproximam para ver do que se trata. Se o achado for realmente especial, o(a) bibliotecário(a) terá que se preparar para encontrar outros exemplares ou iniciar uma lista de espera para retirar o livro. Se o caminho até a biblioteca for realizado por um grupo de adolescentes, a narrativa é outra, muito diferente e, por vezes, decepcionante. Muitos alunos nessa faixa etária sentem imenso prazer em afirmar que odeiam ler, que é muito chato, que não há prazer algum no ato da leitura e que só leem porque são obrigados. Muitos educadores se perguntam o que acontece durante o percurso escolar que faz com que ocorra essa mudança tão dramática em relação ao gosto pela leitura.

O fato a ser observado é que o adolescente está passando por uma fase de muitas transformações físicas e psicológicas que, muitas vezes, o leva a um comportamento rebelde e desafiador, principalmente quando está rodeado de seus pares. Assim, dizer em voz alta e clara que a leitura escolhida pelo professor lhe parece desagradável, leva o aluno a mostrar aos colegas que é corajoso o suficiente para enfrentar o professor. Algumas pessoas dirão que "no seu tempo as coisas não eram assim", que os jovens respeitavam seus

professores e apreciavam o conhecimento por eles oferecido. Porém, a própria literatura pode comprovar que a dualidade entre professor e aluno sempre existiu, principalmente no que se refere às preferências pessoais de ambos.

Marisa Lajolo (2019) expõe que, em *O Seminarista* (1872), o protagonista Eugênio reclama de suas aulas de Latim, valendo do compêndio de Antônio Pereira, com resultado negativo, e comenta que o aproveitamento seria maior se tivesse estudado a matéria de *Ovídio* e *Virgílio*. A partir desse exemplo, há duas sentenças importantes a serem analisadas: a primeira é que existe um interesse literário por parte dos jovens e, a segunda, é que nem sempre os professores estão abertos a ouvir quais são as preferências literárias dos seus alunos. Mas há também outra questão que Lajolo destaca: o uso dos textos literários como pretexto para outras atividades:

> A imagem de Margarida e a saudade do lar paterno enchiam-lhe de sombra o espírito e o coração para deixarem lugar ***às fastidiosas lições de gramática*** latina. O compêndio de Antônio Pereira *foi para ele um pesadelo*, diante do qual *teve de gemer e suar por alguns meses* (Guimarães, 1991, p. 27-28. Grifo nosso).

Por muito tempo, o uso que se fez das obras literárias na escola brasileira foi sinônimo de um ensino voltado para o conhecimento das idiossincrasias e dificuldades da língua portuguesa; ou então da valorização de um cânone pouco afim às experiências e anseios da juventude estudantil (Lajolo, 2019, p. 274). A escola pode representar para o adolescente um lugar hostil que, muitas vezes, não compreende seus anseios, costumes e sentimentos. É um espaço fechado, com grades, regras e obrigações que são constantemente cobradas pelos adultos. Isso tudo dificulta o interesse e a concentração em uma aula que promove a leitura como atividade. Forçá-lo a ler algo que não lhe atribui significado, não contribuirá para ampliar seu interesse pela leitura literária. Portanto, o professor deverá definir claramente seu objetivo com a escolha dos textos que serão utilizados em aula. E terá resultados positivos se esses textos possibilitarem que o adolescente, inconscientemente, identifique suas lutas íntimas e ofereça exemplos de soluções provisórias ou permanentes para suas dificuldades. Assim, adaptando o imagético ao real e se capacita a lidar com as circunstâncias da sua vida.

Diferente do aluno que apresenta resistência à atividade de leitura, há uma demanda que aprecia muito estar em contato com os livros ou com outras ferramentas que também

são capazes de aproximar o leitor de um texto. A literatura mudou muito e, hoje em dia, pode ser apreciada de diversas maneiras:

> Mudou de cara, de endereço e até de família. E tem quem não a reconheça no novo endereço, tem quem desfaça da parentela que veio de longe. Tem uma voz ali atrás, resmungando: então música popular é poesia? E fanfiction? Telenovela tem tanto valor quanto romance? E o que vem em blogs? Folhetos de cordel tem a mesma importância estética que a epopéia? (Lajolo, 2018, p.12).

Marisa Lajolo faz uma crítica aos pensadores da literatura que condenam ou desaprovam os novos e variados gêneros literários, desqualificados por não se enquadrarem aos clássicos da literatura e por considerarem que estão muito abaixo de obras como as de Machado de Assis ou de Proust. Ela considera que há um pessimismo nesse pensar e que a literatura está sempre inovando e ganhando cara nova. Hoje em dia, a literatura é produzida por uma indústria muito sofisticada que atende às demandas de todo tipo de leitor, desde o seu gênero favorito até seu instrumento de leitura, que pode ser um livro, um tablet, um Kindle ou um celular.

A saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, é bom exemplo que comprova como é possível adolescentes se apaixonarem pelo universo da leitura e se identificarem com ela. A história fantástica de três crianças-bruxos que enfrentam os mais variados perigos encanta crianças, jovens e adultos no mundo todo por duas décadas. A trama, que envolve muita ação, também desenvolve as emoções dos personagens, que ao longo da saga vão amadurecendo com as experiências que enfrentam. O leitor, criança, identifica suas emoções nas emoções dos personagens. Ao sentir o medo vivenciado pelas personagens da ficção, ele aprende a lidar com esse sentimento. Isso faz com que se sinta parte da história e, dessa forma, não consegue se desconectar da leitura até que ela termine.

O professor promotor de leitura, que deseja um bom aproveitamento dos alunos em suas aulas, deve estar atento à direção em que olha sua geração de alunos. Quais são suas preferências, necessidades, anseios, medos, dúvidas e, a partir desses questionamentos, fazer a escolha dos textos que serão apreciados nas aulas. Partindo dessas leituras, transportá-los para outras realidades que possam contribuir para sua compreensão do mundo e de si mesmo, que sejam condizentes com sua realidade e com suas necessidades. E assim, abrir o espaço para escuta das suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BOTAN, Heitor Augusto Santos. **O papel da literatura na compreensão de si mesmo**. *In*: Revista Educação. 21 de outubro de 2021. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2021/10/21/literatura-compreensao/. Acesso em: 4 set. 2023.

CUNHA, Marcelo Carneiro da. **Antes que o mundo acabe**. 17.ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

GUIMARÃES, Bernardo. **O Seminarista.** 18. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LEITE, Lygia Chiappini Moraes. **O foco narrativo.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

REPRESENTAÇÕES DO BRASILEIRO E DO TRAIDOR: ANÁLISE DO DISCURSO JORNALÍSTICO DURANTE O ESTADO NOVO (1937-1945).

Representations of the brazilian and the traitor: analysis of the journalistic discourse during the Estado Novo (1937-1945).

Fernanda Gälzer[1]
Magna Lima Magalhães[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise de um texto jornalístico inserido no contexto do Estado Novo (1937-1945) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O objetivo é investigar como os personagens são representados nesse período histórico, utilizando teorias de representação e análise do discurso. O objeto de estudo é uma reportagem intitulada *Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou traidor*, veiculada na década de 1940 no jornal *Correio de São Leopoldo*, no município de São Leopoldo/RS. A reportagem aborda as identidades possíveis nesse período, criando uma dicotomia entre o brasileiro e o traidor. Ela apresenta trechos de um discurso proferido pelo chefe do governo rio-grandense, refletindo a iniciativa do governo federal de nacionalizar a população de imigrantes e seus descendentes. A matéria defende a ideia de que todos os brasileiros devem ser patrióticos, enquanto indica a população considerada traidora como perigosa. Utilizando as teorias de representação de Stuart Hall (2016) e a análise de discurso de Patrick Charaudeau (2014), o estudo analisará como o enunciador do texto posiciona os personagens, favorecendo a população brasileira e criticando a população considerada traidora. A análise contribuirá para compreensão das representações e discursos presentes naquela época, revelando os valores e ideologias dominantes.

Palavras-chave: Análise de discurso; Brasileiro; Estado Novo; Jornal.

[1] Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Bolsista PROSUP/CAPES.

[2] Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente do Curso de História e do Programa em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

INTRODUÇÃO

Uma reportagem veiculada na década de 1940 no jornal *Correio de São Leopoldo*, que circulava no município de São Leopoldo/RS, é o objeto de análise deste artigo[3]. Intitulada *Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou traidor*, a reportagem apresenta diversas apologias representativas do período em que está inserida, criando duas identidades distintas: o brasileiro e o traidor. Ela traz trechos de um discurso proferido pelo chefe do governo do Rio Grande do Sul, refletindo o contexto da época, marcado pela iniciativa do governo federal de nacionalizar a população de imigrantes e seus descendentes, considerados sem integração na sociedade e cultura brasileiras, além da notável influência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A matéria também aborda a ideia de que todos os brasileiros, naquele momento histórico, deveriam ser patrióticos e protetores do Brasil, sendo vigilantes em relação a um suposto inimigo presente no território nacional. Esse inimigo, mesmo sendo nascido no Brasil, não fala o idioma português e não segue o posicionamento contrário aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), que atacaram um importante parceiro, os Estados Unidos[4].

Assim, considerando as teorias de representação de Stuart Hall (2016) e a análise de discurso de Patrick Charaudeau (2014), será analisado como o enunciador indica os personagens presentes na reportagem, posicionando-se a favor da população brasileira e contra a população considerada traidora e, consequentemente, perigosa.

ANÁLISE DO ATO DE COMUNICAÇÃO

A linguagem é "a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos" (Dubois *et al.*, 1993, p. 387), expressando suas ideias, interagindo e gerando conhecimento. O sistema de signos vocais comuns aos membros de uma comunidade linguística configura a língua, formada por códigos específicos que regem o seu emprego. Os signos possibilitam representar os conceitos que uma determinada cultura

[3] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

[4] A reportagem foi publicada na edição de 31 de dezembro de 1941, semanas após os Estados Unidos sofrerem um ataque em sua base naval Pearl Harbor no Havaí, em 7 de dezembro de 1941. Esse fato acarretou a entrada do país no conflito contra os países do Eixo.

atribui às coisas, de modo que a representação conecta significado à cultura (Hall, 2016). Os signos podem ser analisados a partir de três aspectos: quanto à significação veiculada pela forma; a objetivação, que é aquilo que ele indica, aquilo a que se refere, e, por último, a interpretação, ou seja, os sentidos atribuídos pelos usuários da língua. Considerando esse posicionamento teórico, o objeto aqui analisado – um texto jornalístico – é dotado de significação.

Tendo em vista a contextualização dessa reportagem, que foi publicada em uma folha distinta das demais do periódico e, ao qual o conjunto de signos se refere e representa, trata-se de uma reportagem especial. É conferido destaque a esse texto jornalístico, pois está em uma folha menor e exclusiva para a reportagem. A importância também se evidencia pelo fato de ter sido originalmente veiculada pelo *Jornal O Estado,* em 12 de dezembro de 1941, e, posteriormente, reproduzida no jornal *Correio de São Leopoldo* em 31 de dezembro de 1941. O texto tem, pois, a chancela prévia do veículo do centro do país.

Assim, a interpretação analítica desse texto se dará a partir do ato de produção. O ato de produção coloca em contato os agentes de comunicação. Segundo Charaudeau (2014), inicialmente, o ato de linguagem é produzido por um emissor-receptor em uma comunicação transparente, em que a informação esgota sua significação em si mesma, não havendo outra interpretação a não ser a que foi enunciada. Contudo, considerando o contexto sócio histórico, o ato comunicativo não termina na sua significação, devendo levar em conta, além do manifestado, os múltiplos sentidos que a informação pode acarretar, ou seja, o ato tem sentido explícito e, também, implícito (Charaudeau, 2014). Dessa forma, o contexto e as relações entre o emissor e o receptor devem ser observados. Para isso, a interpretação de um ato comunicativo ocorre com a criação de hipóteses, considerando o saber do sujeito enunciador e seus pontos de vista, que se dirigem a um destinatário, transformando-o em interpretante e que, por sua vez, visualiza o enunciador.

Charaudeau (2014, p. 44) indica que o "ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um emissor envia a um receptor". Há, sim, dois processos: o de produção e o de interpretação. O processo de produção é criado por um emissor (EU) e direcionado a um destinatário (TU). Já o processo de interpretação é criado por um destinatário que interpreta (TU-interpretante) e cria uma imagem do emissor (EU-locutor). Isso torna o ato de linguagem um "ato

inter-enunciativo entre *quatro sujeitos*" (Charaudeau, 2014, p. 45): o sujeito comunicante, o sujeito enunciador, o sujeito destinatário e o sujeito interpretante. Conforme o autor, o sujeito comunicante é o produtor da fala; o sujeito enunciador, é construído pelo interpretante, sendo a imagem que se tem do enunciador; o sujeito destinatário é aquele a quem está destinado o ato, assim é o receptor perfeito da mensagem imaginado pelo emissor; e o sujeito interpretante é o responsável pela interpretação e age independentemente do emissor.

Observando a reportagem em questão, verifica-se que o EUc (sujeito comunicante), o locutor, é o jornalista que escreveu a reportagem para o TUd (sujeito destinatário), que é o leitor do jornal com interesse em ler as notícias, o qual, para o EUc, é um destinatário ideal. Na visão do EUc, o TUd deveria compartilhar os mesmos saberes do jornalista autor da reportagem e possuir convicções ideológicas iguais às apresentadas no texto jornalístico. Alguém que concordaria com a visão apoiada pelo texto configura o destinatário ideal. Já o TUi (sujeito interpretante) visualiza o EUe (sujeito enunciador), que possui uma ideologia alinhada com as políticas do governo vigente, e é também o leitor real que criará hipóteses interpretativas.

O EUe está sempre presente no ato de linguagem e, no texto em análise, presume-se que o TUd concorda com as atitudes do governo em relação ao fortalecimento da identidade brasileira, em detrimento das manifestações culturais dos imigrantes e seus descendentes, reproduzindo o que o governo considera correto dentro desse contexto histórico. Dessa forma, o "eu" assume uma posição favorável às políticas governamentais relacionadas à Campanha de Nacionalização, que se manifestavam por meio de ações "nacionalizadoras" em diversos aspectos da vida cotidiana, como na educação, na imprensa e através da vigilância policial, a fim de assimilar a população de imigrantes e seus descendentes à cultura brasileira (Gertz, 2015), uma vez que sua conexão com os países de origem imigrante era considerada prejudicial e perigosa para a soberania do Brasil. Dessa maneira, o "eu" visualiza um "tu" cujo entendimento se assemelha ao seu, compartilhando suas ideias, o que resultaria em um sentimento de rejeição em relação aos traidores mencionados no texto jornalístico por parte do TUi.

Para isso, o EUc elabora a estratégia textual de apresentar traços opositivos, incluindo uma linha oposta à outra (o brasileiro e o traidor). A construção dessas duas identidades

está marcada pela diferença. Conforme Kathryn Woodward (2012), a identidade depende de algo de fora dela para existir, sendo simbólica e social. Assim, no texto, há o sujeito brasileiro, que nasceu em solo nacional e se reconhece como tal. Contudo, mesmo sendo brasileiro por nascimento, ele pode vir a ser o outro, o traidor, o que não deveria ocorrer, pois deveria identificar-se com outra cultura. Não ocorrendo essa identificação, ele passa a ser traidor da brasilidade. Dessa forma, ao afirmar a identidade de brasileiro, está se opondo à outra, desvalorizando quem aceita as manifestações culturais dos antepassados de sua família, menosprezando-o e identificando-o como traidor.

Woodward (2012) assente que a construção da identidade, principalmente a nacional, ocorre com a afirmação histórica. Assim, as diferenças entre comunidades em um território estão atreladas a um momento específico, mas ocorrem reivindicações de reafirmação da identidade por meio de antecedentes históricos (Woodward, 2012). Isso é perceptível na reportagem, pois a identidade de brasileiro está relacionada ao nascer em território nacional e é afirmada com a valorização da pátria pelo indivíduo. Já o traidor, mesmo lhe sendo concedida a identidade de brasileiro ao nascer, opõe-se a essa identidade e consagra a nação de seus ascendentes, valorizando seus costumes e, principalmente, o idioma.

Logo, por meio do título da reportagem *Quem nasce no Brasil ou é brasileiro ou traidor*, retirado de um discurso do Interventor Federal do Rio Grande do Sul no período, Osvaldo Cordeiro de Farias, é possível distinguir os dois personagens, o brasileiro e o traidor. Ao longo do texto, pode-se verificar como eles são representados, além da caracterização do Brasil nesse contexto.

A representação é uma parte importante do processo de produção de significado, pois constitui a produção do significado dos conceitos por meio da língua (Hall, 2016). Dessa forma, pode-se interpretar o título a partir das considerações de identidade apresentadas. Ao nascer no Brasil, o sujeito deve reconhecer-se como brasileiro, não podendo reconhecer outra pátria. Nessa perspectiva, o conceito *jus soli* é empregado para conferir identidade brasileira a alguém. Tal concepção reconhece que a nacionalidade advém do local de nascimento, o que incide sobre a noção de traidor, que é aquele que não se assume como brasileiro, apesar de nascer em solo brasileiro. Isso ocorre, pois, muitos imigrantes adotavam a concepção *jus sanguinis*, ou seja, o reconhecimento da nacionalidade pela ascendência (Seyferth, 2000). Por isso, muitos se identificavam como alemães, italianos, assim

por diante, de acordo com o local de nascimento de seus pais e avós, reconhecendo-se de acordo com a pátria dos antepassados, aproximação estabelecida, pois, pela ascendência.

A partir disso, pode-se afirmar que o TUi poderá interpretar o texto de diversas formas, de acordo com suas vivências e seu contexto sócio-histórico, podendo, inclusive, produzir uma interpretação diferente da proposta pelo EUe. A seguir, apresenta-se a interpretação possível acerca dos personagens propostos na reportagem, ou seja, uma das hipóteses que podem ser elaboradas pelo TUi.

O TRAIDOR

O traidor era o sujeito que, mesmo tendo nascido no Brasil, não se via como brasileiro. Adotava uma identidade, uma cultura que seus antepassados imigrantes reconheciam e valorizavam, ligada à nação de origem. Assim, esse personagem refere-se à população que reconhece como pátria o país de origem de seus ascendentes, o que fica visível na passagem: "em nome de interesses inconfessáveis, procuravam estimular dentro do nosso território sentimentos de outras origens étnicas que não as nossas". O EUc indica que isso é errado, que o brasileiro deve reverência ao Brasil, e não "supostas obrigações que devem manter com as pátrias de seus ancestrais". O texto também expõe que isso ocorre nas "populações de origem colonial", não por parte de uma etnia específica, mas de todos os imigrantes e, principalmente, seus descendentes, que não assimilaram a cultura brasileira. Eles, os traidores, não falam português, falam "uma linguagem que não a nossa". São pessoas consideradas, pejorativamente, "simples". Assim, o EUc acredita que o TUd reconhecerá os traidores pelo idioma com que se expressam, uma vez que não falavam o português.

Por essas colocações, devido à ligação que teriam com a pátria de origem dos antepassados, essas pessoas seriam "agentes internacionais" e, por esse motivo, traidoras da pátria. Mesmo o Brasil sendo um "país hospitaleiro" que deu oportunidades para crescerem e se desenvolverem, esses imigrantes o traem. Por isso, são considerados falsos, "pseudos-amigos", que entraram no Brasil para prejudicá-lo, como se percebe na passagem: "devemos estar vigilantes contra esses 'pseudos-amigos' que se infiltrando em nosso solo, imiscuindo-se em nossa sociedade, trazem o germe e o fermento da dissolução". Nessa perspectiva, "merecem repulsa e castigo", segundo o texto, que concorda com as

ações do governo de proibir a comunicação em outros idiomas, confiscar bens e realizar perseguição policial a pessoas consideradas inimigas.

O BRASILEIRO

Para ser brasileiro é fundamental nascer no Brasil, mas também é necessário reconhecer o país como sua pátria. O brasileiro apresentado pelo texto tem o dever e a honra de proteger o Brasil, e os brasileiros o fazem, pois são um povo digno. Para tanto, devem colocar-se ao lado do governo, pois assim estarão ao lado na nação. Fica claro o posicionamento do EUc, que apoia as políticas governamentais vigentes e percebe os imigrantes e seus descendentes como uma ameaça ao Brasil. Dessa forma, na visão do EUc, o TUd é brasileiro, portanto, deve concordar com seu posicionamento e aceitar as imposições e leis do governo, como a proibição do uso de idioma estrangeiro e manifestações culturais ligadas a outra pátria.

Portanto, o brasileiro é o oposto do que é indicado como traidor. Ele deve falar português, em oposição ao traidor, que fala outro idioma. Deve também defender a integridade do país, pois possui "sentimento de amor à terra que é nossa, que nos viu nascer, que nos deu a riqueza de sua fartura", o que associa à concepção *jus soli*. O TUe emprega o pronome possessivo na primeira pessoa do plural, evidenciando, com isso, a intenção de incluir o TUd. Ao aceitar esse posicionamento e essa função, como um soldado da pátria, o TUi tem a obrigação de vigiar e denunciar os traidores, pois "quem não estiver com o Brasil, estará contra o Brasil". Caso não concorde com tal função, não será brasileiro, mas traidor, o que é perceptível na passagem: "para os brasileiros só há uma rota a seguir: estar com o Brasil". Assim, os habitantes deveriam manifestar-se como brasileiros, nascidos em solo tupiniquim, falantes do português e protetores e adoradores de Brasil, sua pátria, uma vez que foi esse país que acolheu e beneficiou os imigrantes, cujos descendentes, agora brasileiros, devem respeito e deferência ao país.

CONTEXTO HISTÓRICO

A reportagem insere-se no contexto histórico brasileiro denominado Estado Novo, período compreendido entre os anos de 1937 a 1945, quando o Brasil estava sob o governo autoritário de Getúlio Vargas, marcado também pelo contexto internacional da Segunda

Guerra Mundial. O texto foi publicado pelo jornal *Correio de São Leopoldo*, que se portava como um divulgador e apoiador da administração municipal, ou seja, a favor das ações praticadas por todas as esferas governamentais. Seu diretor era Carlos de Souza Moraes, que também era secretário municipal e diretor de Instrução Pública de São Leopoldo/RS e atuava intensamente a favor da Campanha de Nacionalização (Santos, 2018). Tais dados demonstram o suporte para a divulgação de pensamentos como os apresentados no texto de opinião aqui analisado. Contudo, também deve ser considerado que no período havia o controle da imprensa pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que utilizou os meios de comunicação para transmitir informações, apresentando uma imagem positiva do governo e buscando educar a população sobre o inimigo.

Durante o governo Vargas, buscou-se a valorização da identidade brasileira, de modo que havia a preocupação com a assimilação da cultura brasileira por parte das populações de imigrantes e seus descendentes. Dessa forma, ocorreram diversas ações com o intuito de coibir e proibir manifestações culturais das nações de origem dos imigrantes. Houve, assim, a proibição do uso de idioma estrangeiro, a instituição da obrigatoriedade do ensino em português, a intensificação do controle da entrada de estrangeiros no país, perseguição policial, entre outras medidas[5]. Tais ações, que visavam ao fortalecimento da identidade brasileira, ficaram conhecidas como Campanha de Nacionalização, cuja ação foi intensificada após 1942, com a declaração de guerra do Brasil aos países do Eixo, após o afundamento de embarcações brasileiras por submarinos alemães.

O Brasil, no início do conflito, manteve-se neutro, pois a neutralidade era favorável ao país devido às relações comerciais com os Estados Unidos e a Alemanha. O governo estadonovista "fez um jogo duplo entre os seus dois maiores parceiros comerciais, procurando tirar proveito dessa situação" (Capelato, 2003, p. 134). O Brasil, na época, foi o principal parceiro mercantil da Alemanha no continente americano; da mesma forma, adquiriu submarinos, contratorpedeiros e material bélico da Itália, dos Estados Unidos e da Ingla-

[5] Foram criados diversos decretos-lei para legitimar as ações da Campanha de Nacionalização, entre os quais citam-se três: a) Decreto-Lei nº 383, de 18 de Abril de 1938, que proíbe qualquer estrangeiro de exercer atividade política e veta a comemoração de datas festivas que tenham ligação com outra pátria; b) Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938, determina a forma de criação de núcleos, centros ou colônias, cria o Conselho de Imigração e Colonização e institui o registro obrigatório de estrangeiro junto à autoridade policial; c) Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939, o qual torna obrigatório o ensino em português e, entre outros artigos, proíbe o uso de língua estrangeira.

terra (Schwarcz; Starling, 2015). A neutralidade e a manutenção das relações com ambos os lados do conflito transformaram o Brasil em um dos mais beneficiados da concorrência entre a Alemanha e os Estados Unidos da América.

Em 1940, na Conferência Interamericana de Havana, acordou-se que, caso houvesse alguma tentativa de agressão contra algum país americano, ela seria vista como um ataque aos demais (CPDOC, 1997). Seguindo esse compromisso, dois anos mais tarde, o Brasil rompe as relações com os países do Eixo, em virtude do ataque japonês à base dos Estados Unidos, em Pearl Harbor (Gomes, 2021).

O texto opinativo está inserido nesse contexto, pois é datado de dezembro de 1941, sendo publicado dias após o ataque. São visíveis tais circunstâncias em diversos trechos, como a menção ao posicionamento inicial do Brasil na guerra no trecho "o Brasil manteve estrita neutralidade em face dos diversos conflitos armados", ideia reforçada pelo adjetivo "estrita". Paralelamente, o respeito ao acordo da Conferência de 1940 é expresso em "a nossa Pátria, no cumprimento de um pacto de honra assumido em face da América integral e do Mundo", em que o acordo ganha ênfase pelos termos "pacto de hora". Da mesma forma, também fica evidente o posicionamento do Brasil ao lado dos Estados Unidos em decorrência do ataque: "o Brasil tomou definida atuação na lamentável emergência em que se viu a América do Norte de aceitar a guerra contra países agressores". Novamente, o EUe se vale de termos que acentuam o teor do ataque, no sentido de persuadir o TUd – "lamentável emergência".

O texto é publicado antes do decreto oficial de suspensão das relações com a Alemanha, mas evidencia o posicionamento de parcela da população que via os imigrantes alemães e seus descendentes, sobretudo, ligados ao movimento nazista, portanto, como uma ameaça ao país. Consequentemente, fortaleceu-se a ideia de que "não só os nazistas, mas todos os alemães, passaram a ser considerados inimigos da pátria" (Capelato, 2003, p. 132), principalmente devido à intensa presença de imigrantes e descendentes de alemães no Brasil.

Posteriormente à matéria aqui analisada, em janeiro de 1942, diversos países da América participaram da Segunda Reunião de Consulta dos Ministros das Relações Exteriores das Repúblicas Americanas, na qual aprovaram o rompimento das relações diplomáticas e comerciais com os países do Eixo, conforme proposto pelo representante brasi-

leiro, Oswaldo Aranha (Capelato, 2003). A declaração brasileira de guerra ao Eixo ocorreu em agosto de 1942, após vários ataques a navios brasileiros ocorridos a partir de fevereiro de 1942, como reação da Alemanha ao rompimento do Brasil com o país.

Esse fato produziu um ambiente ainda mais hostil a tudo que estivesse relacionado com o Eixo (Gertz, 2015), ocorrendo, inclusive, manifestações, destruição de patrimônios e perseguição a pessoas. Giralda Seyferth (1999) indica que, após a entrada do Brasil na guerra, a repressão ao emprego de línguas estrangeiras atingiu o espaço doméstico, até então não cerceado. Foram determinadas uma série de medidas que poderiam ser adotadas em relação à população considerada perigosa. Entre elas, a "necessidade de autorização para viajar dentro do país; apreensão de materiais como livros, revistas, jornais, documentos, [...] eventualmente prisão ou imposição doutrinária àqueles que não se expressavam em português" (Seyferth, 1999, p. 224).

Essa população "perigosa" é a mesma considerada traidora no texto de opinião, pois, já no final da década de 1930, tornou-se uma questão de segurança nacional a incorporação na sociedade e a assimilação de uma identidade brasileira por parte de imigrantes e descendentes (Seyferth, 1999). Dessa forma, diante do contexto nacional e internacional, percebe-se a utilização dos meios de comunicação para a divulgação das preocupações da nação, a busca pelo apoio da população e o controle de influências externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto de opinião permite perceber sua inserção no contexto sócio-histórico da época de sua publicação. Marca, assim, o posicionamento da empresa responsável pela publicação, ou seja, nosso EUe, que possui afinidade com as políticas vigentes no país e faz com que o jornalista, o EUc, escreva uma matéria de acordo com essa visão, acreditando que o TUd, também concorde com tais afirmações. Portanto, o TUi também deveria concordar na existência dos traidores e se colocar contra eles. Entretanto, o TUi não precisa necessariamente ter a mesma visão, podendo interpretar de modo diferente tais colocações.

Pela análise do discurso do texto jornalístico, percebe-se a importância da representação e da identidade impostas, uma vez que reforça a visão autoritária do governo naquele contexto, engendrando uma concepção do brasileiro como honrado e possuidor

de um dever com sua pátria, enquanto o que o traidor é retratado como aquele que a nega e, por isso, prejudica o Brasil.

Na concepção do período, eram, sobretudo, os imigrantes e seus descendentes que negavam a identidade brasileira ao preservar a cultura de seus antepassados, exteriorizando principalmente isso com o uso do idioma. Dessa forma, eles deveriam ser abrasileirados, para serem padronizados de acordo com a ideia de brasileiro ideal, e principalmente falar o português. É possível identificar questões pertinentes à Campanha de Nacionalização, desenvolvida no período, e o reforço de sua principal atuação, quando o idioma nacional deveria ser disseminado em todo o território nacional e a todos os habitantes. Esse texto jornalístico despreza a população falante de outro idioma e menciona que ela é traidora da pátria por esse motivo. O texto ainda aponta para a aproximação do Brasil com os Estados Unidos e propaga indiretamente que a vinculação com os países do Eixo, dentro desse contexto do conflito mundial, é prejudicial à segurança do país.

A partir do texto analisado, verifica-se que não se aceitava que o Brasil era etnicamente e culturalmente diverso. Além disso, a reportagem procura demonstrar o posicionamento do governo e busca persuadir a população para que aceite a mudança nas relações diplomáticas, justificando que o alinhamento com os Estados Unidos não ocorre somente devido ao ataque a Pearl Harbor, um local distante, mas que, em solo brasileiro, também estávamos enfrentando um inimigo, e havia aqui traidores da pátria. Assim, caberia ao leitor apoiar o governo e auxiliar o país, exaltando sua brasilidade e protegendo-o ao identificar o traidor, especificado no texto jornalístico.

REFERÊNCIAS

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo?. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O Brasil republicano.** v. 2. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003. p. 107-143.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) > O Brasil na guerra. *In*: CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Navegando na História** – A Era Var-

gas – 1º tempo – dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro: CPDOC, 1997. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/OBrasilNaGuerra. Acesso em: 01 mar. 2023.

DUBOIS, Jean *et al*. **Dicionário de Linguística.** São Paulo, SP: Cultrix, 1993.

GEERTZ, R. E. A Segunda Guerra Mundial nas regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 15–25, 2015. Disponível em: https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/76. Acesso em: 16 abr. 2023.

GOMES, Angela de Castro. Trabalhismo: a transição do autoritarismo nos anos 1940. *In*: ABREU, Luciano Aronne de; VANNUCCHI, Marco Aurélio (org.). **A era Vargas**: (1930-1945). Porto Alegre, RS: EdiPUC-RS, 2021. v. 1, cap. 10. *E-book* (387p.).

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Editora Pontifícia Universidade Católica Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

QUEM nasce no Brasil ou é brasileiro ou traidor. **Correio de São Leopoldo**. São Leopoldo, RS, 31 dez. 1941.

SANTOS, Rodrigo Luis dos. A vida através dos papéis guardados: construção de memórias e narrativas históricas através dos acervos pessoais. **Mouseion**. n. 29, abr. 2018, p. 295-304. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/4264. Acesso em: 01 set. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

SEYFERTH, Giralda. Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão imigratória no Brasil. *In*: ZARUR, George de Cerqueira Leite (organizador). **Região e nação na América Latina.** Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAR, NEM TÃO DOCE LAR: ANÁLISE ACERCA DO CONTO *MENTIRA DE AMOR*, DE RONALDO CORREIA DE BRITO.

Hogar, hogar no tan dulce: análisis del cuento *Mentira de amor*, de Ronaldo Correia de Brito.

Ingrid Teixeira da Silveira[1]
Juracy Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente capítulo visa compreender e analisar o texto literário *Mentira de amor*, de Ronaldo Correia de Brito, estabelecendo as relações com a teoria defendida por autores como Aristóteles, com seu texto basilar sobre a poética; Paul Ricoeur, que apresenta a questão da mimese a partir de uma visão contemporânea; Umberto Eco, que explicita a atividade do leitor-modelo; e Wolfgang Iser, que aborda a ideia do texto como um jogo. Esses conceitos embasam a reflexão sobre o conto de Ronaldo Correia de Brito, seu processo de comunicação com o leitor e sua correlação com a sociedade brasileira contemporânea, na qual a literatura constitui um território singular.

Palavras-chave: *Mentira de amor*. Literatura. Análise crítica. Mimesis.

INTRODUÇÃO

O conto baseia sua capacidade na narração e em seu poder de síntese. Júlio Cortázar, brilhante contista e romancista argentino, propôs uma imagem extraída do mundo do boxe para definir o conto e o romance. O primeiro deveria ganhar por *knockout* e o segundo, por pontos, marcando assim a diferença entre um resultado inesperado e um outro estendido. E é esse *knockout* que o leitor de *Mentira de amor* recebe. Ao abrir a narrativa *Mentira de*

[1] Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, Mestre em Letras pela Universidade Feevale, Licenciada em Letras e Literatura pela FATIPUC, Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela UNIRITTER e Especialista em Ciências Criminais pela LFG. E-mail: ingridteixeiradasilveira@gmail.com.
[2] Doutora em Letras. Área de atuação: Teoria da literatura, metodologia do ensino da literatura, e produção cultural para crianças. Linha de Pesquisa: Língua e literatura: linguagens em contexto. E-mail: juracy@feevale.br.

amor, o leitor entra em um mundo que outro narrou e que será recriado na leitura, pelo fato de que o olhar do leitor visita o mesmo.

A narrativa em questão mostra o cárcere privado em que vive Delmira e suas filhas, e o leitor se depara com momentos de alegria provocados pela matriarca com o intuito de despistar o universo de sofrimento em que vivem que é provocado pelo marido dela e pai das meninas. Valendo-se do poder patriarcal, ele submete a todas ao isolamento em relação ao mundo exterior e nega-lhes o acesso a objetos que possam levá-las a refletir sobre outro mundo que não aquele delimitado, explicado, desenhado e contado por ele, Juvêncio Avelar.

Quando chega um espetáculo de circo na cidade, Delmira e suas filhas vivenciam, mesmo que pelas frestas do jardim de sua casa, sentidos sensoriais provocados pelas sugestões do espetáculo circense. Em meio às suas memórias de mulher sofrida, não apenas pela submissão ao marido, mas também pela morte de uma filha, Delmira narra para as meninas uma fantasia, história vivenciada em fragmentos, pois a totalidade é limitada pela fresta do portão do jardim. Assim, elas são espectadoras de algumas cenas, repetindo o que ocorre em seu núcleo familiar, em que não têm atuação, pois apenas assistem ao que se passa em seu entorno.

O título do conto, *Mentira de amor*, devido à palavra mentira, mostra que o narrado não passa de um fingimento, algo que não corresponde à verdade e o pior, que resulta do ato de simular um sentimento amoroso. Disfarçando a tortura psicológica em amor, esse pai e marido transfere sua culpa pela morte da filha para a mãe, mantendo-a enclausurada para pagar seu suposto crime. Delmira e Juvêncio haviam perdido uma filha, a quem o pai negara acesso ao médico, e que contraíra difteria. Explorando a fragilidade da mãe, devido a essa morte, Juvêncio a mantém isolada, sem contato com familiares e com o mundo exterior.

A literatura é um mundo a ser explorado. A cada nova leitura é criado um sentido, ou seja, diversos leitores de um mesmo texto descobrirão a cada nova leitura conteúdos diferentes. A partir deste momento, podem ser vislumbrados os aspectos que a leitura provoca no leitor desse texto e que serão explicitados na sequência.

Objetiva-se, com este artigo, a realização de uma análise social buscando compreender o conto como um reflexo da sociedade, considerando as relações de poder e as desigualdades que a estruturam.

LAR, NEM TÃO DOCE LAR: LIMITE ESPACIAL E MORAL

A casa é o local onde se passa a história, e o leitor nela se enclausura junto com Delmira e suas filhas. Ali, naquela limitação espacial, Delmira realiza os afazeres domésticos e o cuidado das filhas, pois elas não vão à escola, e ocupada pelas tarefas impostas pelo marido, ela não se permite nenhum momento de lazer (Brito, 2009).

Para adentrar nesta casa e preencher as lacunas que a narrativa de *Mentira de amor* traz ao leitor, é necessário que este aceite o jogo proposto por aquele, pois cada parte do texto é um jogo e todo jogo tem regras e cabe ao leitor aceita-las, para que possa preencher as lacunas. Porém, quando o leitor ainda não tem vivências suficientes, há certa dificuldade no preenchimento das lacunas que os textos trazem (Jauss, 2002). Assevera Silveira (2019, p. 62) que

> aceito o desafio de jogar, a verossimilhança fará com que o leitor se mantenha atento aos acontecimentos, o que incide sobre a aceitação da arte como ficcional e como real, em uma espécie de convencimento externo e interno da narrativa. É uma "verdade", mas não se entenda como reprodução fidedigna de uma ocorrência da vida real, mas que a ação se desenrole como uma realidade na ficção, no texto.

A ficção costuma alimentar-se da realidade, mas também se costuma afirmar que a realidade parece imitar a arte. O certo é que ficção e realidade seguem convivendo sem conhecer seus limites. Convencionalmente, aceita-se que a história descreva sucessos reais: batalhas, conquistas, vidas de guerreiros ou personagens que foram decisivos em uma determinada época. Todavia, nas mãos de escritores e historiadores, esses temas se tingem de subjetividade. A realidade deixa de ser um feito objetivo para converter-se naquilo que o olhar do autor propõe. Desse modo, toda a literatura está tingida de ficção.

Um aspecto relevante da narrativa, que se desenrola como parte de uma realidade ficcional, é o sobrenome de Juvêncio que não faz parte do sobrenome de Delmira e muito menos das filhas que nem nomeadas são. Isso demonstra o poder que ele exerce sobre as

mulheres e o modo como registra que a vida delas é insignificante sem a presença dele. Além disso, o autor mostra a personagem masculina envolto somente pela presença de mulheres.

Eco (2012) parte do pressuposto de que o ponto de vista do receptor interfere na interpretação do signo, pois qualquer mensagem estética pode ser recebida com um sentido diferente do proposto pelo autor, introduzindo, assim, o conceito de contexto e a compreensão de que uma obra literária tem múltiplas interpretações, logo, é aberta. O centro da mensagem é o leitor-receptor, pois esse é o que detém o olhar "julgador" na obra sendo, portanto, detentor de uma interpretação exclusiva. Mais uma vez, a presença do leitor modelo é essencial para preencher as lacunas de *Mentira de amor*, interpretando e completando o sentido (SILVEIRA, 2019). Sendo assim, fica perceptível para o leitor que o estopim para o comportamento de Juvêncio Avelar foi a morte de uma de suas filhas, pois "A perda de uma das filhas foi a razão daquele desprezo pelo mundo e seus desejos" (Brito, 2009, p. 100).

A literatura é criação estética, o *poiésis* do fazer literário. Segundo Jauss (2002), a *poiésis* é o fazer artístico dos gregos e, inicialmente, exerce o papel de provocar o leitor; depois, de suscitar o raciocínio e de desconstruir suas verdades e, por último, de transformar o ser humano após ouvir e interpretar (Jauss, 2002, p.102).

Pela tessitura do enredo pode-se compreender o sofrimento vivido pela parte feminina da família e perceber o poder que a literatura tem de ressignificar a realidade do leitor. Nisso reside o conceito aristotélico de mimese, segundo o qual a literatura propõe, por meio das palavras, uma representação da realidade. Disso resulta o caráter humanizador e transformador do texto literário, pois proporciona conhecimento e desenvolve o senso crítico de seus leitores. A literatura, além de contribuir com a formação do homem, tem função social, a qual permite ao leitor a construção do seu senso crítico, de sua identidade e a de seu mundo que, muitas vezes, aparece representado nas obras literárias.

Afirma Eagleton (2003) que a literatura resulta da imaginação, é ficcional, é um trabalho realizado com a linguagem a qual se opõe à linguagem do cotidiano; é uma linguagem ambígua e essa ambiguidade é um fator positivo porque faz com que o texto literário possa ser lido e relido ao longo dos tempos, pois ele é maleável a novas situações.

Dessa forma, a literatura torna-se um cronótopo, visto que se avizinha e se distancia de outras áreas, como a sociologia, a história, entre outras, mas traz e mantém em si o momento, a memória, a história, o conhecimento de quando é produzida, ao mesmo tempo em que vai acionar a história quando ela é lida. Essa é a magia do texto literário que Saraiva (2006, p. 30) explica:

> A plurissignificação e a capacidade de instalar sensações são traços fundamentais do texto literário. Ao possibilitar inúmeras leituras, a ambiguidade é fator de enriquecimento semântico que abre o texto a variadas interpretações e que lhe garante sua permanência ou a atemporalidade [...].

A memória é a faculdade que permite reter experiências vividas. Por meio delas, armazenam-se dados por uns poucos minutos ou se os retêm durante décadas. A tentação de narrar ou justificar o vivido, afirmam críticos, é mais uma forma que a literatura de ficção adota e em que a lembrança é filtrada pela subjetividade.

Mentira de amor é uma prova da abertura do texto literário: um homem opressor e uma mulher submissa é o problema representado no texto, mas que rememora diversas histórias reais da sociedade. Na narrativa, o patriarca da família é possuidor de um ciúme doentio e a perda da filha intensifica esse sentimento. Entretanto, o cárcere que cerceia a liberdade da esposa, bem como a opressão física, psicológica e sexual que comete sobre ela são atitudes que visam seu favorecimento. Juvêncio se exime de qualquer culpa que possa ter e destila à sua para Delmira, fazendo com que creia que a culpa é apenas dela e que, por esse motivo, deve sofrer em silêncio como forma de se autopunir pelo fato. O desprazer pela vida é tamanho que ela esquece de tudo a sua volta: "Esquecida de que além das portas e janelas fechadas da sua casa o mundo pulsava de vida [...]" (Brito, 2009, p. 99). Dessa maneira, ela se acostuma a viver encarcerada, aceitando as imposições do marido que não permitem a educação das filhas em instituição escolar e, até mesmo, o não recebimento de vizinhos, parentes e amigos em casa (Brito, 2009, p. 99-100). Delmira é impedida de ir ao mercado para compras de alimentos básicos, sendo obrigada, assim como as filhas, a aceitar as compras realizadas pelo marido, bem como as roupas e os brinquedos, mais precisamente as bonecas, que eram fabricadas por Juvêncio com tecidos velhos de sua loja. Assim, as personagens são três mulheres obrigadas a conviver com um homem opressor.

Juvêncio até privava a esposa e as filhas de terem acesso ao tempo, porque lhes oferecia calendários antigos e um relógio sem corda (Brito, 2009, p. 100). Assim, Delmira passava seu tempo realizando afazeres sem saber ao certo quando os momentos se processavam: "E ela, o que podia fazer? Recontar os passos entre a cozinha e o tanque de roupas, onde lavava manchas das camisas do marido [...]" (Brito, 2009, p. 102).

A narrativa curta e dramática dessas mulheres, principalmente em relação à Delmira, demonstra que o tempo ficcional do presente, muitas vezes, dá espaço para o relato da memória dessa figura materna ao lembrar a morte da filha e do que esse fato fez com sua consciência e, consequentemente, com sua vida.

Nesse processo, revela-se a mimese aristotélica que é o poder de criar algo a partir do que existe, capacidade criativa que todo o sujeito tem, mas que tão poucos conseguem desenvolver, pois a habilidade ao fazer um objeto mimético é o que faz a diferença em relação a uma boa ou uma má obra. Inicialmente, Ricouer (1994) contesta o conceito de mimese de Aristóteles. O teórico quer sobrepor a essa ideia de criação de Aristóteles a de performance, ou seja, a ideia de ação. Nesse sentido, esse teórico assevera que o escritor, diante do seu contexto, se sente acionado por ele e dá uma resposta a esse contexto que será a sua obra, isto é, a mimese II é a resposta, a ação que ele dá, que ele configura por meio de um processo criativo, não que não esteja imbricada à ideia de algo preexistente. Ricouer (1994) quer enfatizar a ação, essa presença ativa do sujeito que não fica tão clara em Aristóteles. Então a mimese I é a compreensão que o escritor tem do seu tempo e da forma como ele quer retratar esse tempo; já a mimese II é esse tempo configurado na obra, no texto, e a mimese III, por sua vez, é a leitura que o receptor faz da mimese II e a forma como transfere essa compreensão para seu contexto.

Na narrativa não se fala em significado, mas sentido, ou seja, quando o leitor consegue transferir a significação para o contexto e quando essa faz sentido para a vida do leitor; dito de outra forma, a compreensão de que a leitura que se faz não cessa com o texto lido, uma vez que o ato de ler vai além.

Isso tudo traz para a discussão o conceito de verossimilhança, em que verossímil não é aquilo que se parece com a realidade, mas sim aquilo que convence como se realidade fosse. Desse modo, *Mentira de amor* consegue representar algo preexistente, mas que traz a marca da criação do seu autor e consegue ser tão bem escrita que convence como se fos-

se real, ainda que se distinga radicalmente da realidade. O poeta pode se utilizar de fatos, modificando-os ou trazendo-os do mesmo modo como aconteceram (Aristóteles, 1966), Conforme Costa (1992), para Aristóteles a arte é uma possibilidade de obter possíveis interpretações da realidade, surgindo daí a ideia de verossimilhança, essencial ao caráter imitativo da arte: "A verossimilhança situa a mimese nas fronteiras ilimitadas do 'possível'" (Costa, 1992, p. 53).

Assim como a ação de Delmira que tem como único prazer ainda preservado, além da presença das filhas, é acompanhar, com elas, por entre as frestas de sol que advinham da rua, por meio do portão, as festividades. Por meio delas, mantinha viva a esperança de mostrar as crianças que havia sons, acontecimentos importantes, extramuros daquela casa. "No carnaval ouviam-se os apitos de escapes dos carros e na Semana Santa a batida amedrontada das matracas, [...]" (Brito, 2009, p. 101).

Enquanto Juvêncio alheava o imaginário de sua família, Delmira aceitava aquela culpa imposta por ele e revivia a morte da filha todos os dias, criando um ritual de abrir o caixote de madeira da filha morta e, embriagada pelo sofrimento, enquanto se desejava a ressurreição da filha e o fim do seu cativeiro (Brito, 2009, p. 101-102).

Em sua casa, Delmira "tinha uma vaga consciência do seu destino" (Brito, 2009, p. 101), muitas vezes ficava em frente ao único espelho que tinha, objeto esquecido por Juvêncio e para "quem" Delmira fazia perguntas, a fim de obter respostas que dirimissem seu sofrimento. O marido não permitia que houvesse espelhos em casa, para que a esposa não se visse, não tivesse a dimensão da mulher que era, de sua vaidade, que fora esquecida, devido às acusações do marido que, ao impedi-la de sair, limitava-a ao espaço da casa, onde cortava seus próprios cabelos, que, para uma mulher, são motivo de orgulho, de feminilidade, de beleza, de vaidade.

A submissão de Delmira era tamanha que os abusos do marido eram confundidos com proteção da parte dele para com ela e as filhas. Juvêncio conseguira calar sua família, doutriná-la a pertencer ao mundo que ele descrevia, silenciando a voz daquelas meninas e daquela mulher, parando o tempo a seu modo, mas "[...] sobrara o relógio da igreja, esse o marido não conseguira calar" (Brito, 2009, p. 102).

Com o passar do tempo, Delmira dá lugar ao que antes nem pensava existir, a sua imaginação, e remoía lembranças da infância, tempos áureos em que a liberdade a fazia gozar a vida e lhe permitia ir às festas. Essas lembranças sugerem a Delmira que, como mãe, devia aflorar o imaginário das filhas, para que elas, mesmo que em sonho, pudessem sentir a liberdade sem serem vigiadas.

A chegada de um circo na cidade renova a vida das meninas e a esperança de poderem assistir de perto ao espetáculo. A esperança dá lugar ao medo e esse paralisa Delmira, pois sabe que não pode furtar dinheiro do marido, visto que a ignorância impetrada por ele a tornou incapaz de conhecer e contar as cédulas de dinheiro. Com efeito, cometendo o ato delituoso, acabou amassando as cédulas "sem compreender o que significavam. [...] tinham o valor dos pedaços de jornais que embrulhavam sabão. Inúteis como o seu delito de furto (BRITO, 2009, p. 107)", tão pouco "Tinha o impulso de fazer o pedido a Juvêncio, mas, ao encará-lo, a sua coragem se desmontava como a lona do circo de partida" (Brito, 2009, p.106-107). Então, Delmira se vê angustiada com a possibilidade de perder, juntamente com as filhas, a única chance de assistir ao espetáculo do Grande Circo Nerino, principalmente "no último dia" em que "o circo faria um desfile pela cidade, mais monumental que o da estreia" (Brito, 2009, p. 106).

A única alegria que a mulher tinha se transformou em tristeza, empurrando-a para o abismo em que já estava mergulhada. Nem mesmo o caixotinho de madeira em que guardava os vestidinhos da filha morta consegue lhe trazer conforto. Ela exuma o dinheiro que havia roubado com tanto esforço e o corpo da filha que havia perdido (Brito, 2009, p.107).

Desse modo, no fatídico domingo em que o circo realizaria seu último espetáculo, Juvêncio embriagado comete uma tentativa de abuso sexual, mas Delmira não desejava Juvêncio. Queria o circo (Brito, 2009, p. 108). Com a recusa, Juvêncio se põe a dormir "sem o cuidado de despir a calça" (Brito, 2009, p. 108). Delmira, mais uma vez, deseja tomar uma atitude e pôr fim àquele sofrimento. Pensa em matar Juvêncio com um tiro de revólver, aproveitando o barulho do desfile do circo, mas o leitor fica sem saber se ela coloca seu desejo em prática.

Em conclusão, *Mentira de amor* é uma narrativa que Eco (2012) denomina como narrativa aberta, pois para o leitor não há como saber o final e, exatamente por não saber, ela volta à sua memória, como que desafiando-o a encontrar um desfecho para aquilo que não

foi contado. A narrativa fica em aberto para que o leitor exerça a sua capacidade de completar ou de simplesmente aceitar as duas possibilidades que o texto oferece.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.

BRITO, Ronaldo Correia de. Mentira de amor. *In*: BRITO, Ronaldo Correia de. **Faca**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COSTA, Lígia Militz da. **A poética de Aristóteles**: mimese e verossimilhança. São Paulo: Ática: 1992.

EAGLETON, Terry. Introdução. *In*: EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. *In*: ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 35-49.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luís C. **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979]. p. 67-84.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. *In*: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Artmed: Porto Alegre, 2006. p. 27-44.

SILVEIRA, Ingrid Teixeira da. **Entre cães e maus lobos, a literatura de Valter Hugo Mãe no ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019. Orientadora Dra. Marinês Andrea Kunz; Coorientadora Dra. Roswithia Weber.

SOBRE DEVANEIOS ESCOLARES: UM DIÁLOGO ENTRE BACHELARD E MONTESSORI EM ESCOLA PÚBLICA.

About school daydreams: a dialogue between Bachelard and Montessori in public school.

Jander Fernandes Martins[1]
Vitória Duarte Wingert[2]
Samila Beatriz Weber[3]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente texto versa sobre uma empiria realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de Campo Bom/RS. Este estudo surgiu ao se constatar indicadores de "déficit de natureza" (Louv, 2016), causado pela hiperestimulação de telas digitais (Desmurget, 2021). Metodologicamente, em uma perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999), realizou-se um trabalho didático tematizado à luz dos tetra-elementos (Bachelard, 1989; 1990a; 1998; 1999b; 2000; 2001a; 2001b; 2001c). O trabalho objetiva, portanto, introduzir e promover o que se chamou de "instante poético" enquanto condição indissociável e inadiável da tensão "corpo-matéria-imaginação", que são mediados pela emoção (Gomes, 2015). Observa-se que promover, diariamente, instantes de narrativas literárias de cunho mítico e vivências de contato com o natural remonta ao encanto (e reencanto) alquímico medieval, cuja cosmovisão pauta-se nos quatro elementos enquanto instrumentos psíquicos na compreensão do universo circundante e de si mesmo (Durand, 2008). Em vista dos argumentos apresentados, inaugura-se a possibilidade de diálogos reflexivos escolares enquanto estratégia de superação do chamado déficit de natureza em questão.

Palavras-chave: Gaston Bachelard; Diversidade Cultural e Inclusão Social; Escola; Maria Montessori; Trabalho Didático.

[1] Doutor em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. Pedagogo. Professor concursado em Campo Bom/RS. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br.

[2] Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Mestra em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. Licenciada em História. Professora concursada em Campo Bom/RS. E-mail: meuemail@servidor.com.

[3] Pedagoga. Professora concursada em Campo Bom/RS. E-mail: samila.weber@smec.campobom.rs.gov.br.

INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre práticas pedagógicas reflexivas (Pimenta; Ghedin, 2002) realizadas em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de Campo Bom/RS. Tal trabalho surgiu ao se constatar indicadores de "déficit de natureza" (Louv, 2016), causado pela hiperestimulação de telas digitais (Desmurget, 2021). Depois de realizar as habituais sondagens didáticas no início do ano letivo, os autores, enquanto professores concursados, perceberam duas condições/características proeminentes nas turmas, a saber, o profundo gosto por jogos digitais em pequenos grupos (em especial, *beyblade* e *futsal*).

O CONTEXTO

Em uma perspectiva de análise antropológica, o contexto escolar envolveu três EMEFs e seriações diferentes. A ação aqui descrita e analisada realizou-se em uma turma de 2° ano (28 crianças de 7 e 8 anos), uma turma de 4° ano (27 crianças de 9 e 10 anos) e turmas de 6° a 9° ano do Ensino Fundamental II (EF II), com média de 25-30 estudantes por turma. Assim sendo, duas turmas de EF I e turmas variadas de EF II foram contempladas na análise.

Para além disso, ressalta-se que as instituições são "escolas de educação em tempo integral[4]". Por esse motivo foi possível os autores constatarem a recorrência das manifestações culturais supracitadas. O trabalho, ademais, se caracterizou por princípios interdisciplinares, tendo em vista que os autores são professores oriundos de diferentes áreas e etapas do conhecimento formativo educacional (Pedagogia, Curso Normal e História).

Por ocasião das atividades diagnósticas iniciais do ano letivo, os professores observaram indicativos de déficit de natureza ocasionado pelo uso excessivo de telas digitais. Constatado isso, surgiu a necessidade pedagógica de se elaborar um conjunto de proposições com o objetivo de instaurar e de desenvolver uma relação criança-natureza. Deste modo, tendo um currículo vasto, amplo e genérico, distribuído em sete disciplinas conforme nova organização da Base Comum Nacional Curricular (BNCC), elaborou-se e sis-

[4] Para mais informações, conferir a Lei n° 14.640 de 31 de julho de 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-em-tempo-integral. Acesso em: 22 mar. 2024.

tematizou-se um conjunto/roteiro temático a partir do que, academicamente, chama-se tetra-elementos (fogo, água, terra e ar).

UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E NATUREZA?

Pensando as questões geracionais e suas interações, Richard Louv propõe, à luz de pressupostos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e médicos, haver um alto índice do que denominou "*[t]ranstorno do déficit de natureza*: esse termo não representa, de forma nenhuma, um diagnóstico médico, mas oferece uma maneira de pensar sobre o problema [...]" (Louv, 2018, p. 32, grifo nosso). Para o autor "[...] O transtorno de *déficit* de natureza *descreve os custos da alienação em relação à natureza*, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais" (Louv, 2018, p. 58, grifo nosso).

Essas condições, na infância, evidenciam o *deficit* que, não sendo de ordem médica, pode ser investigado em escolas, pois é um local privilegiado de aglomeração de crianças. Torna-se possível, desse modo, o desenvolvimento de um parecer e de um apontamento pedagógico que descreva e caracterize a manifestação exacerbada de evitar e de não desejar estar e interagir em ambiente natural, fora da sala de aula e longe das telas digitais.

Logo, e por decorrência dessas circunstâncias, a "[...] consequência involuntária é *desencorajar* o brincar na natureza" (Louv, 2018, p. 50, grifo nosso). Tal prática acentua uma série de situações individuais e relacionais, de criança com criança e de criança com adulto. O autor é taxativo ao demonstrar, no decorrer de sua obra, que os "[...] inúmeros estudos mostram uma *redução do tempo de lazer* nas famílias modernas, *mais tempo diante da televisão e do computador*, além do aumento da obesidade entre adultos e crianças [...]" (Louv, 2018, pp. 53-54, grifo nosso).

A ESCOLHA DOS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quanto aos aportes que sustentaram o fazer pedagógico no contexto supracitado, define-se como sendo a síntese de um empreendimento reflexivo que aproxima e propõe o diálogo entre pensadores a partir de categorias empíricas determinadas, quais sejam, a

Organização do Trabalho Didático (Alves, 2005); o fazer pedagógico entendido como Profissão Professor (Nóvoa, 1999); a Pedagogia como ciência da educação (Pimenta, 1996; 1999; 2002; Franco, 2008) e o cotidiano escolar em uma Perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999). Com relação à compreensão acerca da relação entre criança e natureza, recorre-se a Louv (2016); entre criança e a cultura da tela, explora-se Desmurget (2021). A partir disso, considerou-se possível aproximar teórica e empiricamente o filósofo Gaston Bachelard e sua contribuição sobre devaneios (1978; 2001; 2008; 2018a; 2018b; 2019a; 2019b) e a médica pedagoga Maria Montessori (2019).

TEORICAMENTE, QUANTO AO PROCEDIMENTAL

Procedimentalmente, o projeto desenvolvido que originou esse artigo assentou-se em sequências de trabalho didático a partir do conjunto de obras literárias/filosóficas/pedagógicas de Gaston Bachelard[5]. Como se sabe, esse autor instaurou um novo movimento pedagógico, restituindo o estatuto científico da imaginação. Vejamos: "[...] na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais" (1998, p. 9). Com isso, ele afirma que há e é indissociável e inadiável a tensão *corpo-matéria-imaginação*, que são, sempre, mediadas pela emoção.

A partir do conjunto de obras que abordam os quatro elementos da matéria e os devaneios que emergem desses contatos e à luz de estudos filiados à Pedagogia enquanto ciência da educação ao longo dos últimos séculos, sabe-se que essas dinâmicas psíquicas que Bachelard aponta são aspectos da dinâmica humana, que se encontram em estado latente e patente na fase infantil.

Assim, como ponto de partida, sistematizou-se um conjunto de narrativas literárias, de cunho mítico, estruturadas de modo a serem desenvolvidas diariamente em sala de aula com as diferentes seriações. Tal empreendimento serviu de sustentação para a realização e estabelecimento de situações concretas de contato direto com os quatro elementos da matéria (ar, água, terra e fogo), momento esse entendido como ponto de chegada. Nessa

[5] Os livros são: *A chama de uma vela; A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade; Fragmentos de uma poética do fogo; A Água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria; A psicanálise do fogo; A poética do espaço; A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças; O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento.*

proposta, tratou-se tanto do ponto de partida quanto do de chegada, como instrumental didático (Alves, 2005).

Além disso, a partir das reflexões instauradas no fazer pedagógico dos autores, intentou-se aproximar, empírica e teoricamente, a contribuição de Maria Montessori à práxis educativa/pedagógica, considerando-se que a médica italiana asseverava que "[...] a educação sensorial é a base da educação intelectual" (Perry, 2017, p. 8 *apud* Montessori, 2017, grifo nosso).

No entanto, longe de se pautar nos contributos mais recorrentes (dimensão dos objetos etc.), tomou-se como mote basilar dois entendimentos específicos, porém, coadjuvantes, propostos pela italiana, a saber: a primeira é a questão dos "instrumentos" (Montessori, 2017, pp. 20-21); a segunda incide sobre o profissional educador:

> *Cientista* é aquele que, à luz da experiência, descobriu o caminho que conduz às verdades profundas da vida e que, de alguma forma, desvela-lhe os segredos fascinantes; aquele que, sentindo nascer um amor profundo pelos mistérios da natureza, chega a esquecer de si mesmo. *O cientista não é, portanto, aquele que maneja os instrumentos, mas o que conhece de fato a natureza* (Montessori, 2017, p. 20, grifo nosso).

Igualmente, a contribuição bachelardiana se faz a partir da fase noturna do grande filósofo dos devaneios. Para ele,

> As forças imaginantes da nossa mente desenvolvem-se em duas linhas bastante diferentes. *Umas encontram seu impulso na novidade*; com o pitoresco, com a variedade, com o acontecimento inesperado [...]. *As outras forças imaginantes cavam o fundo do ser*; o primitivo e o eterno [...] (Bachelard, 2018b, p. 1, grifo nosso).

Sendo essas duas forças as que irão, por sua vez, impulsionar dois tipos de imaginação, uma *imaginação formal* e uma *imaginação material*: "[...] uma dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material (Bachelard, 2018b, p. 1, grifo nosso). E assim, as condições para que o devaneio

Em suma, elaborar situações com intencionalidade pedagógica nas quais todos os sujeitos envolvidos sintam e vivenciem o que o filósofo francês asseverou sobre a distin-

ção entre devaneio e sonho e que, aquele, "[...] O devaneio é então um pouco de matéria noturna esquecida na claridade do dia" (Bachelard, 2018, p. 10).

EMPIRICAMENTE, QUANTO AO PROCEDIMENTAL

Nesse sentido, se teoricamente, fez-se possível um diálogo aproximativo inicial entre Gaston Bachelard e Maria Montessori, caberia empiricamente materializar tal empreendimento. Para isso, enquanto o ideário italiano contribuiu na instrumentalização dos docentes no processo de organização do ambiente e na postura de cientistas da educação que se apropriam do ambiente natural escolar.

Deste modo, ao identificar comportamento, frutos do senso comum cotidiano, percebe-se imperar a resistência o medo e o anseio de se poder manusear e se aproximar do fogo, pois como Bachelard assevera, "[...] O fogo é muito mais um *ser social* do que um ser natural" (Bachelard, 2008, p. 15, grifos nossos). Isso porque, "Na realidade, *as interdições sociais são as primeiras*. A *experiência natural* só vem em segundo lugar para acrescentar uma nova matéria inopinada" (Bachelard, 2008, p. 16, grifo nosso), daí haver essa ambivalência sentimental, entre se aproximar e manipular esse elemento, e evitá-lo sob pena de ser penalizado pelo contato incidental.

Figura 1: O fogo contemplativo.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Mais do que contemplar, o contato com esse elemento permite uma série de pulsões humanas se manifestarem, não por acaso, segundo o filósofo francês, "[...] O fogo é assim, um fenômeno privilegiado *capaz de explicar tudo*. Se tudo que muda lentamente se explica

pela vida, tudo que muda velozmente se explica pelo fogo." (Bachelard, 2008, p. 11, grifo nosso), logo, não há cultura humana que não tenha desenvolvido mítica ou racionalmente, uma tentativa de explicação via fogo e/ou a sua origem.

Não obstante, outro elemento, comumente, tomado como antagônico ao elemento supracitado, temos a "água" (e seus complexos). Em contexto escolar, local privilegiado de contato infantil e com a infância, esse elemento acompanha um ano letivo inteiro, se observado poética e pedagogicamente. Tal elemento se faz presente, talvez pelas motivações que Bachelard (2018b, p. 15, grifos nossos) elucida:

> [...] caráter quase sempre feminino atribuído à água pela imaginação ingênua e pela imaginação poética. [...] a profunda *maternidade* das águas. [...] A água é objeto de uma das maiores valorizações do pensamento humano: *a valorização da pureza*. [...] *A água acolhe* todas as imagens da pureza.

Não por acaso, na cultura ocidental, marcada pelos mitos judaico-cristão, a água é associada à pureza, mas também à criança.

Figura 2: O complexo de Narciso

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Figura 3: O poder da combinação.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Nesse sentido, valorizar o contato direto e/ou mediado desse elemento, permite o despertar de profundos devaneios na infância, uma vez que, como assevera, o filósofo francês, "[...] Em especial, a água é o elemento mais favorável para ilustrar os temas da *combinação dos poderes*" (Bachelard, 2018b, p. 97, grifo nosso), tanto quanto, ela se torna "[...] um ornamento de suas paisagens; não é verdadeiramente a 'substância' de seus devaneios. [...] é o *psiquismo hidrante* (Bachelard, 2018b, p. 6, grifo nosso).

Igualmente, percebe-se o convite e as (im)pulsões que convidam ao elemento mais imperceptível dentre os tetra-elementos bachelardianos, qual seja, o "elemento ar" e seus complexos. Elemento que impele e remete às grandes imagens heroicas (Durand, 2002) do heroísmo, do andar bípede e, portanto, da verticalidade.

Nas palavras do francês, "[...] por um lado, o convite à *viagem para cima*, a subida, a ascensão, uma vida ascensional! Por outro, *a viagem para baixo*, a queda. Ambas um convite da *imagem de verticalidade*" (Bachelard, 2001, p. 9, grifo nosso). Diante da verticalidade, o autor identifica o convite a que todo ser humano é impelido, por estar mergulhado nesse elemento, isto é, "O ar convida ao voo. Portanto, ao símbolo da asa." (Bachelard, 2001).

Assim, para Bachelard (2001), "[...] é na viagem para cima que o impulso vital é *hominizante*" (Bachelard, 2001, p.10, grifo nosso). Ou seja, é nesse anseio e no devaneio com esse elemento que concomitantemente, o andar de pé, tanto quanto o querer voar, hominizam a espécie e o gênero humano.

Figura 4: Impulso à viagem para cima.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Figura 5: Impulso à viagem para baixo.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Quanto a essa condição, perceptível no comportamento humano, e facilmente, constatado em ambiente escolar, a partir do momento em que, "montessorianamente", se organiza o ambiente natural de modo que possa ser manipulado, explorado, sentido e vivido por crianças pequenas, às quais, psiquicamente, podemos atribuir o princípio norteador do aprendizado a partir de uma estrutura cognitiva de pensamento infantil no plano das "operações concretas", que rumam para uma "organização psíquica formal[6], como estudos clássicos e atuais demonstram.

Igualmente, nas palavras do filósofo:

> [...] É a sua *diferença vertical positiva ou negativa* que designa melhor sua eficácia, seu destino psíquico. [...] Princípio da *imaginação ascensional*: de todas as metáforas, as metáforas da altura, da elevação, da profundidade, do abaixamento, da queda, são por excelência metáforas axiomáticas (Bachelard, 2001, p.10, grifo nosso).

É na subida ou na queda que os anseios pulsionais humanos projetam grandes imagens, as quais se materializam na observação do brincar infantil em ambiente natural.

Não obstante, um último elemento, a terra, não por acaso é o mais evocado e invocado, em termos de grandes imagens míticas, uma vez que, como assevera Bachelard (2019a, p. 7), [...] teremos um díptico do trabalho [extroversão] e do repouso [introversão]. O primeiro, a extroversão, para Bachelard (2019a), refere-se à imaginação dinâmica e diz respeito aos devaneios ativos que agem sobre a matéria, aos atributos do impacto da matéria sobre o impulso criador humano. Como exemplo, citam-se narrativas, contos, histórias, histórias do martelo (o metal) que ensina a disciplina da regularidade, a firmeza de propósito, a vitória gradativa sobre a matéria (Bachelard, 2019a, p. 7).

Por outro lado, a "introversão", é formada pelas imagens de intimidade (Bachelard, 2019b). Logo, sendo oposto ao anterior, aqui, estuda-se e vislumbra-se as imagens da beleza íntima da matéria, o espaço afetivo que há no interior das coisas; a tranquilidade que aí reside, nas narrativas envolvendo: a casa, o ventre e a gruta. Esses elementos instigam e evocam/invocam a vontade de trabalhar a terra.

[6] Conferir em Piaget; Inhelder (1993, pp. 165 e seguintes).

Figura 6: Alegria de muscular de trabalhar a terra.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Figura 7: O gosto de trabalhar a terra.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Deste modo, organizar pedagogicamente situações e ambiências que permitam o uso de objetos materiais, impelem e convidam a exercitar pulsões hereditárias que os humanos conquistaram, confeccionando e usando instrumentos, modificando a natureza, conforme suas necessidades e curiosidades, distinguindo-se, por meio do trabalho, no reino animal.

Recorrendo, novamente, a Bachelard (2019a, p. 8, itálico do original), "[...] a dialética do *duro* e do *mole,* dialética que rege todas as imagens da matéria terrestre. A terra, ao contrário, dos outros três elementos, tem como primeira característica a *resistência*". Percebendo esse fenômeno entre humano e terra, ele continua, "[...] Se a dialética do *duro* e do *mole* classifica com tanta facilidade as solicitações que nos vêm da matéria e que decidem

da vontade de trabalho, devemos poder verificar, nas preferências pelas imagens do duro e pelas imagens do mole (Bachelard, 2019a, p. 23, grifo do autor).

Por outro lado, o elemento terra, convida ao repouso. Nas palavras do autor: "Proporcionaríamos à criança uma vida profunda se lhe déssemos um *lugar de solidão, um canto*." (Bachelard, 2019b, p.86), grifo nosso). Nesse sentido, "As imagens do repouso, do refúgio, do enraizamento [...] são, quando não isomorfas, ao menos isótropas, isto é, que todas elas nos sugerem um mesmo movimento em direção às *fontes do repouso*. (Bachelard, 2019b, p. 4, grifo nosso).

Quanto a esse aspecto, no contexto pedagógico, a criança exprime suas pulsões e valores psíquicos mais profundos, quando em interação com a terra, num ambiente natural, intencionalmente preparado. Tais valores não ocorrem a esmo, pois a própria espontaneidade infantil, manifesta imagens e vontades, que são identificados pelo autor:

> *A casa é um refúgio, um retiro, um centro*. [...] A casa oniricamente completa é a única onde se pode viver os devaneios de intimidade em toda a sua variedade. [...] *A casa é um arquétipo sintético*, um arquétipo que evolui. Em seu porão está a *caverna*, em seu *sótão está o ninho*, ela tem raiz e folhagem. [...] a casa oniricamente completa é um dos esquemas verticais da psicologia humana [...] (Bachelard, 2019b, p. 80-81, grifo nosso).

Portanto, "*O ato de habitar* reveste-se de valores inconscientes, valores inconscientes que o inconsciente não esquece" (Bachelard, 2019b, p. 92, itálico do original) e, ao brincarem de casinha, as crianças vivem psiquicamente, um retorno, isto é, "A volta à terra natal, o regresso à casa natal [...] a *volta à mãe* (Bachelard, 2019b, p. 92, itálico do original). Esse retorno oferece situações que estimulam capacidades cognitivas imprescindíveis para a aprendizagem escolar.

Figura 8: A cabana.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Figura 9: A casa onírica.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Figura 10: O manipular o elemento mole, grude, goma.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2023).

Assim sendo, "[...] *a imaginação é o próprio centro* de onde partem as duas direções de toda ambivalência: a *extroversão* e a *introversão***.** [...] As imagens efetuam sagazmente [...] mostrando e escondendo – as espessas vontades que lutam no fundo do ser (Bachelard, 2019, p. 28).

CONCLUSÃO

Como resultante da práxis educativa empreendida, destacamos imagética e reflexivamente alguns elementos que convidam a (re)pensar o fazer pedagógico escolar, tomando a criança e a prática social vivida pelos agentes educativos envolvidos, professores, crianças e ambiente, como ponto de partida e de chegada. Para tanto, destacam-se elementos favoráveis e obstáculos identificados, a saber, a cultura midiática, que se pode traduzir como uma "*fé no silício*" (Louv, 2018, p. 156, grifo nosso), que obstaculiza propostas como a desenvolvida; barreiras *culturais* e *institucionais*, como o aumento de ações litigiosas; barreiras *estruturais*, manifestadas por empecilhos *pessoais* ou *familiares* [...]" (Louv, 2018, p. 135, grifo nosso). Como medida de superação desses aspectos, propõe-se o esforço de "*naturalização* dos *terrenos* das escolas" (Louv, 2018, p. 235, grifos nossos).

Tal postura e entendimento, visando resultados para além de avaliações institucionais, em primeiro lugar, "[...] pode ter grande *efeito para reduzir o déficit de atenção nas crianças* e ser igualmente importante para aumentar sua alegria de viver" (Louv, 2018, p. 127, grifos nossos). A perspectiva do instante poético bachelardiano converge para o que Maria Montessori apontou: "*O amor à natureza*, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa com o exercício [...]" (Montessori, 2017, p. 79, grifos do original, grifos nossos).

Em síntese, partindo de uma característica recorrente em diferentes turmas e escolas públicas, gestos de déficit em relação à natureza, devido à hiperestimulação de tela digital, a proposta ancorou-se no entendimento de ser a Pedagogia a ciência da educação. Nesse sentido, o trabalho do educador traduz-se como a profissão professor, que se assenta em um tripé didático: relação histórica, instrumental didático e local específico). A teoria-prática-teoria vivida e a ação-reflexão-ação modificada, que aproxima dois grandes pensadores, inaugurou reflexões e um trabalho didático específico, intencionalmente sistematizado. Assim, assumindo a concretude e historicidade em uma práxis educativa, centrada e ancorada em "instantes poéticos" como mediação do espírito pré-científico, chegou-se à instauração de um espírito científico.

REFERÊNCIA

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso:** ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução de Paulo Neves da Silva São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

BACHELARD, Gaston**. A Água e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo.** Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** Os perigos das telas para nossas crianças. Tradução de Mauro Pinheiro. 1. ed. Editora Vestígio; 2021.

FREITAS, Alexander de. ÁGUA, AR, TERRA E FOGO: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gastón Bachelard. **Revista Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 39-70, jan./jun. 2006.

GOMES, Marcelo Bolshaw. Gaston Bachelard e a metapoética dos quatro elementos. **Revista Estética**. São Paulo, nº 11, ago-dez, 2015.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Aquariana, 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Tradução: Bernardina M. de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

A MODA COMO REPRESENTAÇÃO NA CULTURA

Fashion as representation in culture

Juliene França Ferreira[1]
Claudia Schemes[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A moda conecta a roupa com o corpo e, nessa relação, são produzidos significados. Dessa maneira, a moda é uma forma de linguagem, pois a partir de seus elementos são comunicadas informações. Este trabalho, portanto, tem como objetivo geral analisar a moda feminina como uma forma de representação. Para tanto, os objetivos específicos são compreender o surgimento da moda e identificar de que maneira ela interage com o meio cultural dos indivíduos. A metodologia utilizada será a pesquisa Bibliográfica, tendo como base os conceitos de representação de Stuart Hall (2016), o surgimento da moda a partir de Denise Pollini (2018), sobre processos culturais e sociais da moda com Gilles Lipovetsky (2009) e o sistema da moda de Roland Barthes (2009). Esta temática se justifica através da importância das reflexões sobre a representação da cultura pela moda, a ordem de poder, a imitação do vestuário, a teoria da representação pela linguagem, entre outras, que serão apresentadas a fim de explorar como a moda é representada na cultura. É possível concluir que a moda tem um papel fundamental para dar sentido ao que faz da roupa um objeto relevante na construção da identidade do sujeito, materializando no vestuário atributos coletivos e individuais expressos em uma sociedade.

Palavras-chave: Moda; Representação; Cultura; Corpo.

INTRODUÇÃO

Falar sobre moda vai além de descrever peças de roupa. Por meio da moda são representadas questões individuais e coletivas. Por intermédio de elementos que a estrutu-

[1] Mestranda em Processos a Manifestações Culturais, bacharel em Moda (Universidade Feevale/Novo Hamburgo/RS/Brasil).

[2] Doutora em História, professora do PPG Processos a Manifestações Culturais (Universidade Feevale/Novo Hamburgo/RS/Brasil).

ram – cores, formas, silhuetas e texturas – a moda auxilia na definição do estilo de vida, expressa a identidade visual do sujeito, determina a relação do sujeito com o outro, sendo entendida como uma forma de linguagem que engloba as culturas em seus processos de representação (Svendsen, 2010).

A partir desse cenário, este artigo visa analisar a moda como forma de representação da cultura, pois ao relacionar a roupa com o corpo são produzidos significados, assim, a moda pode ser entendida como uma forma de linguagem. Pretendemos, também, compreender o surgimento da moda e identificar de que maneira ela interage com o meio cultural dos indivíduos.

Esta pesquisa é de natureza básica, a qual tem como objetivo: "gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais" (Prodanov; Freitas, 2013, p.51); com abordagem qualitativa e descritiva. A técnica utilizada será a pesquisa bibliográfica tendo como base os conceitos de representação de Stuart Hall (2016), o surgimento da moda a partir de Denise Pollini (2018), sobre processos culturais e sociais da moda com Gilles Lipovetsky (2009) e o sistema da moda de Roland Barthes (2009).

MODA: SURGIMENTO E SIGNIFICADO

A palavra "moda" pode ser compreendida a partir de sua própria etimologia. No latim, "moda" tem como tradução *modus*, que significa: modo, maneira ou comportamento. No francês, sua tradução passa a ser *mode*, tendo como significado: uso, hábito ou estilo. Em inglês, a palavra passa a chamar *fashion*, que origina do latim *factio* e significa fazer ou fabricar algo industrial (Mendonça, 2022).

É possível relacionar moda a uma exigência estética, mas não a diminuir a algo supérfluo e padronizado, como um produto feito meramente para ser vendido no mercado. Ainda que a história aponte circunstâncias em que a moda teve seus excessos e extravagâncias, ela integrou, ao longo dos séculos, a história cultural e comportamental de cada período.

A moda apresenta uma forma de linguagem hierárquica que distingue socialmente indivíduos e, dessa forma, o vestuário começou a ser entendido como moda quando a

burguesia passou a utilizar determinadas peças como forma de se diferenciar das classes sociais mais baixas. Desse modo, os nobres ditavam os padrões de comportamento e de vestimenta dos grupos aos quais eram pertencentes. As roupas indicavam, de forma simbólica, a posição econômica, social e política dos sujeitos. "As classes superiores adotavam um estilo, este é copiado pelas classes inferiores, que ao imitá-las, desejam participar do prestígio das classes superiores" (Godart, 2010, p. 27).

No que tange ao surgimento da moda, é importante compreender se ela sempre existiu, mas houve um momento em que foi definida. Para Lipovetsky (2009), foi no período do Renascimento, a partir do século XV, que surgiu o termo "moda", época em que ela viveu seu momento grandioso. Ele ressalta que devemos pensar a moda como "instrumento da igualdade de condições; ela alterou o princípio da desigualdade de vestuário, minou os comportamentos e os valores em benefício da sede das novidades e do direito implícito à 'bela aparência e às frivolidades'" (Lipovetsky, 2009, p. 41).

Nesse sentido, uma questão que se impõe é: antes da moda, o que havia? Pollini (2018) explica que, ao pesquisar o que os indivíduos vestiam, ou mesmo a mudança nos estilos de roupas que perpassaram as mudanças de séculos, são encontradas, como referência, as palavras: costume, vestimenta ou fato. Essas eram as maneiras de referir o que era usado pelas pessoas que viveram em determinada época, região ou ocasião. Assim, ela complementa: "Você ainda pode encontrar a palavra indumentária, com o mesmo sentido, embora hoje esta seja, junto à palavra figurino, mais utilizado no contexto de trajes para o teatro, cinema e TV" (Pollini, 2018, p. 46).

A moda é um agente da revolução democrática, a qual acompanha uma nova ordem de poder: de um lado, a ascensão econômica da burguesia; de outro, o crescimento do Estado moderno, que, unidos, legitimaram os desejos das classes trabalhadoras. "Originalidade e ambiguidade da moda: discriminante social e marca manifesta de superioridade social, a moda não é menos um agente particular da revolução democrática" (Lipovetsky, 2009, p. 41).

Cabe ressaltar que um dos pontos que estabelecia essa ordem de poder eram os decretos que proibiam as classes plebeias de utilizar tecidos, acessórios ou formas similares ao vestuário destinado às classes nobres. Como exemplo, é possível citar as leis suntuárias, que tinham como finalidade regular hábitos de consumo, que, em suma, foi ineficaz.

"A nobreza jamais aceitou renunciar a seus gastos de prestígio e nunca deixou de encontrar novos meios, transgredindo as leis, para fazer exibição ao luxo" (Lipovetsky, 2009, p. 41). Ainda segundo o referido autor, a intenção das leis era manter a balança comercial e restringir o mercado de bens importados caros. Essa ação tornava-se uma maneira de identificar a classe social que usufruía de privilégios e extravagâncias, resultando, assim, em uma ferramenta facilmente utilizada para fins classificatórios e discriminatórios.

Del Priore (2000, p. 32), nesse sentido, esclarece que "o luxo de tecidos e bordados era apanágio da aristocracia. Seus membros não podiam ser confundidos com os das camadas emergentes. Codificando cortes, materiais, tinturas, a roupa garantia marcas de poder, intensificando o brilho dos aristocratas". A autora relaciona esse comportamento ao uso, na contemporaneidade, de roupas de grandes marcas de luxo. Nesse contexto, é possível considerar que, no século XV, a roupa tinha um viés político e social que determinava a posição hierárquica do indivíduo dentro da sociedade.

Lipovetsky (2009) afirma que, nesse período, era visível a imitação nas peças de vestuário, que iam das classes mais nobres até as classes menos favorecidas. O ato de imitar foi além do vestir e começou a ser observado nos hábitos familiares. Essas maneiras avançaram conforme a sociedade expandia, tanto que a moda começou a ser vista no mundo externo desta sociedade. Dessa forma, conforme a burguesia ascendia ao poder, aumentava o desejo de reconhecimento social e, para isso, imitar era a tendência ditada pela nobreza. Em outras palavras, era uma forma de querer representar algo a alguém para ser aceito em determinado meio cultural.

A MODA E O MEIO CULTURAL

A teoria da representação de Hall (2016) apresenta três conceitos que explicam como a representação do sentido pela linguagem funciona: reflexivo, intencional e construtivista. Na abordagem reflexiva, o sentido verdadeiro é aquele que existe no mundo, ou seja, sujeitos imitam o que é o considerado a verdade, via linguagem. Desse modo, é possível estabelecer um paralelo com a história da moda por meio do comportamento de imitação da vestimenta, que ocorreu no século XV. A abordagem intencional é o uso da linguagem para convencer e comunicar, como música, palavras e obras visuais. É o meio em que os

significados são compartilhados e compreendidos. A roupa, cabe enfatizar, é também um instrumento de linguagem do que se deseja representar. A última abordagem é a construtivista, que não deve ser fixada somente nos significados da linguagem: "As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos" (Hall, 2016, p. 46).

Em síntese, essa última classificação leva a pensar sobre a moda enquanto um fenômeno de representação, tanto pelo fato de ela representar pelo ato de vestir (material), quanto pelo fato de ela expressar (simbólico) e criar, então, significados culturais. O autor explica a abordagem construtivista nestes termos: "de acordo com ela, nós não devemos confundir o mundo material, onde as coisas e pessoas existem, com as práticas e processos simbólicos pelos quais representação, sentido e linguagem operam" (Hall, 2016, p. 48). A moda, então, pode ser compreendida como um sistema de linguagem que, via construções simbólicas, gera sentidos e estabelece comunicação.

Conforme Santi e Santi (2008), as práticas de representação de Stuart Hall explicam que esta última conecta o significado à linguagem. Dessa maneira, convivem, na representação, dois tipos de processos: "o primeiro ligado aos sistemas de correlação a um conjunto de representações mentais que possuímos; o segundo relacionado à linguagem que possibilita a existência de um mapa conceitual partilhado, através do qual possamos representar ou intercambiar significados ou conceitos" (Santi; Santi, 2008, p. 4). Com isso, é possível compreender que a representação se constrói devido a um processo mental e a uma tradução desse sistema de aprendizado que conecta sujeitos ao mundo. Isto é, a construção de signos se dá, também, através da roupa e de sua materialidade, sobretudo das suas significações.

No campo do vestuário, Barthes (2009) entende que a moda produz significados, sendo fundamentada pela linguagem e pela construção social que a confere sentido. Nesse processo discursivo, na moda são engendrados sentidos – de diferenciação e pertencimento – que motivam o seu consumo. Esse sistema é para o autor o local da experiência que perpassa pela significação. O signo, nessa estrutura, seria uma máscara – ou representação – da esfera real. O vestuário é uma das maneiras do indivíduo materializar a sua ótica do mundo. Ainda, tal sistema também está relacionado com seu poder de repetibilidade – tanto dentro do sistema, quanto para o mundo no geral.

Observar a moda como representação e entender que ela significa, transmite e compartilha os significados para serem apreciados, torna possível assimilar que o significado da moda deve ser entendido a partir do que ela representa visualmente. Assim, o "belo" ou o "feio" depende de como a linguagem apresentada através do objeto cria seu significado para o sujeito que a contempla.

Umberto Eco (2014), ao mencionar as obras do século XV, faz observações sobre a realidade imitar a natureza, a fim de reproduzir os detalhes. Com isso, a pintura em perspectiva resulta em invenção e imitação, em que a realidade é retratada com perfeição e segue o ponto de vista subjetivo do observador. Nessa observação, é possível relacionar que o simulacro do mundo das artes pode ter sido um influenciador da imitação do surgimento das tendências da moda da época.

No final do Antigo Regime, nos primeiros periódicos ilustrados de moda, foi que a própria moda ganhou uma nova forma de ser considerada: passou a ser descrita por ela mesma. De 1786 até o século XX, a literatura crítica sobre o tema se manteve, criando necessidades impostas pelo consumo, fazendo da moda um objeto a ser mostrado de forma "positiva". Dessa maneira, ela passou a ser relacionada à manifestação estética que os discursos de moda apresentam nas revistas especializadas (Lipovetsky, 2009).

Pensando na moda como forma de representação, tanto de significados como da cultura do consumo a da materialidade, é possível dizer que, no modo industrial, ela está relacionada ao sistema de fabricação do vestuário, sendo, assim, de nível nacional e mundial. A roupa cria comunicação com o consumidor, a fim de suprir a necessidade de consumo de cada estação, estabelecendo percepções das tendências comportamentais, traduzidas nos produtos que o consumidor deseja (Crane; Bueno, 2011).

Bourdieu (2001), aborda em seu trabalho questões sociais, sobretudo na ótica das desigualdades, compreende a estrutura da sociedade como uma organização hierarquizada baseada no poder e nas dissimetrias dos privilégios que são estabelecidos em ordens econômicas, simbólicas e culturais. No que tange ao campo da cultura, o autor elucida que as maneiras de viver e de produzir constroem comportamentos e simbologias. Nesse processo, os valores e os sentidos criados por uma coletividade são representados em artefatos, e o vestuário é um deles. A prática de vestir compõe o arcabouço de uma prática cultural e, assim como todas as outras práticas, possui influências socioculturais.

Conforme Lipovetsky (2009), os sistemas de representação acabam por também se tornar um objeto de consumo, uma vez que eles exercem um tipo de pensamento de paixão. "A moda consumada não tem sentido senão na era democrática em que reinam um consenso e um apego forte, geral, durável, relacionado aos valores fundadores da ideologia moderna: a igualdade, a liberdade, os direitos do homem" (Lipovetsky, 2009, p. 240).

Dessa forma, a moda pode ser vista de maneiras que parecem contraditórias: "como conjunto de tendências impostas ao público por uma indústria e como forma de comportamento por meio do qual os consumidores expressam as percepções de suas identidades e suas conexões com grupos sociais específicos" (Crane; Bueno, 2011, p. 14).

No sentido dos signos, usa-se palavras, imagens e objetos como significantes. Nesse caso, a roupa pode ser usada para produzir sentido, uma vez que peças de vestuário apresentam signos e isso as torna carregadas de significados. As construções de códigos que fazem as roupas terem um sentido podem ser exemplificadas desta maneira: um vestido de festa bordado passa um conceito de elegância e luxo, enquanto uma peça de alfaiataria se relaciona com formalidade. Sendo assim, por meio desses códigos, roupas acabam por criar signos, formando o que pode ser chamado de linguagem da moda (Hall, 2016).

Importante evidenciar que a análise e a interpretação das roupas devem estar relacionadas ao contexto em que esses artefatos estão inseridos. Isso porque, via vestuário, sujeitos expressam traços do processo cultural da sociedade, do espaço e do tempo. Pelo vestuário, também são produzidos os discursos ideológicos que indicam posições políticas, hierárquicas e distintas. O homem, então, traduz sua realidade na forma de se trajar (Castilho; Martins, 2005).

Segundo Sorcinelli (2008), normalmente, estudos relacionados à indumentária e à moda são vistos sob uma abordagem icônica, o que leva a associá-los apenas à questão de estética, como se fosse mera preferência de quem cria e de quem usa. Essa linha de raciocínio, contudo, limita a moda a aspectos superficiais e a tira de seu contexto original: "Não se pode pensá-la apenas em termos de intuição e de recepção de um conceito estilístico, mas se deve colocar o objeto da moda no âmbito de uma série de fenômenos culturais, produtivos, midiáticos e de consumo que permitem a sua criação e afirmação" (Sorcinelli, 2008, p. 11). De certo modo, a moda também auxilia na construção da identidade do sujeito.

Além disso, a moda está diretamente ligada ao indivíduo que segue uma tendência ou estilo – é através dela que a pessoa faz escolhas que definem a identidade que deseja exteriorizar aos outros. Essa forma de se expressar através da moda afirma o posicionamento social de cada indivíduo.

A moda, portanto, não se presta a uma representação homogênea da sociedade. Antes, ela se representa a si mesma a partir das tendências que são determinadas e criadas, geralmente, por indivíduos que estão a par das necessidades da classe social elitizada. Desse modo, hierarquiza seus consumidores e isso, por sua vez, torna a moda hegemônica (Oliveira; Castilho, 2008). Ato contínuo, é no contexto da hegemonização que a corporeidade feminina, no que tange à moda, via processos de representação, recebe padrões que geram a eterna busca da perfeição e do belo.

Nesse sentido, "o corpo visto como um capital, tal qual as revistas informam, precisa ser investido e trabalhado para ser valorizado e possuir condições de competitividade" (Novaes, 2011, p. 485). Sendo assim, o corpo se torna um objeto de quem tem recursos financeiros para mantê-lo magro e jovem, o que é resultado do sistema cultural de uma sociedade patriarcal, no qual as mulheres foram por muito tempo subjugadas. Imposições e restrições ao corpo feminino, no citado contexto, agem, de certa forma, no subconsciente coletivo da sociedade, o que reverbera também na moda. Em concordância com o exposto, Pinsky (2013) acrescenta que era esperado das mulheres um espírito forte e um corpo gracioso. Esse era o ideal de beleza que legitimava a autoridade dos homens e prova disso é a histórica restrição das mulheres à vida pública e às suas vontades sexuais.

Ao refletir sobre a opressão feminina, Ximenes (2009) aborda o papel da roupa na década de 1830. A vestimenta fazia a comunicação subjetiva reprimida, ou seja, as mulheres viviam duas formas de prisão: eram reservadas ao espaço do privado, voltadas ao lar; e suas roupas eram uma embalagem de tortura, com espartilhos que comprimiam as costelas e os saiotes pesados e desconfortáveis. "Percebe-se a figura da mulher vestida tanto como sujeito como objeto" (Ximenes,2009, p. 42).

Todavia, foi a partir do século XX que o entendimento social de beleza feminina buscou um ideal diferente que se renova a cada década que passa. A exigência por um padrão corporal se atualiza conforme a mídia divulga a necessidade de corpos padronizados, o que

se dá, por exemplo, através da influência das revistas de moda, dos programas de televisão e do cinema.

Em concordância com o exposto, no que se refere às mudanças geradas pela informação massificada, Laraia (2001, p. 110) explica: "cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos". Para tanto, é importante compreender que passamos por diferentes processos de transformação dentro de um mesmo sistema cultural, que, por vezes, é oriundo de processos de diferenciação entre pessoas de culturas distintas, ou seja, a cultura é dinâmica.

A moda dita a tendência que, por conseguinte, influencia o comportamento das mulheres e seus corpos: "muitas mulheres tratam de seu corpo com profunda tirania, privando-o de alimentos, mortificando-o em inúmeras cirurgias ou submetendo-o a exercícios físicos torturantes" (Novaes, 2011, p. 493). Vale observar que o corpo se modifica conforme as tecnologias também avançam, por exemplo, em setores de alimentação, atividades físicas e mercado da estética. Além disso, mudanças de hábitos modificam o corpo, do mesmo modo que costumes de cada época definem corpos diferentes. A cultura, assim, deve ser compreendida como um sistema aberto que interage com vários influenciadores

Influências que atuam na globalização transformam a história da moda em um fenômeno moda, "a radicalidade da moda sustenta-se no fato de que ela institui um sistema social de essência moderna, emancipando do mínimo do passado; o antigo já não é considerado venerável e só o presente parece dever inspirar respeito" (Lipovetsky, 2009, p. 33). Diante disso, é possível compreender que as roupas comunicam mensagens. A moda, então, age como uma linguagem não verbal, em que, consoante Castilho (2004), a partir do adornar do corpo, são entrelaçados significados que se diferem e que representam sentido, identidade e cultura. Nesse sistema, a moda usa o corpo como um alicerce e a forma como ele é vestido gera códigos de linguagens.

Tais questões são perceptíveis quando, ao longo da história, surgem modificações na maneira de vestir em diferentes períodos históricos e estéticos, o que acaba por representar, através de seus elementos estruturantes, culturas e sociedades. Assim sendo, pelo discurso da moda, o próprio corpo é modificado, seja para se adequar, seja para subverter um padrão. As roupas dão continuidade ao corpo e são capazes de reescrevê-lo. A moda

representa épocas e essas questões são percebidas visualmente nas fotografias, pinturas, literaturas, entre outras formas de comunicação (Castilho, 2004).

A partir dos autores apresentados, compreende-se que a moda se manifesta por meio da linguagem, apresenta-se através das tendências e é por meio da roupa que é definida a identidade do sujeito. Ou seja, a moda também comunica, cria imagens e identidades. Sendo assim, tem também o poder de desconstruir estereótipos e preconceitos através do espaço de reinvindicação que alcança através das revistas, dos desfiles, da televisão e da mídia. Afinal, a moda é um sistema vivo e mutável. Além disso, é necessário considerar que a moda estabelece um poder de liberdade nos indivíduos que a consomem, tanto na sua aceitação, quanto na rejeição das suas tendências. Isso, de certo modo, cria um sistema classificatório que diferencia as classes sociais, obedecendo à ordem do poder de quem tem condições de comprar e que aceita consumir determinada tendência, o que exclui, por extensão, quem não alcança as condições sociais para tanto.

Dessa forma, a roupa torna-se responsável por manifestar qual identidade o sujeito opera dentro da sociedade e, também, estabelece o status social, a semelhança e a diferença do indivíduo em relação ao outro, o que pode fazer dele ser aceito ou excluído em determinado grupo social. A moda é, sob esse prisma, um processo de comunicação pelo qual os sujeitos se manifestam enquanto indivíduos para determinar de qual forma querem ser interpretados pela sociedade.

A atuação do indivíduo na sociedade engloba diferentes questões, como modos de agir, que dependem de uma série de normas de conduta associadas ao contexto específico, entre outros aspectos, e os modos de vestir, que são igualmente contextuais. Dessa forma, o próprio ato de vestir comunica (Svendsen, 2010). Um uniforme, por exemplo, associa-se ao estudo ou trabalho, enquanto um biquíni remete a folga ou férias. De forma pessoal, o vestuário indica como um indivíduo vê e quer ser visto no mundo.

Com essa compreensão, é possível dizer que existe um sistema na moda que é oposto e complementar: ao mesmo tempo em que, de forma simbólica, representa coletividade e posição social, no vestuário são gerados sinais que indicam a individualidade. Então, a moda representa cultura e subjetividade, através da qual o sujeito expressa identidades no momento que se entende como pertencente a uma determinada cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ideias dos autores apresentados, entende-se que a moda abrange a vestimenta e o comportamento, mas é importante ressaltar que ela é parte de um processo social que permite, por meio das suas tendências, representar identidades.

O manifesto feito através da moda por meio das tendências criadas a todo momento pode ser justamente para trazer a representação das mudanças. A moda se modificou, se modifica e está neste momento se modificando para apresentar o novo e resistir ao velho, essa é a resistência da moda. Ela reivindica a voz, provoca, choca, emociona, encanta, apaixona, ela conquistou seu espaço para os indivíduos conquistarem sua identidade.

Desta forma, é necessário entender a moda como um manifesto democrático pelo qual as pessoas se comunicam e estabelecem as suas particularidades e semelhanças como forma de afirmar sua identidade como sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Sistemas da moda**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CASTILHO, Kathia; MARTINS, Marcelo M. **Discursos da Moda**: semiótica, design, corpo. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

CASTILHO, Khatia. **Moda e linguagem**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004.

CRANE, Diana; BUENO, Maria Lucia. **Ensaios sobre moda, arte e globalização cultural**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2000.

ECO, Umberto (Org.). **História da beleza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GODART, Frédéric**. Sociologia da moda**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MENDONÇA, Sana. O que é moda? **Blog História da Moda**, [*S.l.*], 2022. Disponível em: http:// modahistorica.blogspot.com/2013/05/o-que-e-moda.html. Acesso em: 25 out. 2022.

NOVAES, Joana de Vilhena. Beleza e feiura: corpo feminino e regulação social. *In*: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia. **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 477-506.

OLIVEIRA, Ana Claudia; CASTILHO, Kathia. **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi. **A era dos modelos flexíveis**: Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. p. 513-543.

POLLINI, Denise. **Breve história da moda**. São Paulo: Nova Alexandria, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

SANTI, Helena Chierentin; SANTI, Vilso Junior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Anagrama**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2008.

SORCINELLI, Paolo. Estudar a moda. *In*: SORCINELLI, Paolo; MALFITANO, Alberto; PRONI, Giampaolo. **Estudar a moda:** corpos, vestuários, estratégias. São Paulo: Senac, 2008. p. 11-13.

SVENDSEN, L. **Moda, uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

XIMENES, Maria Alice. **Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do século XIX**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2009.

"CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ" E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE

El "Círculo de Construcción de la Paz" y la Constitución de la Identidad

Kaciele Menegaes Londero[1]
Juracy Ignez Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A presente comunicação tem por tema o "Círculo de Construção de Paz", uma visão humanizadora de convivência social e uma metodologia, que estão sendo disseminadas em espaços escolares com o intuito de minimizar as manifestações de violência. A constatação de episódios de violência em uma escola municipal de Novo Hamburgo levou seus gestores a instalarem um "Círculo de Paz", que conta com a participação de estudantes e de suas famílias e tem como objetivo promover uma mudança comportamental entre os membros da comunidade escolar, pautada no respeito, na dignidade, no cuidado mútuo, e em uma escuta empática. Considerando seu foco, a comunicação fundamenta-se em Kay Pranis, que definiu os fundamentos dos círculos; em Maria Cecília Minayo e em Patrick Charaudeau, que tratam da concepção de violência e de identidade. O "Círculo de Construção de Paz" pode auxiliar os participantes a desenvolverem uma nova imagem de si mesmos e contribuir com a constituição de sua identidade.

Palavras-chave: Escola; Cultura; Violência; Paz; Identidades.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a metodologia de Círculos de Construção de Paz como uma possibilidade para promover uma mudança comportamental entre os estudantes e suas famílias em uma Escola da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

[1] Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Professora de Anos Iniciais da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

[2] Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e realizou Pós-Doutorado em Teoria Literária, na Universidade Estadual de Campinas (2000). É professora e pesquisadora na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo.

O método do Círculo de Construção de Paz no Brasil constitui-se em espaços de fala e escuta, pautado no respeito, na dignidade e no cuidado mútuo para transformar os conflitos em relações harmoniosas ancoradas nos ensinamentos da norte-americana Kay Pranis.

O círculo de construção de paz possibilita, a partir do compartilhamento das histórias de vida dos participantes, a construção coletiva de acordos para reparar danos e atender as necessidades de todos os envolvidos nesta prática.

A identidade, a partir da perspectiva de Patrick Charaudeau, complementa a proposta aqui apresentada, com ênfase na tomada de consciência identitária do sujeito em relação a si, ao outro e ao meio em que está inserido.

A autora Maria Cecília de Souza Minayo destaca que a violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno social e cultural muito relevante para a sociedade, que pode ser manifestada pelas emoções envolvendo atores que cometem, sofrem ou presenciam atitudes violentas.

Por fim, apresenta-se a prática realizada com os estudantes e suas famílias, apoiadas em imagens, atividades propostas nos encontros e registros de momentos significativos dos Círculos de Construção de Paz para fomentar a mudança de atitudes junto à comunidade escolar.

CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

Na escola, a metodologia dos Círculos de Construção de Paz apresenta-se como uma possibilidade para transformar as relações sociais conflituosas em um ambiente saudável envolvendo os estudantes, os profissionais e a comunidade escolar.

A autora Kay Pranis conceituou a metodologia dos Círculos de Construção de Paz ancorada na Justiça Restaurativa, buscando fortalecer as relações interpessoais com os participantes que se envolvem nessa prática.

A Justiça Restaurativa na educação está pautada em três conceitos essenciais definidos pelas autoras Katherine Evans e Dorothy Vaandering (2018), que consistem nos valores do respeito, da dignidade e do cuidado mútuo, os quais precisam estar interligados

para criar ambientes de aprendizado justos e equitativos; nutrir relacionamentos saudáveis; reparar danos e transformar conflitos.

Para estabelecer à cultura restaurativa na escola, é necessário compreender que criar ambientes de aprendizado justos e equitativos perpassa por reconhecer que todas as pessoas, independente de cor, raça, sexualidade, gênero, religião, classe social ou qualquer identidade que assuma, são aceitos por quem são e pelo que trazem consigo. Nutrir relacionamentos saudáveis decorre de compreender que todas as pessoas do ambiente escolar precisam se sentir aceitas e respeitadas por todos na sua integralidade para desenvolverem as suas atividades escolares ou profissionais em sua plenitude.

E, para reparar danos e transformar conflitos, é fundamental que todos os envolvidos no espaço escolar reconheçam que tanto o dano quanto o conflito são partes essenciais desse processo da vida em que juntos podem encontrar alternativas para se comunicarem assertivamente, constatando os dados, identificando as responsabilidades de cada pessoa envolvida no conflito, entendendo e aceitando as suas necessidades e as dos outros.

A escritora e professora norte-americana Kay Pranis, desde 1998, vem disseminando a prática do Círculo de Construção de Paz pelo mundo. Esta metodologia está ancorada nos processos circulares indígenas, possibilitando aos participantes conectarem-se a valores e pressupostos que respeitem a diversidade, a dignidade e o relacionamento humano.

A prática do círculo de construção de paz é muito significativa no espaço escolar, pois possibilita que os participantes percebam as suas necessidades, as suas atitudes em relação a si, ao outro buscando soluções para a resolução de conflitos e na reparação de danos das suas problemáticas.

O círculo de paz consiste no diálogo em um espaço seguro de fala atenta e escuta empática para serem autênticos as suas verdades com o objetivo de melhorar os relacionamentos entre as pessoas, considerando que todos os participantes têm igual valor e dignidade e podem oferecer e encontrar soluções para as situações desafiadoras de sua vida.

As autoras Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis (2011) destacam que "O círculo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente" (Watson; Pranis,

2011, p. 35). O círculo promove uma filosofia de relacionamento e estabelece conexão entre as pessoas que podem ser percebidos nas interações cotidianas no momento da realização do círculo de paz ou fora dele (Watson; Pranis, 2011).

Os Círculos Restaurativos de Paz estão alicerçados em sete pressupostos fundamentais que podem ser encontrados nas tradições culturais do mundo inteiro, os quais se destacam em "O verdadeiro Eu em cada um é bom, sábio e poderoso"; "O mundo está profundamente interconectado"; "Todos os seres humanos têm o desejo profundo de estar em um bom relacionamento"; "Todos os seres humanos têm talentos, e cada um é necessário pelo que traz"; "Tudo o que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui"; "Nós somos aqueles por quem estávamos esperando"; "Seres humanos são holísticos, mentes, corpos, emoções e espíritos estão em tudo o que fazemos"; e, por fim, o sétimo pressuposto "Nós precisamos de práticas para criar hábitos e viver a partir de nosso Eu verdadeiro" (Boyes; Pranis, 2011).

Esses pressupostos podem ser inseridos no cotidiano escolar, pois a escola se configura em um espaço para a construção de conhecimentos utilizando-se das habilidades e competências constantes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC contribuindo para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a autora Cynthia Zwicky (2010) destaca:

> Nas escolas, o aprender e o ensinar acontecem de modo natural. Às vezes através de aulas planejadas e dadas por um professor, mas outras vezes pelas palavras ou ações de um colega. As escolas são também locais onde os conflitos acontecem diariamente. Portanto, oferecem o espaço perfeito para ensinar e aprender sobre resolução de conflitos – e o Círculo é uma ferramenta essencial nesse aprendizado (Zwicky, 2010, p. 95).

Desta forma, ao utilizar a metodologia de círculo de construção de paz é possível desenvolver propostas interdisciplinares que contemplem ações de pertencimento, identidade, corresponsabilidade e cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ambiente ao redor. Para isso, é necessário que os facilitadores que possuem formação para mediar essa prática organizem previamente e intencionalmente o encontro para que todas as etapas sejam realizadas integralmente.

No círculo de construção de paz, os participantes falam de si, das suas vivências, experiências, sentimentos, emoções, enfim, expressam as suas verdades diante das situa-

ções. Nessa perspectiva, o autor Patrick Charaudeau, em "Identidade Social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional" (2009) contribui com essa discussão:

> A identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência, o que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (um estar-aí no espaço e no tempo), de seu saber (seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações, (seu poder fazer). A identidade implica, então, a tomada de consciência de si mesmo (Charaudeau, 2009, p. 39).

A identidade contribui na tomada de consciência que ocorre com a diferença de si em relação ao outro. Ao mesmo tempo em que ao adquirir consciência do outro, é necessário que ocorra a diferença em relação ao outro, denominada por Charaudeau (2009) de consciência identitária. Essa diferença em relação ao outro constitui a identidade em "ser o que não é o outro", evidenciando a consciência de si mesmo e do outro. Ao passo que quanto mais forte é a consciência do outro, mais se constrói a sua própria consciência identitária nomeada de princípio de alteridade, em que se reconhece semelhante e diferente em relação ao outro (Charaudeau, 2009).

Nesse sentido, ao propor o círculo de paz, os facilitadores utilizam elementos essenciais para sua construção, incentivando os participantes a falarem com respeito à sua verdade para o outro em um processo de compreensão das necessidades dos outros, mas também de descoberta de si mesmo.

O espaço para realização do círculo de construção de paz é organizado no formato de círculo, com o número exato de cadeiras para todos, sendo que no chão, ao centro do círculo, pode ser colocado um tapete e uma planta que remete para os elementos da natureza: terra, ar, água e fogo, o qual é denominado de peça de centro para apoiar os participantes a falarem e escutarem de coração. No círculo, os facilitadores escolhem um objeto representativo para os participantes segurarem para fazerem uso da palavra, o qual é chamado de objeto da palavra ou objeto da fala. Este objeto tece um fio invisível de conexão e fortalece o respeito entre os participantes (Pranis, 2011).

O encontro é marcado pela cerimônia de abertura com o objetivo de conectar os participantes com seu eu verdadeiro e pela cerimônia de fechamento para retornar com esperança para a rotina cotidiana. Também são construídos os valores ancorados nos ensi-

namentos indígenas para nutrir bons relacionamentos e nas diretrizes as quais consistem nos comportamentos adotados pelos participantes a fim de que o círculo seja seguro para que as suas verdades sejam ditas. Outro momento significativo do círculo está pautado na elaboração das perguntas norteadoras para incentivar e subsidiar o diálogo entre os participantes.

Para fomentar as práticas restaurativas no espaço escolar, é fundamental o engajamento de todos os atores envolvidos nessa proposta a fim de que a corresponsabilização seja uma constante nas formas de comunicação entre os sujeitos para facilitar a conexão consigo mesmo, com o outro e o meio ao redor, contribuindo, dessa forma, para relações mais harmônicas.

CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ: FORTALECE VÍNCULOS E CULTIVA A HARMONIA

A sociedade brasileira é marcada pela violência, tendo início com a escravidão dos povos indígenas e africanos, principalmente pela exploração do trabalho e de sua cultura, seguida por constantes lutas em buscar de poder. Para tanto, a autora Maria Cecília de Souza Minayo (2006) destaca:

> A violência não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra vis, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material, o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens (Minayo, 2006, p. 13).

Diante do exposto, a violência está muito presente em nosso cotidiano e se manifesta de diferentes formas e em vários contextos. No espaço escolar não é diferente, constantemente percebem-se muitas manifestações de violência que são externalidades em atitudes agressivas evidenciadas nas relações de convivência, as quais exigem uma atenção cuidadosa dos profissionais da educação, pois, em determinadas situações os estudantes são vítimas e em outros momentos são produtores de violência.

Dessa forma, a violência perpassa por diferentes contextos que consiste na falta de organização, suporte e estrutura familiar, no acesso aos diferentes conteúdos digitais com e sem acompanhamento de adultos e no ambiente social que estão inseridos. Para ampliar essa discussão, a Secretaria de Educação de Novo Hamburgo e a Secretaria de Segurança, por intermédio do Programa Municipal de Pacificação Restaurativa – Restaura NH, elaboraram o material intitulado "Eu contenho a violência e acolho você", o qual destaca: "Afinal, nossas escolas são reflexos de nossos valores como sociedade: as escolas que criamos espelham a sociedade que nós criamos para nós mesmos" (Novo Hamburgo, 2002, p. 33).

Se os adultos estiverem envolvidos em bons relacionamentos, com suas necessidades atendidas, sentirem-se acolhidos e respeitados pelo que são e pelo que trazem consigo, consequentemente os relacionamentos com as crianças e entre elas tendem a ser saudáveis, visto que as crianças reproduzem os relacionamentos que os adultos têm uns com os outros.

Nesse contexto, a partir da "questão de como construir uma comunidade escolar saudável abre uma questão maior que é como construir uma comunidade saudável dentro de nossa sociedade" (Novo Hamburgo, 2022, p. 33).

Para tanto, rememora-se a responsabilidade social da escola para desenvolver ações que contribuam significativamente para melhorar o meio a sua volta. Diante disso, e a partir da constatação de diversas manifestações de violência presentes no cotidiano do espaço escolar expressas nas relações de convivência com os estudantes, as famílias e os profissionais da educação, bem como do entendimento da equipe gestora de que para ter uma comunidade saudável é necessário que as necessidades desse grupo sejam atendidas, teve início o Círculo de Construção de Paz em uma Escola de Educação Básica, situada no Município de Novo Hamburgo – RS. Para participar dos Círculos de Construção de Paz, foram abertas as inscrições para todas as famílias desta comunidade escolar interessadas em participar desta metodologia.

Figura 1: Convite para a comunidade escolar

Fonte: Arquivo da escola.

O Círculo de Construção de Paz teve início no mês de maio, tendo sido acordado entre os participantes encontros mensais na última segunda-feira de cada mês, envolvendo duas facilitadoras do círculo de paz, profissionais da educação, estudantes e suas famílias, inscritos previamente.

Durante o período de desenvolvimento da metodologia do círculo de paz, realizou-se o levantamento de dados a partir das observações das propostas realizadas pelos participantes para realizar a análise no âmbito das relações sociais com os envolvidos nessa prática.

A participação no Círculo de Construção de Paz ocorreu a partir da livre adesão da comunidade escolar, com o objetivo de refletir e dialogar sobre as formas de comunicação entre os adultos e as crianças, no contexto familiar, social e escolar.

Nesse contexto, o círculo de construção de paz foi apresentado para os participantes como uma possibilidade para se comunicar de forma pacífica, em que todas as necessidades básicas podem ser atendidas em uma perspectiva empática, pautada no princípio da horizontalidade, voluntariedade e confiabilidade. Em cada encontro, foram inseridos os elementos essenciais para seu desenvolvimento, dentre eles, o objeto da palavra, utilizado para indicar o participante que está falando para que assim tenha seu momento de fala respeitado.

Figura 2: Objeto da Palavra

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Em todos os encontros foram apresentados os sete pressupostos fundamentais para os círculos de paz, bem como, foram construídos os valores e as diretrizes para que todos os participantes se sentissem contemplados em suas necessidades. Os valores e as diretrizes foram ressignificados nos encontros, pois ocorreu uma rotatividade de participantes, aspecto esse característico desta comunidade.

Figura 3: Peça de Centro

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Em cada encontro foi proposta uma atividade principal, com o objetivo de refletir e construir coletivamente novas formas de interação e de comunicação entre adultos e crianças, apoiado na abordagem de Howard Zehr, que propõe mudar as lentes de como vemos o mundo. O autor destaca que "A lente através da qual enxergamos determina o modo como configurarmos o problema e a 'solução'" (Zehr, 2008, p. 183).

Ao trocar as lentes, os participantes se deparam com crenças consideradas como ideias verdadeiras, presentes desde o nascimento, pelas experiências no contexto familiar ou sociocultural, e os valores, os quais representam o que é importante na vida (Evans, Vaandering, 2018).

Nesse sentido, no primeiro encontro, foi proposto um diálogo a partir de imagens representativas de diferentes formas de comunicação verbal e não verbal, a partir do olhar de cada participante, externalizando os seus sentimentos, os seus valores e as suas crenças.

Os participantes envolvidos na prática expressaram alegria com a metodologia utilizada nos encontros conforme destaca a participante 1: "O encontro foi muito bom, eu estava ansiosa para saber como seria. Eu não esperava que fosse algo que pudesse me ajudar". A participante 2 complementa a ideia: "Eu vim no encontro com a sensação de 'reunião', sentar e ouvir como a família pode ajudar na escola, e fui surpreendida positivamente".

Figura 4: Círculo de Construção de Paz

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Ao final dos encontros, foi proposto aos participantes a autoavaliação do círculo de construção de paz para identificar se as suas necessidades e expectativas estavam sendo atendidas. O participante 3 destaca: "O encontro superou minhas expectativas por ser um momento de fala e de escuta empática, sem julgamentos" e a participante 4 afirma: "O encontro é muito bom e vou continuar participando".

Acredita-se que a metodologia do Círculo de Construção de Paz é uma estratégia muito potente para construir relacionamentos saudáveis entre os segmentos de uma comunidade, escolar reverberando em atitudes mais harmônicas para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, percebe-se que a violência está cada vez mais presente no cotidiano, principalmente nos relacionamentos interpessoais. Dessa forma, acredita-se na importância de realizarmos ações que visem minimizar a sua incidência nos espaços escolares. Nesse contexto, foram propostos os Círculos de Construção de Paz como uma estratégia para transformar contextos agressivos em espaços de diálogo, empatia e corresponsabilização.

Na metodologia de Círculo de Construção de Paz, os participantes estabelecem limites, constroem valores, criam conexões que favorecem as relações de convivência alicerçadas nos princípios da Justiça Restaurativa.

O Círculo de Construção de Paz é uma prática inovadora no espaço escolar, que contribui para a construção identitária dos sujeitos, favorece a resolução de conflitos e possibilita a reparação de danos em uma perspectiva baseada no respeito, no diálogo, na dignidade e no cuidado mútuo consigo mesmo, com o outro e com o meio em seu entorno.

REFERÊNCIAS

BOYES. Watson Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança:** guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis / Carolyn Boyes-Watson, Kay Pranis; tradução: Fátima De Bastiani. – [Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas], 2011. Online. Disponível em: https://parnamirimrestaurativa.files.wordpress.com/2014/10/guia_de_praticas_circulares.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. *In*: PIETROLUONGO, Marcia (org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

EVANS, Katherine. **Justiça Restaurativa na educação:** promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Athenas, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança. **Eu contenho a violência e acolho você.** Novo Hamburgo, 2022.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz**: guia do facilitador. Tradução: Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

PRANIS, Kay. Processos Circulares de construção de paz. Tradução: Tônia Van Acker. *In*: ZWICKY, Cynthia. **O processo do círculo nas escolas**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: Justiça Restaurativa para o nosso tempo. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ESPAÇO, TEMPO E PERTENCIMENTO: A FOTOGRAFIA *PINHOLE* COMO PRÁTICA CONTEMPORÂNEA.

Space, time and belonging: *Pinhole* photography as a contemporary practice.

Karina Koch[1]
Laura Ribero Rueda[2]
Aurora Alcaide Ramírez[3]
Universidade Feevale / Universidade de Murcia, Espanha

RESUMO: A prática fotográfica contemporânea vem apresentando mudanças importantes em seus processos de produção de imagens. A fotografia *pinhole* se destaca dentro do que se conhece por fotografia experimental, propondo noções de um tempo estendido e de um espaço vivenciado, que terminariam por ampliar as próprias noções de pertencimento. Através de uma revisão teórica e da análise do trabalho em fotografia *pinhole* da fotógrafa contemporânea Tatiana Altberg e das imagens de uma produção autoral que se utiliza da mesma técnica, a pesquisa problematiza a fotografia como ferramenta para a ressignificação dos territórios, propondo mudanças nas relações entre os indivíduos e o espaço urbano, ou ainda de que forma a dinâmica da sociedade contemporânea pode ser traduzida através da fotografia. Os resultados confirmam a hipótese inicial de que as práticas fotográficas experimentais da contemporaneidade podem modificar as experiências sensoriais e corporais dos indivíduos.

Palavras-chave: Espaço; Fotografia; Pertencimento; Tempo; Território.

[1] Mestre em Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale. Especialista em Docência Universitária no Século XXI (2019) e Graduada em Fotografia (2019) pela mesma Universidade.

[2] Doutora em Artes Visuais pela Universidade de Barcelona, Espanha. Pesquisadora e professora da Universidade Feevale/RS. Professora visitante e pesquisadora convidada na Universidade de Murcia, Espanha.

[3] Doutora em Belas Artes pela Universidade de Granda, Espanha. Pesquisadora e professora da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Murcia, Espanha.

INTRODUÇÃO

A fotografia, como prática, tem sofrido mudanças profundas desde a época de sua descoberta, em meados do século XIX. Talvez a mais emblemática delas tenha sido a sua democratização massiva através da migração para a fotografia digital. No entanto, essa pesquisa se propõe a analisar essas mudanças a partir de uma perspectiva relacional, ou seja, de que forma o processo de produção de imagens na contemporaneidade sugere a revisão de noções de pertencimento, de espaço vivenciado, das relações entre o indivíduo fotógrafo e o espaço fotografado.

Compreender essas relações existentes dentro da sociedade contemporânea urbanizada, representada pelas cidades, passa primeiramente por uma breve revisão teórica sobre os conceitos de espaço, território e lugar e sobre os efeitos da globalização sobre eles. Dessa forma, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e criando um paralelo com a própria história da fotografia, esses estudos problematizam a prática fotográfica como ferramenta para a ressignificação dos territórios, tendo como foco a retomada de processos fotográficos experimentais e históricos.

Dentro dessa perspectiva, a fotografia *pinhole* tem apresentado grande potencial lúdico e pedagógico, principalmente em função de sua facilidade construtiva e operacional. Além da revisão teórica proposta, serão ainda analisados os trabalhos da fotógrafa contemporânea Tatiana Altberg e as imagens de uma produção autoral a partir desta técnica fotográfica, buscando evidenciar de que forma a prática fotográfica contemporânea vem propondo uma ressignificação do espaço urbano das cidades e das noções de pertencimento.

ESPAÇO, TERRITÓRIO E LUGAR

Esta pesquisa, dentro de uma abordagem interdisciplinar, entende que espaço, território e lugar são conceitos que podem assumir mais de uma definição, dependendo da ciência a que se dedicam. Aqui, serão apresentados alguns fragmentos teóricos que buscam atender à demanda dos estudos das relações sociais. Do ponto de vista social, o espaço vai além da ideia de um espaço físico, geológico, geográfico: é um espaço vivenciado

e dinâmico, uma função dos indivíduos que ali se encontram e das relações que ali se criam (Solinís, 2009; Santos, 2014).

A ideia de que o espaço é algo dinâmico reforça a sua característica ativa na construção das relações sociais, e não apenas um mero reflexo da sociedade ali estabelecida. É justamente a ação humana, que age sobre ele e o torna um espaço habitado, que aproxima o conceito de espaço a uma noção de território (Santos, 2014).

Germán Solinís (2009) apresenta o território como sendo uma construção social que vai além de um simples espaço ocupado por grupos de indivíduos. O território, para este autor, pressupõe a existência de vínculos, é um "espaço construído com um tecido inextricável de experiências e significações, incorporando códigos, práticas e representações" (2009, s.p.). Esse compartilhamento de significados e representações, produzidos dentro de uma cultura através do uso da linguagem, igualmente compartilhada, possibilita também a construção de uma identidade social.

Pensar, portanto, o território como sendo um espaço funcional para a sociedade, e não um mero espaço geográfico, é uma ideia que se aproxima à definição de Marc Augé para o lugar, ou o que o autor chama de lugares antropológicos: "esses lugares têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem (pretendem-nos) identitários, relacionais e históricos" (2012, p. 52). O conceito de lugar, para ele, ainda sugere a existência de relações sociais facilmente identificadas (Augé, 2014), ou seja, sempre há uma relação de pertencimento entre aqueles que o habitam e o seu território, as pessoas próximas e os outros, além de fronteiras materiais bastante visíveis (Augé, 2012). Solinís, por sua vez, acredita que a vinculação de território ao lugar se dá por conta de um enraizamento promovido pela noção de cultura e de identidade, "ligada a sentimentos de pertencimento e de apropriação, originados da relação lugar-sociedade" (2009, s.p.). A partir daí, parece coerente assumir espaço, território e lugar como sinônimos, conceitos relacionais, dentro de uma abordagem das relações sociais. Um espaço embebido culturalmente dentro do qual se desenvolvem relações sociais.

CIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Para entender os efeitos da globalização sobre estes espaços sociais, sobre as relações entre os indivíduos e seus territórios, será feita uma breve análise das cidades enquanto espaço moderno urbanizado. A noção de território, segundo Solinís (2009) sofre grandes mudanças a partir do momento em que surgem as aglomerações urbanas como estrutura territorial da sociedade moderna e urbanizada. Esse conjunto de aglomerações forma o que Santos (2014) chamou de rede urbana ou sistema de cidades. Para esse autor, o surgimento dos aglomerados urbanos das cidades confere um novo panorama para a noção de território. Se no passado o território representava a unidade absoluta de um grupo, com suas características de cultura e identidade, e as relações entre diferentes territórios limitavam-se a um entorno físico ou geográfico, hoje os lugares assumem relações globais.

A cidade, para além de um espaço geográfico delimitado, é um tecido de tramas sociais que produz diferentes efeitos em seus habitantes (Lynch, 2008) e que também depende dos vínculos estabelecidos entre esses mesmos habitantes (Rocha; Eckert, 2013). Nesse sentido, a globalização modificou tanto a nossa percepção de tempo, que se acelerou, quanto a de espaço, que se comprimiu, à medida que as distâncias entre os diferentes espaços ao redor do mundo parecem ter se encurtado. O espaço global passa a ser um espaço de fluxos. Muda, da mesma maneira, a forma como os indivíduos estabelecem relações com as cidades, com os seus territórios. Propondo ritmos cada vez mais acelerados e facilidades de mobilidade e circulação, a modernidade também promoveu o que se pode chamar de alienação dos corpos, uma perda de referência espacial e relações sociais mais enfraquecidas (Sennett, 2016).

O TEMPO E O TEMPO FOTOGRÁFICO

Nas culturas pré-modernas, conforme sugere Giddens (1991), a noção de tempo era quase sempre vinculada à noção de espaço: a hora do dia na vida cotidiana tinha como referência algum outro marcador socioespacial, ou ainda ocorrências naturais regulares (a duração do dia e da noite, as estações do ano etc.). Compreender a transformação social do tempo como também sendo um efeito da globalização permite compreender certas

mudanças que a modernidade traz: sendo o controle do tempo a base para o controle do espaço, um esvaziamento da ideia de tempo é a condição primeira para o esvaziamento do espaço, ou seja, os efeitos da globalização sobre as relações entre indivíduos e seus territórios podem ser entendidos como causa direta das modificações que a modernidade tecnológica exerceu sobre a ideia de tempo.

E com o tempo fotográfico não foi diferente: as evoluções tecnológicas que acompanham a globalização trouxeram também a ideia de instantâneo fotográfico. Historicamente, a origem da fotografia compreende uma descoberta dentro da ótica – dispositivos que captam imagens, como na câmara obscura – e uma descoberta no campo da química – substâncias sensíveis à luz, como sais de prata (Dubois, 2012).

Das primeiras descobertas até a primeira imagem, considerada uma fotografia, passaram-se vários séculos, e o tempo para que uma fotografia fosse obtida era bastante longo (Kossoy, 2007; 2014). No entanto, a crescente demanda social pelas fotografias após a Revolução Industrial, associada aos ritmos de produção acelerados neste período, rapidamente levaram a um aperfeiçoamento tecnológico das câmeras fotográficas, até chegar à ideia de fotografia instantânea que temos hoje (Fabris, 1991; Dubois, 2012).

A democratização da fotografia é efeito de uma redução considerável dos custos e dos tempos de produção de uma imagem fotográfica. A passagem para a fotografia digital, no final do século XX, acelera ainda mais esses tempos de produção e torna a fotografia ainda mais acessível. A partir do mundo digital, o tempo fotográfico atinge aquelas velocidades que o tempo social já vinha experimentando, e a própria prática fotográfica caminha para uma experiência acelerada e sem vínculos: fotografar vira um gesto automático, sem necessidade de qualquer domínio de técnica, e o resultado é uma produção massiva de imagens. Uma mania de fotografar que pode cair na banalidade da abundância de fotografias (Flusser, 2011).

No contexto da globalização e da sociedade pós-moderna, tanto a aceleração do tempo e dos deslocamentos quanto a evolução tecnológica do dispositivo fotográfico e da noção de instantâneo digital modificaram profundamente a experiência sensorial e corporal do indivíduo fotógrafo, principalmente no que diz respeito à maneira de olhar para o espaço das cidades. Fotografar hoje em dia é uma prática aparentemente tão fácil e tão banal que, muitas vezes, a cena fotografada é praticamente efêmera – esquecemos dela

tão rápido quanto ela nos despertou interesse. Nesse sentido, pensar as novas potencialidades fotográficas e reconfigurar os modos de ver e produzir imagens têm sido assuntos urgentes no âmbito da arte contemporânea.

FOTOGRAFIA *PINHOLE* E A PRÁTICA FOTOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA

A fotografia experimental e a retomada de processos fotográficos históricos sempre existiram, mesmo em paralelo ao avanço tecnológico e à ascensão da fotografia digital. Dentro da prática fotográfica contemporânea, portanto, são pensadas e utilizadas na problematização e questionamentos no que diz respeito à produção e circulação de imagens, buscando desautomatizar a produção fotográfica e subverter aquilo que Flusser (2011) chama de programa do aparelho fotográfico (aqui, por aparelho fotográfico, considero a técnica fotográfica em si).

Dessa forma, tornar-se-ia possível uma ritualização do tempo fotográfico como estratégia para retomada do controle do tempo social, permitindo ainda deslocar os territórios para um espaço de significação de forma a despertar noções de pertencimento em relação aos territórios fotografados.

Dentro dessa perspectiva, a fotografia *pinhole* resgata, por exemplo, o dispositivo da câmara obscura: um recipiente vedado da entrada de luz, dentro do qual é colocado um papel ou filme fotossensível e em cuja uma das faces é feito um pequeno orifício que permite a entrada da luz no momento da obtenção da fotografia. A *pinhole* reúne as duas técnicas que deram origem à invenção da fotografia: a projeção da luz dentro de uma câmera escura, através de um pequeno orifício, e a sensibilização de uma superfície fotossensível. As fotografias produzidas através desta técnica necessitam ainda passar pelo processo de revelação e fixação de imagem em um ambiente propício, da mesma maneira que ocorria com a técnica fotográfica original. Dessa forma, através da *pinhole* é possível experimentar um novo tempo fotográfico, como forma de problematizar os efeitos da globalização sobre o espaço, sobre o tempo, sobre os corpos e sobre a fotografia.

Tatiana Altberg é uma fotógrafa brasileira que vem trabalhando a fotografia como uma ferramenta para desenvolver um olhar e um pensamento críticos sobre o espaço urbano. Ela coordena o coletivo fotográfico Mão na Lata, formado por um grupo de crianças

e adolescentes da comunidade da Maré, no município do Rio de Janeiro. A escolha da fotografia *pinhole* como ferramenta de produção imagética pelos alunos, utilizando câmeras de construção simples a partir de latas, se justifica em função de sua forma de trabalho bastante lúdica – os alunos constroem a própria câmera –, além do fato de que permite que questões técnicas, como a dificuldade em manusear equipamentos fotográficos modernos, sejam facilmente resolvidas (Altberg, 2013).

Desde a construção da câmera até a produção das imagens, "o tempo vai sendo tecido lentamente, e esquecemos um pouco da correria do cotidiano" (Altberg, 2014). Do seu trabalho com a comunidade da Maré, Tatiana Altberg já organizou dois livros com fotografias *pinhole* produzidas pelas crianças e adolescentes do projeto. O primeiro deles, *Mão na Lata e Berro Dágua*, surgiu em 2006 a partir da imersão do coletivo sobre a obra de Jorge Amado, *A morte e a morte de Quincas Berro Dágua*.

O segundo livro produzido, *Cada dia meu pensamento é diferente*, é o resultado de um projeto desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013, tendo como base os contos de Machado de Assis (Altberg, 2014). O livro traz fotografias da cidade do Rio de Janeiro, de lugares relacionados ao autor que inspira a obra, e também do cotidiano dos participantes, que experimentaram nesta vivência um outro tempo-ritmo (Altberg, 2013). É visível nas imagens que, em alguns momentos, os jovens se coloquem na cena fotografada (Figura 1), experimentando ainda uma relação corpo-espaço.

Figura 1: Rafael Oliveira, "Praça Nova Holanda" [entre 2011 e 2013].

Fonte: Altberg, 2013, p. 92.

A possibilidade de ver e de sentir esse espaço permite ao indivíduo situar-se e criar vínculos com o território explorado. Essa noção de pertencimento contribui, ainda, para uma reflexão sobre nossas relações com a cidade, o modo de habitar e de olhar a paisagem urbana.

Pensando nestas questões e tendo como referência o trabalho da fotógrafa Tatiana Altberg, foi desenvolvido um projeto fotográfico autoral: *Espectros de um não lugar,* busca refletir sobre o conceito de não lugares de Marc Augé (2012; 2014), "um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico". Produtos da sociedade contemporânea, os não lugares têm íntima relação com a velocidade dos deslocamentos e a privação de sentidos a que estamos submetidos no ambiente urbano.

A partir dessa reflexão acerca dos não lugares, buscou-se uma maneira de traduzir esses conceitos através da fotografia *pinhole*. Para uma boa imagem a partir das câmeras de orifício, é imprescindível entender todas as questões de luz e de enquadramento da cena, pois a ausência do visor e o controle da entrada de luz sendo feito manualmente exigem mais prática do que intuição. O sujeito fotógrafo acaba, inevitavelmente, desenvolvendo um certo tipo de vínculo com o espaço fotografado. Ou seja, nada melhor do que um processo fotográfico que suscita vínculos para problematizar a questão dos espaços que não desenvolvem vínculos.

Entre paradas de ônibus, rodoviárias e estações de trem, foram produzidos dezenas de negativos em papel fotográfico a partir de câmeras feitas com latas de refrigerante. Percorrendo os mesmos espaços mais de uma vez, houve uma busca pelo entendimento da luz desses que já se tornavam lugares, e assim obter as melhores imagens para o projeto.

Depois de obtidas as imagens, é necessário ainda passar o papel fotográfico pelo processo de revelação, gerando o negativo da imagem. Esse negativo é ainda digitalizado e passa por um processo de edição em um *software* específico para convertê-lo em imagem positiva. Todo esse processo, desde a captura da fotografia com as câmeras-lata até a produção da imagem final, exige tempo e envolvimento. Um tempo desacelerado e que desperta a sensibilidade, que permite que se criem relações com o espaço fotografado.

Espectros de um não lugar resultou em uma série de fotografias nas quais o modo de fazer fotográfico da *pinhole* captura o movimento, que é sutilmente percebido a partir de

seus espectros, indivíduos deslocando-se por estes espaços em um incessante vai e vem (Figura 2). A estética destas imagens, distorcidas e por vezes com pouca nitidez, exige também do espectador uma maior atenção. Ou seja, a ideia de criar relação com estes espaços é suscitada também em quem olha para a sua representação.

Figura 2: Karina Koch. Espectro #1, 2018.

Fonte: Arquivo das autoras.

CONCLUSÃO

Dentro de um contexto em que a arte contemporânea se insere na sociedade pós-moderna e é atravessada pela globalização, pensar as novas potencialidades fotográficas e reconfigurar os modos de ver e produzir imagens têm sido assuntos urgentes, no sentido de ressignificar as percepções sobre o tempo e sobre o espaço.

Através dessa ritualização fotográfica que a fotografia *pinhole* permite, propôs-se reflexões sobre o espaço urbano e sobre o tempo, desenvolvendo, a partir ainda da própria experiência, uma sensação de pertencimento, de fazer parte da cidade. A prática de um

tempo dilatado através da fotografia permite olhar para a cidade de modo mais sensível, e perceber nela detalhes que a rotina apagaria.

Diante dessas experiências com câmeras artesanais, fica clara a sua ligação com a velocidade dos deslocamentos a que estamos submetidos diariamente na sociedade atual, como forma de criar um contraponto que suscite reflexões acerca das relações entre sujeito e espaço e das formas de olhar sobre a cidade.

A imagem fotográfica, ela mesma, tem percorrido um caminho crítico em relação aos modos de sua produção e de sua recepção pelo espectador. Tanto as relações sociais pós-modernas quanto a fotografia sofreram os impactos da globalização, e ambas tentam percorrer este caminho de retorno para o sensível. Refletir a prática fotográfica contemporânea, imersa em uma ideia de velocidade que provoca a alienação dos corpos e das suas relações com os territórios, torna claro que essa mesma prática fotográfica é uma busca constante pela retomada de processos experimentais e de tempos de produção mais lentos que, dessa forma, permitem uma reconexão entre os indivíduos e os seus territórios. A retomada do controle do tempo social, através da fotografia, permite a retomada do controle do próprio espaço, um movimento de retorno que permite recriar vínculos outrora perdidos com as ruas das cidades.

REFERÊNCIAS

ALTBERG, Tatiana (Org.). **Cada dia meu pensamento é diferente**. Rio de Janeiro: Nau, 2013. 204 p. il.

ALTBERG, Tatiana. Mão na Lata: Imagens e Narrativas. *In*: COSTA, Ana Angélica (Org.). **Possibilidades da Câmera Obscura**. Rio de Janeiro: Projeto Subsolo, 2014. 261 p. il. p. 154-171.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 111 p.

AUGÉ, Marc. **O antropólogo e o mundo global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Tradução de Francisco Morás. 151 p.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Tradução Marina Appenzeller. (Série Ofício de Arte e Forma).

FABRIS, Annateresa. A invenção da fotografia: repercussões sociais. *In*: FABRIS, Annasteresa (Org). **Fotografia**: usos e funções no século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991. (Coleção texto & arte, v. 3).

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2011. (Coleção Comunicações).

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991. Tradução Raul Fiker. (Biblioteca básica).

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia**: o Efêmero e o Perpétuo. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LYNCH, Kevin. **La imagen de la ciudad**. 1. ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2008. Versión castellana de Enrique Luis Revol.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia (Org.). **Etnografia de rua**: estudos de antropologia urbana. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. 294 p., il.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 176 p. (Coleção Milton Santos, 7).

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra**. 4. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016. Tradução: Marcos Aarão Reis. 417 p.

SOLINÍS, Germán. O que é o território ante o espaço?. *In*: RIBEIRO, Maria Teresa Franco; MILANI, Carlos Roberto Sanchez (orgs). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea**: o território como categoria de diálogo interdisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2009. Livro digital.

ITINERÁRIOS FICCIONAIS NO RIO DE JANEIRO: REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS.

Fictional itineraries in Rio de Janeiro: cartographic representations in *Esau and Jacob*, by Machado de Assis.

Letícia Mayer Borges[4]
Juracy Assmann Saraiva[5]
Universidade Feevale

RESUMO: Em *Esaú e Jacó*, a personagem Aires motiva a pensar sobre a função da espacialidade e da ambientação na representação da sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX. Ao produzir o texto, Machado de Assis volta-se para a realidade de seu tempo que fica evidente na presença de elementos históricos. O ambiente em que a narrativa acontece, além de ser definido cartograficamente, também é descrito por um observador que reproduz o cenário. Assim, a Proclamação da República é narrada a partir da percepção do Conselheiro Aires cujo perambular constitui cenários – instalados por meio da percepção de seu olhar – que se sobrecarregam de uma carga avaliativa que cabe ao leitor apreender. Portanto, a representação da cidade não se resume a simples descrições do espaço, mas decorre das experiências de suas personagens e da interação delas entre si e com o ambiente. Sob esse ponto de vista, as referências históricas contribuem para a compreensão, a interpretação e a identificação de um posicionamento crítico do autor. Este trabalho foi desenvolvido a partir de revisão Bibliográfica. As evidências encontradas na leitura de textos teóricos sobre os temas que compõem o trabalho foram relacionadas com a leitura do texto analisado.

Palavras-chave: *Esaú e Jacó*; Machado de Assis; espacialidade; ambientação; crítica.

[4] Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale, bolsista PROSUC/CAPES. Graduada em Letras, pela UNISINOS. Professora da rede municipal de Tupandi, RS. E-mail: leticia-mayerborges@gmail.com

[5] Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. Pesquisadora e professora da Universidade Feevale. E-mail: juracy@feevale.br

INTRODUÇÃO

O romance *Esaú e Jacó* suscita questionamentos relativos aos seguintes aspectos: o modo narrativo e o discurso do narrador, a espacialidade e a ambientação dos relatos e narrativas secundárias intencionais. Machado de Assis nos seus últimos romances, mas principalmente em *Esaú e Jacó* e *Memorial de Aires*, preocupa-se com os aspectos da realidade de seu tempo no momento de produção e isso fica evidente na presença de elementos e personagens sócio-históricas e no olhar crítico para a sociedade fluminense desse período. O ambiente em que acontece as histórias, além de ser explorado cartograficamente – característica de Machado em diversos de seus textos – também acompanha a realidade, como um observador acompanha os acontecimentos e os descreve detalhadamente. As referências históricas presentes nas últimas obras romanescas do autor sempre contribuem em significado e em crítica para a interpretação e a compreensão desses textos. Mesmo as histórias e personagens que parecem num primeiro momento serem secundárias, por vezes se mostram fundamentais para o entendimento da narrativa.

A OBRA

A obra é marcada pela complexidade narrativa, que leva o leitor a perguntar: quem narra? Aires ou um narrador anônimo? Essa complexidade se estende ao tratamento do tema, em que a rivalidade entre os irmãos gêmeos Pedro e Paulo – este liberal e republicano, aquele conservador e monarquista, rivalidade também explicitada no título da obra, *Esaú e Jacó*, em referência aos irmãos rivais da história bíblica – expõe um enredo do qual emerge a própria história do Brasil. Consequentemente, Machado de Assis renova o processo de narrar e apresenta uma alegoria das disputas políticas brasileiras, que vão da queda do Império à Proclamação da República, por meio da história dos gêmeos irreconciliáveis.

A NARRATIVA

Esaú e Jacó é constituído por episódios que envolvem, principalmente, duas famílias da burguesia oitocentista do Rio de Janeiro: os Santos e os Batistas. A narrativa inicia com

a ida de Natividade, esposa de Santos, e sua irmã Perpétua ao morro do Castelo consultar uma Cabocla sobre o futuro de seus filhos gêmeos – Pedro e Paulo – que contavam um ano de idade. As previsões da esotérica garantem que eles serão grandes e, sem explicar essa grandeza, ela afirma que está atrelada a "coisas futuras". A mãe fica contente com a previsão mesmo sem entender aquilo a que a Cabocla se refere.

De forma indireta, o início da narrativa introduz os protagonistas que, como *Esaú e Jacó*, personagens bíblicas, rivalizam entre si desde o ventre materno. Ambos os irmãos nutrem grande afeto pela filha do casal Batista, Flora, cujos pais são Dona Cláudia e Batista. As duas famílias cultivam uma amizade com o ex-diplomata, José Marcondes Aires, conhecido pelo título de Conselheiro, o qual analisa o desenvolvimento dos jovens e tenta motivá-los a uma amizade recíproca. Entretanto, a natureza oposta de ambos os leva a trilhar caminhos distintos na profissão e na política, embora transfiram seu interesse amoroso a uma mesma pessoa, Flora, o que mais um motivo de discórdia.

Portanto, os acontecimentos da narrativa principiam pelo nascimento de Pedro e Paulo e finalizam com a ascensão deles à Câmara dos deputados. Alguns *flashbacks* sobre a vida dos casais e de Aires contribuem com a composição da narrativa, e a vida das personagens é atravessada por acontecimentos socioeconômicos e políticos que o Brasil vivenciou no final do século XIX e início do século XX.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A presença da "Advertência" nos dois últimos romances do escritor, referindo também a existência de um editor e até mesmo instaurando a dúvida sobre Aires ser ou não o narrador de *Esaú e Jacó*, contribuem com a complexidade de *Memorial de Aires*. Por um lado, Machado de Assis parece querer distanciar a obra de sua própria produção, mas, ao mesmo tempo, acaba por criar uma alternativa possível para afirmar-se como autor e ainda se preocupar com a "verdade". Para a pesquisadora Juracy Saraiva,

> quando, pelo processo analítico, se restringe a amplitude significativa da "advertência" aos limites em que efetivamente se configura no relato, desde a perspectiva do sujeito enunciador, essa posição ambivalente permite visualizar, por um lado, a solução encontrada pelo autor para despersonalizar-se e para legitimar a subjetividade narradora; por outro, viabiliza a identificação da dinâmica narrativa do

> memorial, que se orienta por duplo movimento: um, excêntrico, interliga o texto a outros – pelos liames que o amarram à subjetividade do narrador e pela equiparação sugerida quanto ao aspecto formal; o outro movimento é endocêntrico – impõe as regras próprias da execução e valida-as, ao ajustá-las à finalidade do relato (Saraiva, 2009, p. 146).

Em diversas interrupções do narrador no texto, este parece explicar o porquê de seus relatos serem verdadeiros, mesmo que não pareçam lógicos. Diferentemente de outras narrativas, Machado de Assis, com seus narradores, parece preocupar-se mais com a verdade do que com a verossimilhança. No entanto, essa característica serve também para demonstrar a personalidade de um narrador que precisa defender-se e explicar-se a todo momento. Conforme o pesquisador Dilson Cruz.

> Tanto *Esaú e Jacó* quanto *Memorial de Aires* são pura ficção e, como tais, desposam a verossimilhança. No entanto, o narrador finge desprezar sua senhora para cuidar das vontades de outra dama, que, em princípio, não lhe diz respeito. Constrói-se, então, uma narrativa que, para se mostrar verossímil, desdenha a verossimilhança ao mesmo tempo em que faz a corte à verdade (Cruz, 2009, p. 63).

A identidade desse complexo narrador, ao explicar seus equívocos, seus julgamentos e sua preocupação com a verdade, demonstra a personalidade de uma pessoa em quem o leitor pode confiar. Em consonância, Cruz defende que, "Ainda que a narrativa de Aires fosse pouco convincente, graças ao comentário sobre os fatos narrados, constrói-se o éthos de homem confiável e transmite-se ao público a impressão de verdade" (Cruz, 2009, p. 64).

Isso se coaduna com a descrição das ações das personagens, das próprias decisões de Aires e, por meio disso, com a realidade do Rio de Janeiro do final do século XIX. A narrativa apresenta a crítica do Conselheiro, e também de Machado, ao falar do contexto da sociedade: "Conselheiro nunca cessa de espalhar pelo texto indícios de que desconfia desse admirável mundo velho, mas, ao mesmo tempo em que denuncia, defende, como se quisesse ou conciliar ou... como se temesse as próprias descobertas e preferisse ocultar certos fatos a macular seu diário com verdades" (Cruz, 2009, p. 149).

Regina Zilberman em *Brás Cubas autor, Machado de Assis leitor* (2012) acompanha o perambular do Conselheiro Aires, para referir que cenários – instalados por meio da per-

cepção de seu olhar – se sobrecarregam de um posicionamento moral, cujo registro cabe ao leitor apreender.

Para o estudo dos espaços e desse "diário do Rio de Janeiro", é preciso considerar que, segundo Bauman, "a presença num espaço público é anônima, e os que nele se encontram são estranhos uns aos outros" (Bauman, 2009, p.40). Assim pode-se demonstrar a genialidade de Machado de Assis que, ao criar o Conselheiro Aires, aproveita essa personagem em seu perambular pelo espaço público e seu anonimato para observar e estabelecer sua crítica sobre a sociedade observada.

Na construção de uma narrativa, a exploração dos espaços perpassa também pela noção de ambientação que é definida como "o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente" (Lins, 1976, p.77). E para a investigação do espaço, conforme Lins, é preciso utilizar "a experiência do mundo; para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa" (Lins, 1976, p.77).

PASSEIO PÚBLICO *VERSUS* RUA DO OUVIDOR

Ainda que de modo sutil, a obra de Machado vincula a abolição da escravatura ao clima de instabilidade política do Segundo Império, cujo auge está representado, em *Esaú e Jacó*, com a Proclamação da República. Essa é narrada a partir da percepção do Conselheiro Aires que, em sua caminhada matinal pelo Passeio Público, presencia movimentações de civis e militares, conforme o narrador expõe:

> Quando Aires saiu do Passeio Público, suspeitava alguma cousa, e seguiu até o largo da Carioca. Poucas palavras e sumidas, gente parada, caras espantadas, vultos que arrepiavam caminho, mas nenhuma notícia clara nem completa. Na rua do Ouvidor, soube que os militares tinham feito uma revolução, ouviu descrições da marcha e das pessoas, e notícias desencontradas (Assis, 2005, p. 116).

O Passeio Público, como o nome pressupõe, era um ambiente de interação da população, localizado no centro da cidade,

> [...] do fim do século XVIII até o início do XX, foi um elegante ponto de encontro da população carioca. Os quiosques, marca da Belle Époque do Rio de Janeiro, que se

> encontravam dentro do Passeio Público, eram ponto de venda de diversos produtos de consumo (machadodeassis.net).

Naquele espaço, Aires não pôde descobrir muita coisa sobre o acontecido, visto que constatou apenas "poucas palavras e sumidas", circunstância que representa o alheamento político de grande parte da população, embora as pessoas se mostrassem assustadas pela presença dos militares e pelo suspense da situação. Para conseguir informações, Aires se dirige à rua do Ouvidor, marcada pela presença de comerciantes, de intelectuais, de banqueiros, de membros ociosos da pequena burguesia fluminense, onde, possivelmente, haveria pessoas mais interessadas nos acontecimentos recentes da política local. Entretanto, Aires só encontrou "notícias desencontradas", embora a rua do Ouvidor fosse o centro comercial e intelectual do Rio de Janeiro, em que

> [...] ficavam as lojas elegantes da época, como charutarias, sapatarias, joalherias, lojas de roupas etc., assim como a sede do Jornal do Commercio, da Gazeta de Notícias e de outros periódicos. Nela situava-se também a livraria Garnier, casa editora de grande parte da obra de Machado de Assis e ponto de encontro da intelectualidade nas últimas décadas do século XIX (machadodeassis.net).

Mais tarde, Aires recebe informações sobre a mudança do governo por meio de seu amigo Custódio, que vai até ele com um problema em relação à sua confeitaria, problema motivado pelo fato político:

> – Mas o que é que há? – perguntou Aires.
> – A república está proclamada.
> – Já há governo?
> – Penso que já; mas diga-me, V. Exa. ouviu alguém acusar-me jamais de atacar o governo? Ninguém. Entretanto... Uma fatalidade! Venha em meu socorro, Excelentíssimo. Ajude-me a sair deste embaraço (Assis, 2005, p. 121).

Custódio possuía um estabelecimento chamado "Confeitaria do Império" e, diante da Proclamação da República, vive o dilema de manter a tradição do nome de seu negócio e de sofrer represálias dos partidários da República, ou de modificar o nome e perder uma identidade já reconhecida pelos clientes. Aires, para ajudar o amigo, sugere-lhe diversas possibilidades, mas Custódio desacredita na mudança e não confia na permanência do regime que foi instaurado. Assim, o proprietário recusa a sugestão de mudar o nome para

"Confeitaria da República", com medo de sofrer agressões ou boicotes dos contrários ao novo regime; abandona a sugestão de "Confeitaria do Governo", pois sabe que qualquer situação possui uma oposição; não adere à sugestão de grafar a data "Fundada em 1860", que acabaria por explicitar que, no contexto da inauguração da confeitaria, fora levado em consideração o regime dessa data; e descarta a opção de registrar, em letras miúdas, "Confeitaria do Império das Leis" por temer que de longe não ficasse legível. A opção que ele aceita, mesmo que contrariado, é colocar o próprio nome: "Confeitaria do Custódio". O empresário ainda brinca com o acontecido dizendo que: "Talvez convenha esperar um ou dois dias, a ver em que param as modas" (Assis, 2005, p. 123), novamente questionando a permanência da República enquanto regime político do Estado brasileiro.

Aires e Custódio representam as pessoas que escolhem ficar de fora das decisões políticas. O Conselheiro, por ser um diplomata que só quer agradar a seus amigos, "tinha o coração disposto a aceitar tudo, não por inclinação à harmonia, senão por tédio à controvérsia" (Assis, 2005, p. 37). Além disso, "Aires não tinha aquele triste pecado dos opiniáticos; não lhe importava ser ou não aceito" (Assis, 2005, p. 199). De fato, não manifestava abertamente opiniões políticas ou polêmicas, por essa razão, escolhe a isenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, Machado de Assis não representa a cidade do Rio de Janeiro com simples descrições do espaço, mas por meio das experiências de suas personagens e da interação delas entre si e com o espaço. Consequentemente, há na ficção machadiana um duplo apelo ao leitor: o primeiro exige o preenchimento dos pontos de indeterminação relativos ao espaço físico – o que faz com que a cidade do Rio de Janeiro se multiplique; o segundo pressupõe o levantamento das significações simbólicas que os elementos da espacialidade instalam no texto. Somados, esses apelos levam à construção de um espaço urbano, marcado pelo visível.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Esaú e Jacó**. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CRUZ, Dilson Ferreira da. **O éthos dos romances de Machado de Assis**. São Paulo: EDUSP/ Nankin Editorial, 2009.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o Espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

SARAIVA, Juracy Assmann. **O circuito de memórias**: narrativas autobiográficas romanescas de Machado de Assis. São Paulo: EDUSP/Nankin Editorial, 2009.

SENNA, Marta de. **Romances e contos em hipertexto**. Machado de assis.net. Disponível em: http://machadodeassis.net/hiperTx_romances/index.asp. Acesso em: 24 set. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Brás Cubas Autor, Machado de Assis Leitor**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

O DISCURSO DO *TRANS PANIC* NO JORNALISMO BRASILEIRO

The speech of trans panic in Brazilian Journalism

Luíza Eduarda dos Santos[1]
Saraí Schmidt[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Pretende-se analisar o posicionamento do jornalismo brasileiro no que concerne à estratégia adotada pelos mais diversos segmentos antitrans, considerando-se, para tanto, a análise de discurso sob a perspectiva do biopoder de Michel Foucault, as tecnologias do imaginário de Juremir Machado da Silva e a noção de pessoas trans como invasores de espaço, proposta por Nirmal Puwar. Para isso, foram coletadas matérias *online* nos sites de notícias G1 e Universo Online, colocadas em circulação no primeiro semestre de 2023 com foco na luta pelos direitos das pessoas trans. O jornalismo brasileiro é aliado/simpático da/à causa trans? De que forma o jornalismo brasileiro contribui para o combate à transfobia? O jornalismo brasileiro é capaz de informar sobre os direitos trans sem cometer transfobia? Tais questões são pertinentes, pois verifica-se a necessidade de se combater o preconceito contra as pessoas trans no Brasil.

Palavras-chave: Transexualidade; Jornalismo; Análise de discurso; Invasores de espaço.

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga de que forma o jornalismo brasileiro trata e coloca em pauta temáticas que envolvem a transexualidade, analisando se utiliza estratégias que de alguma forma reproduzem o discurso *trans panic* adotado pelos mais diversos segmentos antitrans. Para tanto, faremos uso dos conceitos de biopoder, elaborado pelo filósofo francês Michel Foucault (2013); as tecnologias do imaginário do jornalista brasileiro Juremir Machado da Silva (2003); e a noção de pessoas trans como invasoras de espaço proposta pela socióloga britânica Nirmal Puwar (2004).

[1] Graduada em Jornalismo, mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale e integrante do grupo de pesquisa Criança na Mídia – Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura.

[2] Doutora em Educação, coordenadora do grupo de pesquisa Criança na Mídia – Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura e docente de programas de pós-graduação na Universidade Feevale.

O intuito aqui é responder algumas perguntas, tais como: O jornalismo brasileiro é aliado/simpático da/à causa trans? De que forma o jornalismo brasileiro contribui para o combate à transfobia? O jornalismo brasileiro é capaz de informar sobre os direitos trans sem cometer transfobia? Ao responder tais indagações espera-se contribuir no combate ao preconceito contra as pessoas trans no Brasil. O estudo apresentará a relação das matérias analisadas e respectivos critérios utilizados em sua seleção, bem como uma breve explanação sobre os conceitos usados como fundamentação teórica. Na sequência, empreender-se-a as análises pertinentes seguidas pelas considerações finais.

Inicialmente cabe esclarecer que o conceito de *trans panic* é o utilizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) na edição anual mais recente de seu Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras publicada no início do ano e que se refere ao ano anterior:

> Disseminar *trans panic* é uma estratégia adotada por grupos antitrans, RADFEM/TERF, fundamentalistas religiosos e outros, especialmente nas redes sociais, através de meias verdades ou a manipulação de dados pouco confiáveis ou difíceis de verificar/comprovar, para criar medo e disseminar mitos, estigmas e tabus contra pessoas trans a fim de desumanizar, ridicularizar, negar acesso a espaços e a direitos, assim como criminalizar pessoas trans através do medo de uma convivência social com pessoas trans (Benevides, 2023, p. 93).

Este é o conceito basilar de todas as iniciativas coordenadas por grupos de pessoas como, por exemplo, RADFEM/TERF e fundamentalistas religiosos, contra as pessoas travestis e transexuais, seja no Brasil, seja no mundo. Aqui, poderia-se acrescentar ainda os políticos de extrema-direita, as milícias paramilitares e os grupos neonazistas (Benevides, 2023, p. 93). De forma geral, o objetivo é ter um maior alcance na internet a fim de angariar adeptos e aproximar grupos antagônicos, visando uma unificação e o fortalecimento de uma disputa cissexista.

Soma-se a isto o fato de que o Brasil é o país que mais assassina pessoas travestis e transexuais desde 2008[3], e temos a dimensão da relevância desta temática.

[3] "Do total de 4.639 assassinatos catalogados pelo TGEU entre 2008 e setembro de 2022, 1.741 ocorreram no Brasil. Isto é, sozinho, o país acumula 37,5% de todas as mortes de pessoas trans no mundo" (Benevides, 2023, p. 61). Aqui, convém acrescentar que TGEU é a sigla para *Transgender Europe* e que tais dados fazem parte de um projeto de pesquisa denominado *Trans Murder Monitoring (TMM)*.

BREVE EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS

O primeiro conceito a ser destacado é o de *biopoder*, de Michel Foucault, utilizado a partir da perspectiva de Jeffrey Weeks (2013). O autor sustenta que o biopoder deveria ser visto como "o poder não como uma força negativa que atua com base na proibição ('não deverás'), mas como uma força positiva preocupada com a administração e o cultivo da vida ('você deve fazer isto ou aquilo')". E como destaca Weeks (2013), a sexualidade tem um papel central, "Pois o sexo é o pivô ao redor do qual toda a tecnologia da vida se desenvolve: o sexo é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie", afirma. Em outras palavras do próprio Weeks: "[...] ele oferece um meio de regulação tanto dos corpos individuais quanto do comportamento da população (o 'corpo político') como um todo" (Foucault, 1993).

Ainda conforme Weeks, é importante ressaltar que

> Foucault aponta quatro unidades estratégicas que ligam, desde o século XVIII, uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Juntas, elas formam mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo. Elas têm a ver com a sexualidade das mulheres; a sexualidade das crianças; o controle do comportamento procriativo; e a demarcação de perversões sexuais como problemas de patologia individual. Essas estratégias produziram, ao longo do século XIX, quatro figuras submetidas à observação e ao controle social, inventadas no interior de discursos reguladores: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal que utiliza formas artificiais de controle de natalidade; e o 'pervertido', especialmente o homossexual (Weeks, 2013, s.p.).

Assim como buscamos a noção de *tecnologias do imaginário* a partir das contribuiçõe*s* de Juremir Machado da Silva:

> As tecnologias do imaginário são dispositivos (Foucault), de intervenção, formatação, interferência e construção das 'bacias semânticas' que determinarão a complexidade (Morin) dos 'trajetos antropológicos' de indivíduos ou grupos. Assim, as tecnologias do imaginário estabelecem 'laço social' (Maffesoli) e impõem-se como o principal mecanismo de produção simbólica da 'sociedade do espetáculo' (Debord) (Silva, 2003, p. 20-21).

Silva (2003, p. 21) ressalta que, neste contexto, "o laço social serve de cimento à vida em sociedade" e que "Não há laço social sem imaginário". Ainda conforme o autor,

"No concreto das práticas cotidianas, o paradoxo alimenta os imaginários" (Silva, 2003, p. 21). Ele também observa que "Na era da imagem, o vivido tende para o espetáculo" e que "Maffesoli e Debord não são inconciliáveis: 'O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens'" (Silva, 2003, p. 21).

Ainda sobre Silva é pertinente destacar sua afirmação de que

> Na "sociedade do espetáculo", em que tudo é mediado por tecnologias de contato, por instrumentos de aproximação massiva, as tecnologias do imaginário buscam mais do que a informação (mitologia do jornalismo): trabalham pela povoação do universo mental como sendo um território de sensações fundamentais. Por dispositivo Foucault entendia uma série de estratégias, de mecanismos, de instrumentos e de práticas capazes de alcançar a sujeição dos indivíduos sem o uso direto da violência física. A isso, a essa microfísica do poder, capilar e permanente, Foucault chamou de "tecnologia política do corpo". Mais uma razão para se falar, noutra perspectiva, de Tecnologias do Imaginário. Dispositivos epidérmicos (Silva, 2003, p. 22).

Ao que tange as discussões de Silva, é preciso mencionar ainda o termo "bacia semântica", a partir das discussões de Edgar Morin. "O pesquisador do imaginário mergulha na bacia semântica do outro e trilha o seu próprio trajeto antropológico, na contramão das verdades de acostamento e das certezas de retrovisor. Torna-se ele mesmo parte do imaginário repisado" (Silva, 2003, p. 75).

Antes da análise do material buscar-se-a ainda o conceito de *invasão de espaço*, explicitado por Nirmal Puwar (2004). Conforme a autora,

> Alguns corpos são tidos como tendo o direito de pertencer, enquanto outros são marcados como invasores, que são de acordo com a forma como os espaços e os corpos são imaginados (política, histórica e conceitualmente), circunscritos como "fora de lugar". Não sendo a norma somática, são invasores de espaço[4] (Puwar, 2004, p. 8. Traduzido pelas autoras).

Puwar afirma ainda que "A fragilidade da reivindicação masculina ao espaço público e mais especificamente ao corpo político é perturbada pela chegada do abjeto"[5] (2004, p.

[4] *Some bodies are deemed as having the right to belong, while others are marked out as trespassers, who are, in accordance with how both spaces and bodies are imagined (politically, historically and conceptually), circumscribed as being 'out of place'. Not being the somatic norm, they are space invaders.*

[5] *The fragility of the masculine claim to public space and most specifically the body politic is disturbed by the arrival of the abject.*

14. Traduzido pelas autoras). Ela afirma que o feminino tem provocado uma sensação de mal-estar por querer pertencer ao "lugar da racionalidade, da razão, da cultura e do debate"[6] (2004, p. 14. Traduzido pelas autoras).

Em outra caracterização de invasão de espaço, Puwar sustenta que "A lógica e a racionalidade são simbolicamente masculinas e as mulheres estão fora delas. As mulheres são seus corpos, mas os homens não, e as mulheres estão, portanto, destinadas à inferioridade em todas as esferas que exigem racionalidade"[7] (Puwar, 2004, p. 16. Traduzido pela autora principal).

Delineados brevemente, por concisão, os conceitos, passemos agora para a coleta e a seleção do material de análise.

COLETA E SELEÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

A pesquisa teve como proposta inicial coletar as matérias nos sites de notícias G1 e no Universo Online (UOL) dentro do período que compõe o primeiro semestre – qual seja, entre 1º de janeiro e 30 de junho. Ao iniciar a coleta percebemos que o volume de material a ser analisado seria muito expressivo numericamente, uma vez que somente no que se refere ao G1, encontramos mais de 100 textos jornalísticos. Por outro lado, o conteúdo disponível no site UOL seria menos numeroso, uma vez que, ao contrário da busca do G1, o material do UOL não é organizado cronologicamente. Numa segunda etapa, optou-se em partir para uma busca através do Google. E nesse estudo optou-se como estratégia privilegiar a análise de cinco matérias de cada um destes portais de modo que tivessem como foco principal o tema proposto. Assim, segue abaixo, a lista com as matérias que foram objeto de análise.

[6] *[...] place of rationality, reason, culture and debate [...].*

[7] *Logic and rationality are symbolically male and women are outside them. Women are their bodies, but men are not, and women are therefore destined to inferiority in all spheres requiring rationality.*

Tabela 1: Relação de matérias analisadas

DATA	TÍTULO	PORTAL
25/01/2023	Haddad não anunciou lançamento de "Bolsa Travesti" no valor de R$ 1,8 mil	Universo Online
15/02/2023	Rio: Deputada propõe cotas para pessoas trans em universidades	Universo Online
08/03/2023	Parlamentares vão pedir cassação de Nikolas Ferreira por fala transfóbica na Câmara; MPF solicita investigação	G1
08/03/2023	"Há diversos setores na sociedade que não nos reconhecem como mulher", diz Duda Salabert, uma das primeiras transexuais a ocupar uma cadeira no Congresso Nacional	G1
09/03/2023	Após apelação, Justiça reduz valor de indenização de transexual constrangida ao usar banheiro feminino	G1
28/04/2023	Qual a diferença entre travesti e transexual? Tire suas dúvidas	Universo Online
17/05/2023	Atitude de Bruno com Lisa Gomes é pura transfobia	Universo Online
19/05/2023	Nova Carteira de Identidade não Terá Campos 'Sexo' e 'Nome Social'	Universo Online
01/06/2023	Ministério da Previdência determina inclusão do campo 'nome social' em formulários	G1
28/06/2023	Justiça do Trabalho de SP condena empresa a pagar R$ 20 mil de indenização por transfobia após não contratar transexual	G1

Fonte: Elaborada pelas autoras.

ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

Esta seção está organizada em duas partes – cada qual abarca o universo de um dos portais que serviram como fonte para este trabalho.

PORTAL G1

Dentre os conteúdos pesquisados, verificou-se que apenas no caso de *Após apelação, Justiça reduz valor de indenização de transexual constrangida ao usar banheiro feminino no Acre* é que se pode colocar em dúvida a forma como é tratada a causa trans por parte do Grupo

Globo. Em dois deles, verifica-se uma posição muito próxima da dita neutralidade. Uma delas informa sobre a determinação do Ministério da Previdência, através de uma portaria, para incluir o campo "nome social" em formulários. A outra matéria, por sua vez, é uma pauta sobre o Dia Internacional da Mulher e que tem como fio condutor uma entrevista realizada com a deputada federal por Minas Gerais, Duda Salabert.

Por fim, as outras duas matérias possuem viés mais acolhedor. A primeira delas possui uma certa conexão com esta última, visto que trata do anúncio de que parlamentares irão pedir a cassação do mandato de Nikolas Ferreira pelo discurso transfóbico na Câmara dos Deputados no Dia Internacional da Mulher. Aqui, a linha de apoio dá o tom: "*Político bolsonarista desrespeitou as deputadas ao vestir uma peruca e dizer que 'se sentia uma mulher' no Dia Internacional da Mulher. Ele já responde por injúria racial por ofensas contra Duda Salabert, deputada transexual*". A outra notícia, por sua vez, relata a condenação de empresa para que pague R$ 20 mil de indenização por transfobia após uma mulher transexual ter sido aprovada em processo seletivo e ter realizado o exame admissional e não ter sido convocada após ter entregado documentação com nome civil e social.

No que concerne ao aspecto do combate à transfobia, novamente, apenas no caso da matéria que trata a respeito da redução do valor de indenização a transexual por ter sido constrangida ao usar um banheiro público no Acre é que se vislumbra uma postura problemática.

Quanto às outras quatro matérias, pode-se considerar que contribuem favoravelmente ao combate contra a transfobia, seja por informar um direito no âmbito do Ministério da Previdência, seja por noticiar um caso concreto que resultou em processo judicial com ganho de causa à transexual. Não menos importante, e por isto o destaque, é a visibilidade concedida à uma parlamentar transexual no Dia Internacional da Mulher e, no dia seguinte à tal pauta, a condenação explícita a ato de transfobia perpetrado contra esta mesma deputada federal a partir do uso da tribuna do plenário da Câmara dos Deputados.

Por fim, em todas as matérias, é possível afirmar que não se cometeu qualquer transfobia ao informar sobre direitos trans. Convém ressaltar, no entanto, que, no caso da matéria que trata da redução do valor de indenização à transexual no Acre, o veículo se eximiu de sua responsabilidade.

PORTAL UNIVERSO ONLINE (UOL)

Com relação às matérias analisadas neste grupo, vislumbra-se posicionamentos acolhedores com a causa trans. No caso da "Bolsa Travesti", o texto não apenas desmonta a *fake news*, como esclarece que tal iniciativa existe no âmbito da Prefeitura Municipal de São Paulo – e que foi implementada durante a administração de Fernando Haddad. Já no que diz respeito ao projeto de lei da deputada estadual fluminense Dani Balbi em relação à proposição de cota para pessoas trans nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, destaca-se que tal ação afirmativa já é realidade em uma universidade em São Paulo e outra na Bahia. Além disso, o texto traz declaração da própria Dani Balbi de que apenas 0,02% dos estudantes universitários se autodeclaram pessoas trans.[8]

Já em matéria da editoria Universa, procura explicar a diferença entre os termos "trans" e "travesti" e entre "cis" e "trans", além de recomendar que, na dúvida, deve se perguntar. Agora, é em um artigo de opinião[9] do colunista do F5, vinculado ao jornal *Folha de S. Paulo*[10], que há a maior demonstração de simpatia à causa ao defender uma repórter trans de um ato de transfobia cometido pelo cantor sertanejo Bruno. Aliás, isto fica patente já no título: *Atitude de Bruno com Lisa Gomes é pura transfobia*. Por fim, há que se registrar que é possível verificar um viés positivo na matéria informativa sobre a nova Carteira de Identidade, em que pesa ser a que possui a postura mais neutra.

No que concerne ao combate à transfobia, em todas as matérias, é evidente o uso de argumentos e/ou justificativas que embasam a proposição de iniciativas ou o desmentido de uma *fake news*. Nessas matérias, relata-se não apenas que o Brasil é o líder mundial de assassinatos de pessoas trans, mas também que esta população sofre transfobia, seja nas escolas ou no mercado de trabalho.

Também se vislumbra a apresentação de argumentos relevantes na matéria que versa sobre o projeto de lei de Dani Balbi e, em outro exemplo, em que se orienta a perguntar

[8] Este dado é endossado por Benevides (2022, p. 45).

[9] No verbete "Textos de opinião", dentro do capítulo referente à padronização do texto, o "Manual da Redação" afirma que: "As diretrizes técnicas e formais sugeridas neste 'Manual' devem ser observadas nos textos de opinião [(...)], mas o articulista fica livre de seguir as recomendações de cunho editorial (como palavras consideradas depreciativas)" (Manual da Redação: *Folha de S. Paulo*, 2018, p. 244).

[10] De acordo com o "Manual da Redação", a Folha de S. Paulo integra a empresa Folha da Manhã S.A., que se insere no contexto do organograma do Grupo Folha juntamente com a Plural Indústria Gráfica e o próprio UOL. (Manual da Redação: *Folha de S. Paulo*, 2018, p. 38).

como a pessoa gostaria de ser chamada em caso de dúvida. Ainda é preciso registrar que no texto sobre a nova Carteira de Identidade são apresentadas as motivações que embasam tais alterações.

Entretanto, o exemplo mais contundente vem do texto de opinião do F5, do *Folha de S. Paulo*, em que o autor repudia o comportamento do cantor Bruno ao afirmar que: "Porque a transfobia do cantor é evidente: ao perguntar sobre o órgão da repórter, ele deixa implícito que ela não pode ser mulher"[11]. E ao sustentar tal argumento, ele escreve: "Os transexuais de hoje não precisam mais passar por cirurgias de redesignação de gênero, que são caras, complicadas e, muitas vezes, insatisfatórias. Podem manter o 'equipamento original', 'de fábrica', e ainda assim se declararem do gênero oposto".[12] E ele ainda ironiza: "Se você ainda está na dúvida, fique tranquilo: praticamente todas as mulheres transexuais que você conhece têm p..., e nem por isso deixam de ser mulheres"[13].

Já em relação à última questão, é possível atestar, em todos os casos, que, sim, o jornalismo brasileiro é capaz de informar sem cometer transfobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta investigação, verificou-se que o jornalismo brasileiro pode contribuir para divulgar de forma coerente a causa trans. Outrossim, demonstramos que o jornalismo brasileiro é capaz de contribuir no combate à transfobia, bem como de informar sobre os direitos da população trans sem cometer transfobia. É fato que há muito a ser feito no que diz respeito à inclusão de pessoas transgênero na sociedade – e não apenas na brasileira. Até que mudanças efetivas ocorram, a população trans continuará sendo vista como uma invasora de espaço.

[11] GOES, 2023.
[12] GOES, 2023.
[13] GOES, 2023.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana C. **Há diversos setores na sociedade que não nos reconhecem como mulher, diz Duda Salabert, uma das primeiras transexuais a ocupar uma cadeira no Congresso Nacional**. G1, Distrito Federal, 08 mar. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/08/ha-diversos-setores-na-sociedade-que-nao-nos-reconhecem-como-mulher-diz-duda-salabert-uma-das-primeiras-transexuais-a-ocupar-uma-cadeira-no-congresso-nacional.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag: ANTRA, 2022. 144 p.

BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília: Distrito Drag: ANTRA, 2023. 109 p.

ECONOMIA. **Nova Carteira de Identidade não Terá Campos "Sexo" e "Nome Social"**. UOL, [S.l.], 19 mai. 2023. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/05/19/nova-carteira-de-identidade-nao-tera-mais-campos-sexo-e-nome-social.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

EDUCAÇÃO. **Rio**: Deputada propõe cotas para pessoas trans em universidades. UOL, [S.l.], 15 fev. 2023. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/02/15/deputada--pl-trans-universidades-rio.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

G1 AC. **Após apelação, Justiça reduz valor de indenização de transexual constrangida ao usar banheiro feminino no AC**. G1 AC, Rio Branco, 09 mar. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2023/03/09/apos-apelacao-justica-reduz-valor-de-indenizacao-de-transexual-constrangida-ao-usar-banheiro-feminino-ac.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

G1 SP. **Justiça do Trabalho de SP condena empresa a pagar R$ 20 mil de indenização por transfobia após não contratar transexual**. G1 SP, São Paulo, 28 jun. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/28/justica-do-trabalho-de-sp-condena-empresa-a-pagar-r-20-mil-de-indenizacao-por-transfobia-apos-nao-contratar--transexual.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

LUPA. **Haddad não anunciou lançamento de "Bolsa Travesti" no valor de R$ 1,8 mil**. UOL, [S.l.], 25 jan. 2023. Disponível em: https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/01/25/haddad--bolsa-travestis. Acesso em: 05 set. 2023.

MANUAL DA REDAÇÃO: FOLHA DE S. PAULO. **As normas de escrita e conduta do principal jornal do país**. 21. ed. São Paulo: Publifolha, 2018. 488 p.

PUWAR, Nirmal. **Space invaders**: race, gender and bodies out of place. New York: Berg, 2004. 187 p.

SILVA, Juremir M. da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003. 111 p.

UNIVERSA. **Qual a diferença entre travesti e transexual?** Tire suas dúvidas. UOL, [S.l.], 28 abr. 2023. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/redacao/2023/04/28/qual-a--diferenca-entre-travesti-e-transexual-tire-suas-duvidas.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

VIERA, Lígia. **Ministério da Previdência determina inclusão do campo "nome social" em formulários**. TV Globo, Brasília, 01 jun. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/06/01/ministerio-da-previdencia-determina-inclusao-do-campo-nome-social-em-formularios-da-pasta.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 35-81. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/uacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 set. 2023.

O RIO DE JANEIRO É UMA "QUERMESSE": FESTAS RELIGIOSAS COMO ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA SOCIAL EM NARRATIVAS MACHADIANAS.

Rio de Janeiro is a "quermesse": religious festivals as a space for social convergence in machadian narratives.

Márcia Rohr Welter[1]
Juracy Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Eventos sociais sempre foram espaços de celebração e de congregação. No século XIX, se os bailes, organizados pela elite carioca, eram momentos de lazer que oportunizavam encontros amorosos, as festas religiosas exibiam a extravagância da Igreja Católica e eram um local de convergência de diferentes classes sociais. Atento à realidade de seu tempo, Machado de Assis inscreveu em suas narrativas manifestações religiosas, como a festa do Divino Espírito Santo. Portanto, o objetivo do presente trabalho é identificar e analisar menções a festas religiosas presentes em narrativas de Machado de Assis para explicitar sua contribuição à significação textual e sua correlação com aspectos da cultura do século XIX. Para isso, será empregado o método indutivo com revisão Bibliográfica e a análise será fundamentada nos pressupostos de cultura, de Geertz (1989) e de Bosi (1992), e de representação, de Hall (2016). No desenvolvimento desse percurso, percebe-se que Machado de Assis se posiciona de modo crítico como escritor de sua época e de seu tempo ao realizar a representação de aspectos da cultura da sociedade do Segundo Império em seus romances, o que cria um convincente processo narrativo.

Palavras-chave: Machado de Assis; Cultura; Representação; Festas religiosas.

[1] Mestra e doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, bolsista PROSUC-CAPES. Professora da Rede Municipal de Ensino de Bom Princípio – RS.

[2] Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale e bolsista em produtividade do CNPq.

INTRODUÇÃO

Eventos sociais sempre foram espaços de celebração e de congregação. No século XIX, se os bailes, organizados pela elite carioca, eram momentos de lazer que oportunizavam encontros amorosos, as festas religiosas exibiam a extravagância da Igreja Católica e eram um local de convergência de diferentes classes sociais. Atento a essas características da realidade de sua época, Machado de Assis inscreveu menções aos festejos religiosos em seus textos, como são exemplo algumas crônicas, o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e o conto *A parasita azul*, do livro *Histórias da meia-noite*.

Publicado originalmente em 1872, no *Jornal das Famílias*, de junho a setembro, e assinado por Job, a narrativa conta a história de Camilo, Leandro Soares e Isabel. Camilo, após uma estadia de oito anos na Europa, em que se graduara médico, retorna ao Brasil sob os pedidos do pai. No Rio de Janeiro, pretendendo seguir viagem para sua terra natal em Goiás, o jovem encontra Leandro Soares, com quem decide compartilhar o regresso.

Já no primeiro diálogo travado entre os dois, ocorre a menção à festa do Divino Espírito Santo, que surpreende Camilo por ainda ser comemorada. Durante o trajeto para Goiás, Leandro conta ao companheiro sobre seu amor não correspondido por uma jovem, Isabel, e que mataria o homem que a conquistasse, pois, se ela não fosse sua, também não pertenceria a outro. O jovem médico também é informado sobre a beleza da moça.

De volta a Santa Luzia, Camilo se torna o centro das atenções, conhece Isabel e é convidado a participar do festejo do Divino. O evento desempenha um papel relevante para o prosseguimento da diegese, pois Camilo tenta conquistar o amor de Isabel após a festa. Pouco tempo depois, o jovem descobre que Isabel o ama desde a infância, quando ele pegara uma parasita azul (flor) em uma árvore para a menina e se machucou.

Por julgar que o sentimento não era correspondido, Camilo toma uma medida drástica, tenta cometer suicídio e é impedido. Por fim, o casamento entre Camilo e Isabel é confirmado e Leandro tem ímpetos de matar o concorrente. Entretanto, Camilo oferece uma oportunidade política, que Leandro aceita a contragosto.

Portanto, a partir das menções à Festa do Divino Espírito Santo no conto, o objetivo do presente trabalho é identificar e analisar essas referências em *A parasita azul* para explicitar sua contribuição à significação textual e sua correlação com aspectos da cultura do

século XIX. Para isso, será empregado o método indutivo com revisão Bibliográfica e a análise será fundamentada nos pressupostos de cultura, de Geertz (1989) e de Bosi (1992), e de representação, de Hall (2016).

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A cultura deve ser compreendida como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma determinada formação social (Bosi, 1992). Nessa perspectiva, qualquer manifestação, seja ela escrita, oral ou visual, compõe o conjunto de hábitos de uma coletividade.

De acordo com Clifford Geertz (1989), a cultura deve ser interpretada como uma teia de significados tecida pelo homem e na qual ele está enredado. Ao mesmo tempo em que o homem cresce dentro de uma sociedade com conjuntos de hábitos, regras e manifestações, ele próprio também participa da perpetuação desses elementos e realiza a sua contribuição para esse conjunto de costumes vigente.

Portanto, a cultura se manifesta de dois modos: no imaginário e na concretude (Geertz, 1989). No primeiro, ela é percebida como uma "ideação", porque está presente na mente dos indivíduos com significados compartilhados. Do ponto de vista físico, ela está expressa em objetos e em manifestações de diferentes tipos que materializam esses significados e promovem a integração entre os indivíduos. Esse duplo viés aponta para o caráter público da cultura, porque o seu significado também o é (Geertz, 1989).

Essas condições materiais e abstratas podem ser conferidas nas festas religiosas, como a do Divino Espírito Santo. Segundo Martha Campos Abreu (1996), a Festa do Divino era um local privilegiado de manifestação da religiosidade popular, como intercâmbio de energias de homens e divindades. Além disso, conforme a autora, esses festejos também eram expressivo sinal de força do catolicismo.

Melo Moraes Filho (2002), em *Festas e tradições populares no Brasil*, afirma que até 1855 nenhuma festa no Rio de Janeiro foi mais atraente e alentada de satisfação geral do que as do Divino. Na capital, assim como nas províncias, os preparativos iniciavam com antecedência com a coleta de donativos para a festa. Um grupo de músicos acompanhado da bandeira do Divino percorria as ruas e adentrava as casas.

> Desde então, três, quatro ou cinco bandeiras, de conformidade com a extensão das freguesias ou distritos, punham-se em marcha, munidas de imprescindíveis licenças, levando a todos os ares e a todos os lares o instrumento do anúncio da festividade anual, que faria convergir em um ponto determinado os habitantes de um termo qualquer, que geralmente se antecipavam em suas piedosas oferendas à grandiosa festa do Espírito Santo, sempre esplêndida e concorridíssima (Moraes Filho, 2002, p. 54).

Essas "bandeiras" eram compostas por um grupo de rapazes, brancos, crioulos e mestiços, vestidos de branco e com as jaquetas enfeitadas, que entoavam cantigas (Moraes Filho, 2002). O grupo também era "engrossado" por foliões que cercavam a bandeira e por animais de carga para conduzir as "dádivas" de promessas e prendas doadas pelos devotos (Moraes Filho, 2002). Segundo Moraes Filho (2002), receber a bandeira do Divino na residência era sinal de prestígio e as pessoas acreditavam que concedia proteção tanto para o lar como para seus moradores.

Outro cronista do período, Thomas Ewbank, estadunidense que esteve no Brasil em 1846, realiza a seguinte observação sobre os preparativos da festa do Divino:

> Quarenta dias depois da Quaresma, tem lugar a festa mais popular do Brasil – a do Espírito Santo. É celebrada durante vários dias nas igrejas da Lapa, Santa Rita e Santa Ana. Cada uma delas mandou para a rua um bando de esmoleres que durante cinco semanas vão percorrendo a cidade inteira. Já haviam visitado os navios da baía com seu grito: 'Esmolas para o Espírito Santo (Ewbank, 1976, p. 191).

No dia da festa, os bandos de mascarados percorriam a cavalo as ruas da vila, e o festeiro mandava distribuir presentes de carne e outros alimentos aos desvalidos (Moraes Filho, 2002). A população, convidada pelo repique incessante de sinos, comparecia à praça da igreja para frequentar as barracas, que vendiam desde amuletos até comida, e a missa (Moraes Filho, 2002).

A partir desses traços iniciais, o recolhimento de donativos em ritmo de festa, a bandeira que materializava a crença da população e o rito religioso, nota-se a convergência da vida material e simbólica. Assim, esses elementos representam os costumes e crenças da população.

O sentido desses hábitos é conectado com a cultura pela representação (Hall, 2016). Consoante Stuart Hall (2016), a representação é uma parte imprescindível do processo

pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os integrantes de uma cultura. Nessa atividade, é envolvida a linguagem, que é qualquer signo, seja gesto, postura, imagem, figura, objeto, palavra, som, que carregue um significado ou represente algo (Hall, 2016). Por conseguinte, pertencer a uma mesma cultura significa interpretar esses signos de um modo semelhante (Hall, 2016).

Além da bandeira, outro signo importante das comemorações do Divino é o Imperador, geralmente, "[...] um menino de dez a onze anos, vestido de casaca de veludo verde e manto escarlate, calção, meias de seda, sapatos afivelados, com coroa e cetro, tendo ao peito o refulgente emblema do Espírito Santo" (Moraes Filho, 2002, p. 60).

Esse Imperador é considerado o anfitrião e comandante dos festejos, tendo todos os seus desejos satisfeitos pelos "secretários" que o acompanhavam. Sua participação consistia em assistir às comemorações, música e dança, e permanecer sentado em uma mesa lauta, na qual também estava uma "salva de prata" para as esmolas (Moraes Filho, 2002). Segundo Ewbank (1976), provavelmente existiria alguma relação entre a figura desse "monarca" e os bispos da Idade Média.

A Festa do Divino Espírito Santo, portanto, em seus aspectos gerais, é um momento privilegiado para o exercício da religiosidade popular, "[...] em sua relação dinâmica, criativa e política com os diferentes segmentos da sociedade [...]" (Abreu, 1996, p. 13-14). Percebe-se, a partir do exposto, que o festejo estava entremeado ao cotidiano do século XIX, sendo a representação da religiosidade e da cultura da população, desde as camadas mais humildes às mais abastadas, e garantindo a indivisibilidade do material e do simbólico.

"AINDA SE FAZEM AQUELAS FESTAS?": A FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO N'*A PARASITA AZUL*

Em *A parasita azul*, a Festa do Divino Espírito Santo é mencionada em diversos momentos da narrativa e auxilia na constituição da trama da diegese. A primeira menção ao festejo ocorre no encontro de Camilo e Leandro Soares no Rio de Janeiro, quando combinam de seguirem juntos para Goiás.

> – Temos tempo para conversar à vontade. Por agora só lhe digo que todos vão bem. O vigário é que esteve dous meses doente de uma febre maligna e ninguém

> pensava que arribasse; mas arribou. Deus nos livre que o homem adoeça, agora que estamos com o Espírito Santo à porta.
> – Ainda se fazem aquelas festas?
> – Pois então! O imperador este ano é o coronel Veiga; e diz que quer fazer as cousas com todo o brilho. Já prometeu que daria um baile. Mas nós temos tempo de conversar, ou aqui ou em caminho (Assis, 2007, p. 16).

Pelo diálogo das duas personagens, nota-se que a Festa do Divino Espírito Santo é um hábito da cultura da cidade em que as personagens residem, pois na indagação "ainda fazem aquelas festas?" está implícito a repetição da comemoração. Ao mesmo tempo, a pergunta também sinaliza a incredulidade de Camilo, que passara oito anos na Europa, e imagina que o costume de comemorar o Divino havia sido suprimido da cultura de sua região. Esses dois aspectos, a repetição da festa e a perspectiva de sua mudança, evidenciam a perpetuação de manifestações significativas para a coletividade e o caráter mutável da cultura elencados por Geertz (1989).

Na sequência da narrativa, já em Santa Luzia, a personagem Camilo se torna o centro das atenções: "O tio Jorge andava a perguntar a todos o que pensavam do sobrinho Camilo. O tenente-coronel Veiga agradecia à Providência a chegada do Dr. Camilo nas proximidades do Espírito Santo" (Assis, 2007, p. 28).

Pelo trecho, observa-se o destaque que Camilo recebe de seus conterrâneos. Como vivera e se graduara na Europa, o que é signo de distinção econômica e social, Camilo é interpretado como atributo de prestígio, sobretudo para o coronel, que é o Imperador da festa. Nessa perspectiva, o evento, para Veiga, que já ocupa um papel de relevância na sociedade, apenas seria engrandecido pela presença de um morador ilustre como Camilo.

Em outro episódio, é o próprio Camilo que demonstra, afinal, interesse pelo festejo. "Descanse – dizia-lhe um vizinho a quem ele mostrara impaciência de conhecer a amada de Leandro Soares –; há de vê-la no baile do coronel Veiga, ou na festa do Espírito Santo, ou em outra qualquer ocasião" (Assis, 2007, p. 30).

De tanto ouvir falar de Isabel, o médico deseja conhecer a moça que é o centro das intenções de Leandro Soares. Entretanto, a atenção que Camilo começa a dispensar para com Isabel não é o fato de maior destaque no excerto. Ao afirmar que o jovem poderia

encontrá-la na Festa do Divino, o vizinho sinaliza o festejo religioso como espaço de convergência social e de congregação.

Esse traço é reforçado já no dia anterior ao festejo com a descrição de algumas partes dos derradeiros preparativos.

> No sábado seguinte a cidade revestira desusado aspecto. De toda a parte correra uma chusma de povo que ia assistir à festa anual do Espírito Santo. [...].
> O tenente-coronel Veiga, que era então o imperador do divino, estava em uma casa que possuía na cidade. Na noite de sábado foi ali ter o bando de pastores, composto de homens e mulheres, com o seu pitoresco vestuário, e acompanhado pelo clássico *velho*, que era um sujeito de calção e meia, sapato raso, casaca esguia, colete comprido e grande bengala na mão.
> Camilo estava na casa do coronel, quando ali apareceu o bando dos pastores, com alguns músicos à frente, e muita gente atrás. Formaram logo, ali mesmo na rua, um círculo; um pastor e uma pastora iniciaram a dança clássica. Dançaram, cantaram, e tocaram todos, à porta e na sala do coronel, que estava literalmente a lamber-se de gosto. É ponto duvidoso, e provavelmente nunca será liquidado, se o tenente-coronel Veiga preferia naquela ocasião ser ministro de Estado a ser imperador do Espírito Santo (Assis, 2007, p. 37-38).

Observa-se, pelo trecho, que as comemorações iniciavam no sábado, levando homens e mulheres, com roupas típicas do festejo, a dançarem, cantarem e tocarem instrumentos musicais numa espécie de "ensaio" para o grande dia. No fragmento, também sobressai a vaidade do coronel.

Segundo o narrador, para Veiga, desempenhar o papel de Imperador no festejo era mais proeminente do que ocupar o cargo de ministro de Estado. Isso acontece, pois, sendo o Imperador do Divino, o tenente-coronel é prestigiado e adulado pelas pessoas de sua cidade. Assim, desempenhando com maestria o seu papel e garantindo uma grande comemoração, o tenente-coronel é capaz de ocupar papel de destaque nos comentários entre os moradores de Santa Luzia e perdurar na memória dos habitantes por mais tempo do que um ministro cuja atuação está atrelada aos assuntos políticos distantes da corte.

Na manhã de domingo, dia da festa, o narrador afirma que o sol atrai a comunidade para as comemorações, "logo cedo apareceu ela com os seus vestidos domingueiros, – jovial, risonha, palreira, – nada menos que feliz" (Assis, 2007, p. 37-38). Em seguida, é apresentada a descrição da procissão do Divino.

> O coronel estava até então de calça preta e rodaque de brim. Correu a preparar-se com o traje e as insígnias de seu elevado cargo. Camilo chegou à janela para ver o cortejo. Não tardou que este aparecesse composto de uma banda de música, da irmandade do Espírito Santo e dos pastores da véspera. Os irmãos vestiam as suas opas encarnadas, e vinham a passo grave, cercados do povo, que enchia a rua e se aglomerava à porta do tenente-coronel para vê-lo sair (Assis, 2007, p. 42).

No préstito, o Imperador, tenente-coronel Veiga, ocupa papel de relevância juntamente com os irmãos da irmandade do Divino Espírito Santo. Esses elementos, a presença dos membros da irmandade e a procissão, sinalizam o caráter religioso da manifestação, que é a representação das crenças de uma coletividade. Contudo, nesse trecho e em anteriores, em que a motivação da personagem Veiga em participar da festa é evidenciada, constata-se que o tom religioso muitas vezes é suprimido em benefício da afirmação social que o desempenho de certos papéis no festejo é capaz de conceder.

Por fim, a última menção à festa do Divino narra a atenção que Camilo demonstra por Isabel: "No meio da festa e da alegria que reinava ninguém reparou nas atenções que Camilo prestava à bela filha do Dr. Matos. Ninguém, digo mal; Leandro Soares, que fora convidado ao jantar, e assistira a ele, não tirava os olhos do elegante rival e da sua formosa e esquiva dama" (Assis, 2007, p. 52).

Os olhares incessantes que Camilo lança para Isabel conotam o interesse do rapaz pela jovem. Assim, do ponto de vista diegético, a festa do Divino Espírito Santo desempenha um papel relevante, pois é nesse espaço que Camilo constata que nutre sentimentos por Isabel. Desse modo, mais uma vez, o festejo se configura como meio de congregação entre os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos de cronistas do século XIX, Melo Moraes Filho (2002) e Thomas Ewbank (1976), e das menções a festa do Divino Espírito Santo em *A parasita azul*, constata-se que as festas religiosas estão entremeadas ao cotidiano do Segundo Império e que elas são representativas da cultura e das crenças da coletividade. Assim, no conto, as referências ao festejo e à sua constituição desempenham um papel que vai além da insta-

lação de efeitos do real, visto que auxiliam na constituição do perfil de personagens e na construção da trama da diegese, o que cria um convincente processo narrativo.

Machado de Assis, ao inserir em seu texto a festa do Divino, também se posiciona de modo crítico como escritor de sua época e de seu tempo. A representação do festejo revela a natureza do móbil das ações humanas em que o caráter sagrado é, em diversas ocasiões, suprimido em benefício da satisfação de vaidades pessoais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha Campos. **O Império do Divino**: Festas Religiosas e Cultura Popular no Rio de Janeiro 1830-1900. 1996 486 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/107980. Acesso em: 23 out. 2023.

ASSIS, Machado de. A Parasita Azul. *In*: Assis, Machado de. **Histórias da Meia-noite**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. *In*: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.

EWBANK, Thomas. **Vida no Brasil**. Belo Horizonte; São Paulo: Ed. Itatiaia; Universidade de São Paulo, 1976.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

MORAES FILHO, Melo. **Festas e tradições populares do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1061. Acesso em: 19 ago. 2023.

WEARING WHERE YOU'RE AT: IMMIGRATION AND UK FASHION, DE SABRINA MAHFOUZ: UM ENSAIO COMPLEMENTAR AO FEMINISMO BRANCO-OCIDENTAL.

***Wearing Where You're At: Immigration and Uk Fashion*, by Sabrina Mahfouz: an essay towards white-western feminism.**

Mariana Soletti da Silva[1]
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente ensaio busca trabalhar questões do feminismo branco-ocidental no ensaio *Wearing Where You're at: Immigration and UK Fashion*, de Sabrina Mahfouz, presente no livro *The Good Immigrant*, editado por Nikesh Shukla. De antemão, Nikesh Shukla, autor de *Brown Baby: A Memoir of Race, Family and Home*, nos diz que "*the universal experience is white*" (Shukla, 2021, p. ix). Dessa maneira, os autores que o seguem tratam da discriminação vivida por aqueles que são julgados ingratos ao não absoverem a cultura tida como **padrão** do lugar no qual moram, sendo taxados como "maus imigrantes" – aqueles que roubam os empregos dos verdadeiros cidadãos, que destroem a máquina pública ao receberem benefícios, aos refugiados. Mesmo conseguindo uma posição de destaque na sociedade, como o comediante Nish Kumar ou a escritora Sarah Sahim, os fantasmas da colonialidade não desaparecem tão facilmente. Logo, a partir dos textos de Françoise Vergès (2020) e Chandra Talpade Mohanty (*apud* Brandão; Cavalcante, 2017), buscamos realizar uma reflexão perante como o Reino Unido do século XXI enxerga as particularidades da mulher não branca e muçulmana.

Palavras-chave: Feminismo; Feminismo Ocidental; Imigração; The Good Imigrant.

[1] Graduada em Jornalismo, Letras-Inglês, Letras-Português, Mestre em Teoria da Literatura e Doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pesquisa literatura em língua inglesa. E-mail: mariana.soletti@edu.pucrs.br.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade, os indivíduos reproduzem diversas representações quanto à origem, história e natureza da cultura na qual estão inseridos – o que pode ser visto em *Identity and Violence: The Illusion of Destiny* (2007), de Amartya Sin. Em seu livro, fala-se sobre a violência pelo cultivo de um senso de inevitabilidade sobre alguma identidade supostamente "única" que os seres humanos devem ter – o que pode ser contrastado, inclusive, com a ideia do "universal" de Frantz Fanon. O senso de identidade, por mais que seja insignificante (por exemplo, ser torcedora do Grêmio antes de "brasileira"), pode servir como instrumento para brutalizar outro grupo (brigas de torcida entre brasileiros). Quando o foco do autor está nas religiões, o cristianismo e o islamismo aparecem como identidades que não pressupõem singularidades entre os seres humanos: no Ocidente, o islamismo significa terrorismo; o cristianismo, o detentor dos valores a serem seguidos. Como há uma significativa parcela de imigrantes e descendentes de imigrantes no Reino Unido cuja religião é o islamismo (e são eles quem mais sofrem com ataques de xenofobia pelo país), o livro de Sin (2007) se torna pertinente para o presente projeto de tese.

Em relação ao processo de colonização da África, Sin (2007) entende que a mente do colonizado funciona numa dialética de insatisfação e admiração. O papel da humilhação da colonização não é só a perda de instituições antigas, mas a perda da confiança social de povos. A dialética da mente cativada pode levar à percepção profundamente tendenciosa e reativa – o que Frantz Fanon também diz em *Os condenados da terra*, a criminalidade argelina possui uma "crueldade" sistematizada, sendo heterodestrutiva e não autodestrutiva. Na realidade, a colonização deixa, como legado, nada de valores de vida. O que importa, então, é sobreviver.

Amarthya Sin fez a faculdade na Universidade de Cambridge, tendo emigrado para o Reino Unido em 1953. A sua visão sobre os processos identitários no país é a seguinte: havia uma federação de identidades. Em vez de uma comunidade com diferentes religiões e idiomas, há "pequenos países" no Reino Unido em que os valores veiculados são diferentes, e é assim que os conflitos xenofóbicos se iniciam. Sin (2007) nos lembra do *cricket test*, ou *tebbit test:* o político conservador Norman Tebbit sugeriu, em 1990, que os imigrantes que apoiam seus países de origem ao invés da Inglaterra no esporte de críquete não estão significativamente integrados ao Reino Unido. Portanto, ao assistir a um jogo de críquete

entre Inglaterra e Índia, um imigrante indiano *deveria* torcer para o time inglês. A conjuntura do Brexit nos mostrou que grande parte dessa população imigrante não compactua com o apagamento de suas identidades culturais, levando em conta que esse movimento é histórico no Reino Unido. Portanto, podemos supor que questões semelhantes a essas aparecem em romances que retratam o Brexit ou que foram escritos na época do Brexit (Sin, 2007).

Esses membros compartilham as mesmas maneiras de estar no mundo, oriundas de sua socialização, e de valores e princípios que consideram fundamentais para viver em sociedade. Por esse prisma, afirma-se que há um "núcleo memorial, um fundo ou um substrato cultural", "compartilhado por uma maioria dos membros de um grupo e que confere a este uma identidade dotada de uma certa essência" (Candau, 2016, p. 26). Não é certo, todavia, que a identidade coletiva possa ser um estado. As críticas expostas pelo teórico dizem respeito às expressões "identidade cultural" ou "identidade coletiva" utilizadas a fim de nomear o estado de um grupo inteiro, sem levar em consideração o que foi dito anteriormente.

As identidades, então,

> não se constroem a partir de um conjunto estável e objetivamente definível de "traços culturais" – vinculações primordiais –, mas são produzidas e se modificam no quadro das relações, reações e interações sociais situacionais – situações, contexto, circunstâncias – de onde emergem os sentimentos de pertencimento, de "visões de mundo" identitárias ou étnicas. Essa emergência é a consequência de processos dinâmicos de inclusão e exclusão de diferentes atores que colocam em ação estratégias de designação e de atribuição de características identitárias reais ou fictícias, recursos simbólicos mobilizados em detrimento de outros provisória ou definitivamente descartados. Esses destaques das "dimensões" e das "significações da identidade" são geradores de diferenças ou, mais exatamente, de "fronteiras sociais" escorregadias a partir das quais os atores estimam que as coisas e as pessoas – "nós" versus "os outros" – são diferentes. Essas variações situacionais da identidade impedem de reificá-la, de reduzi-la a uma essência ou substância (Candau, 2016, p. 27).

A respeito disso, "porque a tradição se remete a um passado atualizado no presente", ela "incorpora sempre uma parte do imaginário" (Candau, 2016, p. 122). Seu sentido está justamente na legitimação enquanto traço cultural indiscutível da comunidade com uma

aplicação prática ao presente, sem ser um "objeto de nostalgia" (Candau, 2016, p. 122). O autor complementa:

> Como se pode ainda verificar em muitos rituais de memórias migrantes que conjugam habilmente as incorporações e as rejeições da novidade através de ideologias de conservação da herança, ou ainda na constante reinterpretação de usos "ancestrais" – como, por exemplo, a troca e a ajuda mútua, a caça em montaria – que assegura a vitalidade da identidade da Vendeia, a tradição é então "tradicionante", ou seja, modo de legitimação da tradição "tradicional", referência legitimadora no presente (Candau, 2016, p. 122).

Receber essa tradição é comumente discutida como a transmissão dos hábitos e valores culturais de um grupo, sociedade ou comunidade. No entanto, o autor opta pela utilização do termo "recepção" antes da transmissão, de maneira que "consiste inicialmente em uma reivindicação consciente antes de ser uma proclamação ativa" (Candau, 2016, p. 123). O objetivo da prática da recepção é de reconstituir identidades, como na comunidade judaica, ou mesmo no trabalho político do ensaio discutido em questão que discutiremos aqui. A partir disso, ocorreria a transmissão, que vai da continuidade à ruptura:

> a transmissão é tanto emissão quanto recepção. A eficácia dessa transmissão, quer dizer, a reprodução de uma visão de mundo, de um princípio de ordem, de modos de inteligibilidade da vida social, supõe a existência de produtores autorizados" da memória a transmitir: família, ancestrais, chefe, mestre, preceptor, clero etc. Na medida em que estes serão reconhecidos pelos "receptores" como os depositários" da "verdadeira" e legítima memória, a transmissão social assegurará a reprodução de memórias fortes (Candau, 2016, p. 124).

O fato de essa tradição ser construída a partir de um senso – quiçá fictício – de identidade coletiva faz com que os imigrantes sejam dificilmente absorvidos nessa sociedade, principalmente se fazem parte de um recorte étnico ou racial marginalizado. Para o Estado, "*el migrante constituye una anomalía intolerable, una anomia del espacio interior y en el internacional, un reto a su soberanía*" (Di Cesare, 2019, p. 20). Este homem é capaz de demonstrar a construção de uma nova visão de mundo baseada na fluidez de trânsito entre seres humanos, na desterritorialização do Estado (o que compromete todo o seu funcionamento) e na hibridização da identidade, que perderia o seu caráter ensimesmado.

A pergunta "De onde você é?" surge mascarando (nem sempre) o estranhamento que alguém tem ao pensar "Você **não** é daqui", ou seja, "você é de outro país", grifado como a constante negatividade lembrada aos imigrantes, impossíveis de se igualar àquelas outras pessoas. Mais do que isso, Donatella Di Cesare (2019) entende que a negatividade do **não**, em um contexto atual, pressupõe a inexistência do ser humano: "Você não existe". Haja vista que "la esencia precede a la existencia" (Di Cesare, 2019, p. 149), o imigrante está condenado à dualidade que compartilha com o autóctone, que existe porque pode responder: "Já eu, sou daqui". Tudo ainda diz respeito a uma questão política-existencial: por "ser dali", tal ser tem direito a uma casa, a um trabalho, à assistência social e a direitos básicos, como sistema de saúde e educação. Àquele que não existe, nada sobra, pois é submetido à uma "inexistência política" (Di Cesare, 2019, p. 149).

The Good Immigrant, editado por Nikesh Shukla, é um livro celebrado pelos leitores britânicos, pois ganhou o *Readers' Choice Award* na categoria *Books Are My Bag* e foi indicado na categoria "livro do ano" no British Book Awards, uma das maiores premiações literárias do país. Em sua quinta edição, traz um compilado de 21 relatos de imigrantes de primeira e segunda geração no Reino Unido. De antemão, Nikesh Shukla, autor de *Brown Baby: A Memoir of Race, Family and Home*, nos diz que "*the universal experience is white*" (Shukla, 2021, p. ix). Dessa maneira, os autores que o seguem tratam da discriminação vivida por aqueles que são julgados ingratos ao não absoverem a cultura tida como *padrão* do lugar no qual moram, sendo taxados como "maus imigrantes" – aqueles que roubam os empregos dos verdadeiros cidadãos, que destroem a máquina pública ao receberem benefícios, aos refugiados. Mesmo conseguindo uma posição de destaque na sociedade, como o comediante Nish Kumar ou a escritora Sarah Sahim, os fantasmas da colonialidade não desaparecem tão fácil: "*What it's like to live in a country that doesn't trust you and doesn't want you unless you win an Olympic gold medal or a national baking competition?*", pergunta a contracapa.

O ensaio *Wearing Where You're at: Immigration and UK Fashion*, de Sabrina Mahfouz, contempla a experiência de uma mulher que cresceu entre Londres e Cairo. Mahfouz é editora do livro *The Things I Would Tell You: British Muslim Women Write*, ganhador da categoria "livro do ano" do jornal *The Guardian*, em 2017. A autora também escreve poesias e é dramaturga, sendo uma das residentes do Globe Theatre.

A problemática racial inicia mesmo ao mostrar uma resposta às pessoas que leem ou escutam seu sobrenome: "*I thought you'd be, you know, darker... You don't look at all how I imagined... Well, I have to say, I thought you'd look more, ha ha, I suppose, foreign... You look a bit, English though... It's quite a relief you're, well, you know...*"[2] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 144). Assim, a autora começa demonstrando como a branquitude é definida de maneira distinta entre pessoas e países – trazendo o exemplo do Egito e da Guiana, países dos quais é descendente. É através dessa parte de sua herança e tradição que Sabrina Mahfouz descobriu "[...] *the extent to which my ethnic identities can be validated, dismissed, or even prove offensive to others in the UK, just from me wearing a particular piece of clothing, arguably a luxury others who look 'less white' don't ever get*"[3] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 147).

O uso do *hijab* cobre o colo, pescoço e cabelos no Egito não é obrigatório por lei, mas a maioria das mulheres usa. As bisavós de Mahfouz utilizavam o véu à maneira de refletir a conjuntura político-cultural do momento dos países. As motivações eram diversas. Vejamos a parte egípcia:

> My Egyptian great-grandmother wore a thin, silky turban of sorts, with a costume jewel in the middle, fashionable but conservative in the days when not many middle-class women in Egypt covered their heads. She was practicing Muslim, but in those days this did not mean what it often does today in terms of Egyptian women's attire. She chose it partly because her husband was an active Islamic scholar and both of them felt more comfortable if she covered her head in public, as they were often attending places of worship and religious importance. The other factor was that despite Egypt being credited with the emergence of the turban thousands of years ago, it had unexpectedly become globally fashionable in the 1950s, so she was doubly happy[4] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 147).

[2] "Achei que você seria, sabe, mais moreno... Você não parece nada como eu imaginava... Bem, devo dizer, pensei que você pareceria mais, ha ha, suponho, estrangeiro... Você parece um pouco, Inglês, porém [...] É um grande alívio que você seja, bem, você sabe..." (Traduzido na edição).

[3] "[...] até que ponto as minhas identidades étnicas podem ser validadas, rejeitadas ou até mesmo revelarem-se ofensivas para outras pessoas no Reino Unido, apenas por eu usar uma determinada peça de roupa, sem dúvida um luxo que outras pessoas que parecem 'menos brancas' nunca têm" (Traduzido na edição).

[4] Minha bisavó egípcia usava uma espécie de turbante fino e sedoso, com uma joia no meio, elegante, mas conservador na época em que poucas mulheres de classe média no Egito cobriam a cabeça. Ela praticava o muçulmano, mas, naquela época, isso não significava o que muitas vezes acontece hoje em termos de trajes das mulheres egípcias. Ela escolheu-o, em parte, porque o seu marido era um estudioso islâmico ativo e ambos se sentiam mais confortáveis se ela cobrisse a cabeça em público, uma vez que frequentavam locais de culto e de importância religiosa. O outro fator foi que, apesar de o Egito ter sido creditado com o surgimento do turbante há milhares de anos, este tinha-se tornado inesperadamente moda a nível mundial na década de 1950, por isso ela ficou duplamente feliz (Traduzido na edição).

No texto de Chandra Talpade Mohanty (*apud* Brandão; Cavalcante, 2017, p. 309), *Sob os olhos do ocidente: estudos feministas e discursos coloniais*, percebemos como a colonização, definida por ela como um aparato de "apagamento discursivo ou político da heterogeneidade do(s) sujeito(s)" em questão, se faz presente na estruturalidade dos estudos feministas ocidentais. Não à toa, ela chama atenção para o fato de que este feminismo não é um monólito: há uma série de estratos abstratos (!), estabelecidos em contextos diferentes culturais e históricos, que possibilitam a visão de "Mulher" e "mulheres" e, por fim, a criação da "mulher do terceiro mundo" (*apud* Brandão; Cavalcante, 2017, p. 310).

Essa visão, mesmo arbitrária, nos parece um monólito: os terceiro-mundistas fazem parte de uma realidade estática, não histórica. No alto do etnocentrismo, o universalismo promovido pela experiência ocidental (e muito branca) dissemina a ideia de opressão compartilhada, o que o relato de Mahfouz (2021) não corrobora. Não há imaturidade ou ingenuidade, como Mohanty (*apud* Brandão; Cavalcante, 2017) comenta, na popularização do estilo nessas sociedades citadas pela ensaísta.

É o que Mohanty (*apud* Brandão; Cavalcante, 2017) argumenta ao decorrer de todo o seu texto: duas pessoas usando o véu podem usá-los por preceitos diferentes. Ora, por que uma mulher sofre com discriminação e outra é comumente aprovada como ícone fashion? Sabrina Mahfouz (*apud* Shulka, 2021, p. 148) narra a sua própria experiência utilizando um turbante:

> Waiting at the bus stop in South London one day, I was wearing a black turban similar to the style my Egyptian great-grandmother wore. I hardly knew her, but I have always been more comfortable with my head covered, albeit not in a traditionally religion-specific styled. When living in Cairo for a few years of my life at various times and whilst exploring aspects of my faith, I have worn hijabs, but in London I have always worn a wide variety of head coverings. On this particular turban-wearing day, a white English man came up to me just before I stepped onto the bus, pointed at my head-covering and shouted, 'All Muslims should die', before scurrying away to dissolve in the acid of his hatred (hopefully). I am well aware that this is light conversation compared to what Muslim women wearing hijab or niqab have to face every day in this country. But it astounded me, as it always does, that somebo-

> dy could be driven to such vociferousness by a piece of cloth and the 'difference' this might represent[5].

O tratamento de pessoas muçulmanas que utilizam adereços de cabeça é contrastado fortemente com a aceitação massiva de *corsets* na sociedade britânica – também são essas peças de vestuário importadas de imigrantes, haja vista que "*the garment first became popular in Italy and was introduced to France by Catherine de Médici in the sixteenth century. It is from this point onward that corsets become common in Britain*"[6] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 156). Ora, a autora explica que *corsets* são o segundo item mais vendido no site da Amazon no país. Ademais, é evidente que se uma mulher branca utilizar um lenço na cabeça, a percepção da sociedade não trará consequências como escutar um grito de que ela merece morrer, como aconteceu com a autora. Não se considera a história do adereço quando nos diz Mahfouz (2021, p. 155) que

> [...] the first large migration to the UK by Indian women, who brought with them versions of the fantastic chiffon scarves that today sell so profically in the mainstream, seems to have been from Kenya in 1968, when 100,000 Indians arrived in Britain following Kenyan independence from Britain – mostly as families invited there and promised passports and citizenship. The scarves women were already reflected in the popular Western fashions of the time – the loose flowing hippy garments and Indian--influenced designs. Much fashion of that era disappeared along with the feelings of peace and love, but the chiffon scarf evidently remains a strong staple[7] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 156).

[5] Certo dia, esperando no ponto de ônibus no sul de Londres, eu estava usando um turbante preto, semelhante ao que minha bisavó egípcia usava. Eu mal a conhecia, mas sempre me senti mais confortável com a cabeça coberta, embora não num estilo tradicionalmente religioso. Quando vivi no Cairo durante alguns anos da minha vida, em vários momentos e enquanto explorava aspectos da minha fé, usei *hijabs*, mas, em Londres, sempre usei uma grande variedade de coberturas para a cabeça. Neste dia específico do turbante, um inglês branco aproximou-se de mim pouco antes de eu entrar no ônibus, apontou para a minha cabeça coberta e gritou: "Todos os muçulmanos deviam morrer", antes de fugir para se dissolver no ácido do seu ódio (assim espero). Estou bem ciente de que esta é uma conversa leve em comparação com o que as mulheres muçulmanas que usam *hijab* ou *niqab* têm de enfrentar todos os dias neste país. Mas fiquei surpresa, como sempre, que alguém pudesse ser levado a tal vociferação por um pedaço de pano e a "diferença" que isso poderia representar (Traduzido na edição).

[6] "[...] a vestimenta tornou-se popular na Itália e foi introduzida na França por Catarina de Médici no século XVI. É a partir deste ponto que os espartilhos se tornam comuns na Grã-Bretanha" (Traduzido na edição).

[7] [...] a primeira grande migração para o Reino Unido por mulheres indianas, que trouxeram consigo versões dos fantásticos lenços de *chiffon* que hoje vendem tão profusamente no *mainstream*, parece ter sido do Quénia em 1968, quando 100.000 indianos chegaram à Grã-Bretanha após a independência do Quénia da Grã-Bretanha – principalmente porque as famílias foram convidadas para lá e lhes prometeram passaportes e cidadania. Os lenços femininos já se refletiam na moda ocidental popular da época – as roupas *hippies* soltas e esvoaçantes e os designs de influência indiana. Grande parte da moda daquela época desapareceu junto com os sentimentos de paz e de amor, mas o lenço de *chiffon*, evidentemente, continua sendo um elemento forte (Traduzido na edição).

Mais do que isso, em *Um feminismo decolonial*, Françoise Vergès (2020) discute a posição de vitimização em que se colocam as mulheres fora de um feminismo decolonial, como se houvesse, para as mulheres brancas, um sentimento de inocência: elas não "veem cor, veem alma", tal como escrevem pieguices em redes sociais. A mulher branca foi uma produção da colônia e a recusa da escravidão e o feminismo às mulheres, por si só, não constituem em si uma classe política. Nesse sentido, é importante também lembrarmo-nos de romances como *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo, de maneira a realizar uma crítica contundente ao desfecho conciliatório na partida da personagem principal.

Isso vai ao encontro do que Vergès (2020, p. 23) aponta como a "cooptação das lutas das mulheres pelo feminismo civilizatório", que trabalha em conjunto com o capitalismo. O termo "feminista" teria sido esvaziado por questões que entremeiam a colonialidade, presente em pensamentos como *a supremacia da cultura bretã* frente a outras comunidades estrangeiras no país, principalmente em Londres, tida como uma metrópole diversa.

A autora infere, como qualquer pessoa que caminha pelas ruas das maiores cidades do Reino Unido, que em qualquer grande loja de departamento haverá cores, tecidos e estilos de toda a parte do mundo, e que as tendências mais populares do Reino Unido geralmente são originárias dos países *de terceiro mundo* vistos aos olhos do colonialismo: "*Indian embroidery, East African beaded jewellery, Caribbean colour palettes, North African styles such as the kaftan, West African prints – the list continues*"[8] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 152). No entanto, quando pensamos em "estilo inglês", é um Peaky Blinder que nos vêm à mente. Dessa maneira, "[...] *by not widely acknowledging the influence immigrant groups and individuals have had on UK fashion, we allow the story of colonial superiority in all realms to perpetuate*"[9] (Mahfouz *apud* Shulka, 2021, p. 153).

Em *Just Like You* (2021), romance de Nick Hornby, a polarização entre pessoas do Norte e do Sul do país também aparece. Quando Polly, do Norte, conversa com Lucy, a professora do Sul, indaga-a: "E você acha que não está sendo condescendente nessa conversa toda? Os sulistas sempre são condescendentes comigo" (Hornby, 2021, p. 204). As

[8] Bordados indianos, joias com miçangas da África Oriental, paletas de cores caribenhas, estilos norte-africanos como o kaftan, estampas da África Ocidental – a lista continua (Traduzido na edição).

[9] "[...] ao não reconhecermos amplamente a influência que grupos e indivíduos imigrantes tiveram na moda do Reino Unido, permitimos que a história de superioridade colonial em todos os reinos se perpetue" (Traduzido na edição).

próprias marcações do autor sobre o local onde a personagem principal, Joseph morava, Wood Green, e Tottenham, também um bairro operário, demonstram as diferentes identidades que podem residir lado a lado em um país. Outrossim, sentia-se "igualmente em casa em Whitechapel, Brixton ou Notting Hill", enaltecendo a sua nacionalidade acima de qualquer ponto. A mesma ideia de que se "roubam os empregos" dos verdadeiros cidadãos britânicos "minimiza os laços entre capitalismo e racismo, entre o sexismo e racismo", de acordo com Vergès (2020, p. 15): são as mulheres muçulmanas entre todos os grupos que detém a maior taxa de desemprego do Reino Unido. Os dados da pesquisa mostraram que a taxa de desemprego entre as mulheres muçulmanas era de 18%, em comparação com 9% das mulheres hindus e 4% das cristãs. (University of Bristol, 2015).

É neste "antagonismo estrutural" (Vergès, 2020, p. 76) em que ressurgem as mazelas intransponíveis do colonialismo, reduzindo as mulheres muçulmanas a pessoas oprimidas, fragilizadas – ou pior, as vilanizam como terroristas e usurpadoras da cultura ocidental, universalmente difundida. Como bem sabemos, "a luta raramente é coletiva" (Vergès, 2020, p. 60), logo, enquanto relatos como os de Sabrina não estarem no cerne da questão para um feminismo que se expanda às "mulheres de terceiro mundo" (Mohanty *apud* Brandão; Cavalcante, 2017, p. 310), nada valerá a pena.

REFERÊNCIAS

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

DI CESARE, D. **Extranjeros residentes.** Una filosofia de la migración. Buenos Aires: Amorrortu, 2019.

HORNBY, N. **Igualzinho a você**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MOHANTY, C. T. Sob os olhos do ocidente: estudos feministas, discursos coloniais. *In*: BRANDÃO, I.; CAVALCANTI, I. *et al.* (Org.). **Traduções da cultura**. Perspectivas críticas feministas (1970-2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

MUSLIM women much more likely to be unemployed than white Christian women. **University of Bristol**, Bristol, 15 apr. 2015. Disponível em: http://www.bristol.ac.uk/news/2015/april/muslim-women-and-employment.html#:~:text=and%20hiring%20practices%E2%80%9D.-,Survey%20data%20showed%20that%20the%20unemployment%20rate%20among%20

Muslim%20women,white%20Christian%20women%2C%20he%20said. Acesso em: 31 mai. 2023.

SIN, A. **Identity and Violence**: The Illusion of Violence. London: Penguin Books, 2007.

SHUKLA, N (Org.). **The Good Immigrant**: 21 writers reflect on race in contemporary Britain. London: Unbound, 2021.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

IDENTIDADE, DE REBECCA HALL: ANÁLISE DE PERSONAGENS SOB A ÓTICA DA CULTURA E DA IDENTIDADE.

***Passing*, by Rebecca Hall: character analysis from the perspective of culture and identity.**

Roberto Joaquim da Silva Filho[1]
Ernani Mügge[2]
Universidade Feevale

RESUMO: *Identidade*, filme lançado na plataforma Netflix, em 2021, adaptado da obra literária *Passing* (1929), de Nella Larsen (1891-1964), e dirigido por Rebeca Hall, que também assina o roteiro, está ambientado na sociedade americana do início do século XX e tem como tema central o racismo. A obra fílmica evidencia a desestruturação identitária dos indivíduos negros e as dificuldades que eles enfrentam em uma sociedade segregacionista. Nessa ordem, permite uma análise crítico-interpretativa da narrativa, com foco nas personagens, sob a ótica de teorias sobre a cultura e a identidade, particularmente a partir dos posicionamentos defendidos por Santos (2006) e Hall (2015). Os teóricos defendem, respectivamente, a ideia de que a cultura não está em posição de hierarquia e que a identidade do indivíduo está fragmentada. O trabalho se justifica pela singularidade com que a produção fílmica denuncia o problema social. Pela análise, confirma-se a ideia de que as identidades se encontram fragmentadas pelo atravessamento cultural, o que se reflete sobre a formação identitária do sujeito.

Palavras-chave: Racismo; Identidade; Cultura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o propósito de analisar o filme *Identidade* (2021), lançado na plataforma Netflix no final de 2021, adaptado da obra *Passing*, da escritora Nella Larsen. Sob direção de Rebecca Hall, a narrativa fílmica traz como tema principal o racismo, tendo como

[1] Mestrando em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale com bolsa PROSUC/CAPES.
[2] Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana (UFRGS), com pós-doutorado (PNPD-CAPES) em Cultura e Literatura (Universidade Feevale), onde atua como professor e pesquisador.

pano de fundo o contexto histórico dos EUA dos anos 1920. O filme apresenta a trama de duas personagens, amigas desde a infância, que se reencontram depois de muitos anos. Uma delas é Clare, mulher negra com tom de pele claro, esposa de John, homem branco, de família abastada e declaradamente racista. Clare demonstra, por meio de pequenos detalhes, que se sente desconfortável por ser de descendência negra; sua pele com tom claro, entretanto, a autoriza a transitar por espaços destinados a pessoas brancas. A outra personagem, Irene, tem características físicas semelhantes às de Clare; é casada com um médico negro e, ao contrário de Clare, defende, à primeira vista, sua raça e cor. A vida das duas personagens entrelaça-se a ponto de colocar em questão a integridade pessoal de cada uma delas.

A análise da obra fílmica se dará sob a ótica dos estudos da cultura e da identidade, tendo em vista as diversas nuances presentes no objeto e a sua materialidade estética, que possibilitam uma análise acerca dos elementos históricos, estéticos, sociais e culturais representados. A análise partirá do conceito de cultura, partindo-se, então, para os tópicos relativos à identidade.

CONCEITOS DE CULTURA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO REPRESENTADO NO FILME *IDENTIDADE*

O primeiro conceito a ser discutido será o de cultura, tendo como uma das bases a obra de Roque Laraia (2001). Em seu livro intitulado *Cultura: um conceito antropológico,* o autor apresenta uma espécie de guia para situar e fundamentar os estudos sobre cultura. De forma clara, didática e objetiva, o autor inicia a discussão trazendo alguns exemplos de pensadores, filósofos e ícones da história que se propuseram a compreender o que era a cultura ou o que justificavam as diferenças culturais. Inicialmente, Laraia (2001) aborda o determinismo biológico, teoria cuja crença afirmava que o homem e suas características culturais são passadas geneticamente para as novas gerações, moldando, assim, a cultura de um determinado povo. O teórico assinala que esse posicionamento não tem nenhum respaldo científico, pois, se uma criança sueca fosse criada por uma família sertaneja, por exemplo, ela adquiriria os costumes sertanejos, e não os costumes suecos. Outra questão importante para a desconstrução de visões generalizantes sobre a cultura que Laraia (2001) se propõe a fazer diz respeito ao determinismo geográfico, o qual vê a cultura como

uma condição do seu espaço físico. Entretanto, conforme o autor, povos que vivem em condições climáticas semelhantes, como é o caso dos esquimós e dos lapões, apesar da semelhança geográfica, apresentam maneiras diferentes de construir suas casas e possuem práticas alimentares muito diferentes uns dos outros.

Nessa direção, Laraia (2001) analisa as ideias do antropólogo Edward Tylor, que acreditava que a cultura era algo natural e passível de um estudo sistemático. Tylor foi o primeiro a propor uma definição mais exata sobre o que é cultura, afirmando que

> tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Tylor, 1958 *apud* Laraia, 2001, n.p.).

No entanto, apesar de sua visão mais singular sobre o que é cultura, Tylor atribuiu níveis de hierarquia para analisar as diferentes culturas e os estágios de progresso de cada uma. Ele acreditava que a cultura humana evoluía do mais primitivo ao mais civilizado, ou seja, para ele, a sociedade europeia era o auge da civilização, o grau mais elevado do desenvolvimento cultural, em comparação com sociedades indígenas. Isso, claro, demonstra uma visão eurocêntrica e discriminatória.

Articulando as ideias e teorias sobre cultura com a obra de Rebecca Hall (2021), objeto de análise do presente trabalho, é possível perceber que há um sentimento de superioridade por parte dos brancos em relação aos negros americanos. Isso diz muito sobre as teorias culturais deterministas que circulavam na época, as quais hierarquizavam os povos de acordo com o nível de desenvolvimento. Na cena em que John, marido de Clare, diz odiar os negros, fica evidente que, muito além do preconceito dos brancos americanos em relação aos negros, há um sentimento de superioridade, pois John afirma ouvir de pessoas que conhecem os negros, que eles "são um desastre. Roubam, matam..." (Identidade, 2021). Essa afirmação repercute a ideia de que os negros não são civilizados. Importante frisar que a opinião de John se sustenta sobre o que ele ouviu de terceiros. Dessa forma, evidencia-se desconhecimento dele sobre a população negra: é como se não ela existisse ou que os negros fossem meros objetos, distantes de sua realidade. A percepção do marido de Clare está alinhada com os posicionamentos sobre cultura da época, que a compreendiam a partir de níveis de hierarquia e de evolução, suscitando a ideia de que povos com menos

desenvolvimento seriam inferiores aos mais desenvolvidos. John representa o indivíduo que se adequa às crenças deterministas, que ignoram os inúmeros fatores condicionantes na formação de uma cultura.

Mais adiante, Laraia (2001) detalha as ideias de Kroeber sobre cultura, que vão na contramão do que afirmavam as teorias deterministas. Ele argumenta que a herança genética do ser humano em nada tem a ver com as suas "ações" ou "pensamentos" (Laraia, 2001), pois o que os determinam acontecem devido a um processo de aprendizado. Ele acredita, também, que o ser humano se libertou da natureza, passando a adaptar-se às diversas condições climáticas ou geográficas, sem necessariamente estar vinculado a uma determinada região por uma adaptação biológica que porventura o tornasse inapto de habitar outro lugar. Com essa nova visão, passou-se a ter uma nova perspectiva do que é cultura, isto é, algo que busca incluir o aspecto humano no entendimento do processo de formação dos diversos povos, desvalidando as ideias deterministas. Nesse sentido, Laraia (2001) faz algumas considerações acerca de como a cultura influencia a visão de mundo dos indivíduos e afirma que "tudo que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura" (Laraia, 2001, n.p.). Tendo isso em vista, percebe-se que o conceito de cultura passou a considerar as diferentes culturas e a compreendê-las dentro de seus limites e individualidades. Essa nova visão permite traçar um paralelo com o preconceito de John, personagem do filme, pois ele foi construído socialmente, repassado dentro do grupo ao qual ele pertencia e convivia socialmente, permeado por ideias racistas. A superioridade dos brancos, portanto, é construída no interior de uma determinada sociedade.

Outro teórico que analisa a cultura é José Luiz dos Santos (2006). Ele afirma que as sociedades evoluem de maneira independente, diferente, portanto, e de acordo com suas necessidades, sem que isso signifique que uma determinada cultura seja menos evoluída que outra. Por isso, segundo o autor, a análise das culturas não pode ser feita a partir do ponto de vista da existência de níveis hierárquicos. Entretanto, os europeus consideravam-se o ápice da civilização, fato que demarcava a visão eurocêntrica dos estudos da cultura. Tal visão, por exemplo, concedia legitimidade para o capitalismo europeu avançar suas pautas coloniais ao redor do mundo, dada a visão de supremacia perante os outros povos (Santos, 2006). Em decorrência disso, o preconceito contra os negros, mostrado no

filme, reflete a sociedade daquela época, por força de posicionamentos sobre a cultura que respaldavam a escravidão, ou seja, a forma como os negros são vistos e tratados na obra é reflexo de uma cultura que estava alinhada ideológica e culturalmente em relação à visão discriminatória e dominante da época.

Outra questão a ser considerada diz respeito à transformação das culturas. Elas podem adquirir novos formatos, podendo vir a condenar atitudes que anteriormente eram vistas como corretas. Sobre isso, afirma Santos, as culturas não são realidades estáticas, pois "[...] a principal vantagem de estudá-las é por contribuírem para o entendimento dos processos de transformação por que passam as sociedades contemporâneas" (2006, n.p.). Ou seja, a análise do filme *Identidade,* sob a luz do conceito de cultura, permite compreender como a sociedade americana do século passado encarava determinadas questões culturais, no caso, como tratava e enxergava pessoas negras, e comparar a mesma sociedade em diferentes épocas, visando compreender as transformações culturais ocorridas ao longo do tempo.

Santos (2006) ainda ressalta que a cultura, muitas vezes, costuma ser vista como conhecimento, como um refinamento pessoal. Por esse motivo, há uma errônea divisão do conhecimento erudito e do conhecimento popular. Essa divisão acontece justamente por parte da cultura dominante ou daqueles que dizem deter o conhecimento erudito, pois possuem as formas de legitimação do conhecimento, como a filosofia, a ciência e, por isso, essa separação é arbitrária (Santos, 2006). Nesse contexto, o autor expõe a dificuldade de se analisar a cultura popular separadamente da cultura erudita, pois, para ele, apesar de a cultura popular ter um caráter mais revolucionário, de denúncia da realidade, ela está em plena interação com a cultura erudita. Percebe-se, nesse ínterim, na obra dirigida por Rebecca Hall, que havia uma separação entre o que era cultuado pelos brancos e o que era cultuado pelos negros. Os bailes que Irene e seu marido frequentavam eram destinados ao público negro, contudo, havia pessoas brancas nos bailes, muito embora fossem uma minoria. Já os negros não frequentavam os espaços destinados aos brancos, mas tanto Irene quanto Clare disfarçavam a cor da pele, usando chapéus, por exemplo, para poder frequentar os locais exclusivos dos brancos. Nota-se que a separação entre culturas era explícita e imputava aos negros e aos brancos espaços diferentes.

Nas páginas que seguem, serão discutidas questões relativas à identidade do sujeito, tendo em vista a importância que os elementos culturais exercem na formação da identidade individual e coletiva.

ANÁLISE DA IDENTIDADE DAS PERSONAGENS

O especialista francês em análise do discurso Patrick Charaudeau (2009), em seu artigo intitulado *Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional,* afirma que a identidade é fundamental para o sujeito reconhecer a si mesmo. O reconhecimento ou a consciência de si dá-se pela oposição ou pela consciência da existência do outro, e é comum chamar esse processo de princípio da alteridade. A identidade se constrói, segundo o autor, através do "cruzamento de olhares" (Charaudeau, 2009, p.9), da oposição do eu para o tu. O autor afirma que se cria um duplo processo de atração e rejeição, atração por descobrir o diferente que faz o sujeito perceber-se incompleto, mas curioso em relação à diferença, e rejeição porque a diferença pode gerar um sentimento de ameaça pelo sujeito, pois a aceitação de que pode haver um outro superior ou melhor do que o eu se torna inconcebível. A obra em questão pode ser analisada sob esse ponto de vista, em função da segregação e do preconceito sofrido pelos negros, através das atitudes de John, que aparece como a maior expressão e representação da elite branca americana, em uma busca por afirmação de sua superioridade moral e intelectual. Ele não reconhece o negro como indivíduo, pelo contrário, demonstra aversão às pessoas negras, fato que corrobora com a ideia de Charaudeau (2009) sobre o indivíduo construir sua identidade na oposição com o outro. John não é negro, não é pobre, e tudo que possa remeter ao que ele não é causa-lhe aversão. Basta analisar a cena na qual sua mulher, Clare, lhe pergunta o que ele faria caso descobrisse que ela tem "1% ou 2% de sangue preto". Ele responde que sabe que ela não é "preta" (Identidade, 2021), levando em consideração a cor de pele de sua esposa, que é clara. A resposta evidencia sua percepção e a do grupo ao qual ele pertence: para eles, pessoa negra é a que tem a pele escura.

Nesse sentido, Patrick Charaudeau (2009) argumenta, ainda, que, para o sujeito defender-se do outro que lhe é estranho, cria-se o estereótipo, que serve como mecanismo de defesa em relação ao diferente. Volta-se à cena na qual John fala o que sabe sobre os negros por intermédio "de gente que os conhece", "são um desastre. Roubam, matam..."

(Identidade, 2021). A fala de John deixa transparecer o estereótipo que se criou em relação aos negros na sociedade americana, e que se apresenta como verdade, generalizando uma visão preconceituosa a respeito das pessoas negras, sendo que ele não os conhece pessoalmente, como ele mesmo afirma. Sua fala evidencia a separação que há entre brancos e negros, pois, apesar de John viver na mesma sociedade que os negros, nunca os viu. Isso reforça, inclusive, o argumento de Charaudeau (2009), pois o distanciamento dos brancos em relação aos negros expõe o medo do outro, do diferente; a partir disso, estereótipos surgem como uma maneira de preencher a lacuna presente pela falta de conhecimento e entendimento sobre a cultura negra.

Os negros, apesar de buscarem unificação na luta contra o racismo, encontram inúmeras dificuldades de se afirmarem enquanto sujeitos, devido à pulverização das identidades contemporâneas, fato que afeta o reconhecimento de si enquanto pertencente a uma classe ou raça. A esse respeito, Stuart Hall (2015) afirma que a modernidade promove uma série de fragmentações, rupturas e deslocamentos com as novas configurações de poder e de sociedade adquiridas no mundo globalizado. O indivíduo não possui mais bases para a manutenção da sua identidade, não dispõe de estabilidade ou da crença que o faz sentir-se pertencente a um determinado espaço ou grupo.

O sujeito, segundo Hall (2015), está em crise, e Clare, nesse sentido, aparece como uma expressão desse sujeito em crise de identidade. Ela nega suas origens e não se vê como negra, pelo contrário, usa seu tom de pele para transitar pelo espaço destinado aos brancos que, inclusive, proporcionou-lhe um casamento abastado com uma pessoa branca, coisa que sempre fora seu desejo para fugir de seu passado. Logo no início do filme, o marido de Clare diz que ela não quer negros "nem como criados" (Identidade, 2021). Percebe-se, nessa afirmação, a cor de pele negra, que poderia (ou deveria) ser o ponto de identificação de Clare com seus semelhantes, sendo negada e odiada por ela própria. A crise de identidade da personagem evidencia, ou ao menos coloca em questão, a argumentação de Hall, quando escreve que o

> [...] sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (Hall, 2015, p.11).

Ainda sobre essa questão, Irene, por sua vez, apesar de não negar suas raízes, ser casada com um negro e frequentar espaços destinados aos negros, demonstra lapsos dessa fragmentação de que fala Hall (2015). Ela, muitas vezes finge ser branca para frequentar espaços reservados aos brancos. Porém, sente vergonha e desconforto ao se inserir nesses ambientes. Prova disso é o chapéu que usa, com uma aba que possibilita esconder seu rosto. Irene não olha nos olhos das pessoas quando está nesses locais, e procura sempre baixar a cabeça para se esconder debaixo da aba do chapéu, fato que pode ser interpretado como algum tipo de vergonha, medo ou aversão à sua cor, já que o espaço frequentado não lhe pertence. Temos, portanto, uma personagem que também é uma expressão dessa crise de identidade, que ora transita no universo branco, ora no universo negro, configurando-se como uma expressão de identidade "contraditória ou não resolvida" de que fala Hall (2015).

Sobre a negação das origens e adoção de uma identidade que originalmente não é a do indivíduo, Franz Fanon argumenta que "O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco" (Fanon, 2008, p.33). Irene e Clare claramente adotam atitudes diferentes quando estão em espaços pertencentes aos brancos. Irene age de maneira diferente em espaços destinados aos brancos, escondendo-se. Clare, por sua vez, agiu de maneira diferente com sua amiga Irene quando esta estava na sua casa. No dia em que as duas se reencontraram, Irene foi à casa de Clare, e é possível perceber como esta buscou atenuar as falas racistas de John, para não causar nenhum tipo de desconforto, haja vista que a amiga estava visivelmente incomodada. Inclusive, dias depois, Clare vai à casa de Irene se desculpar pelo ocorrido.

Fanon também destaca a linguagem como fator para a não identificação do negro com suas origens. Nas suas palavras, o

> [...] povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (Fanon, 2008, p. 34).

No excerto, o autor argumenta, de modo geral, que a linguagem exerce um papel importante no que diz respeito à identidade cultural de uma nação ou à identidade de um indivíduo. Os povos colonizados ou dominados perderam sua originalidade ao se inseri-

rem na cultura da metrópole, partilhando, sobretudo, sua língua. É óbvio que as nações colonizadas não escolheram ser colonizadas, porém a crítica de Fanon está justamente direcionada àqueles que se deixam envolver pela cultura branca, sem levantar questão ou compreender os limites de sua aculturação. Segundo Fanon (2008, p. 34), "quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será". Clare é exemplo de pessoa que permitiu ser assimilada pelos valores culturais dos brancos, negando sua raça e cor, inserindo-se nos espaços destinados exclusivamente aos brancos. Irene, por sua vez, mostra uma certa instabilidade identitária, que a faz desejar incluir-se no mundo pertencente aos brancos, mesmo que se esconda sobre a aba do chapéu. Contudo, Clare se mostra abalada após o reencontro com sua amiga, pois percebe que negou por muito tempo a sua origem e enxerga em Irene uma forma de se reaproximar de seus semelhantes. A personagem Clare, bem como Irene, portanto, evidenciam suas frágeis identidades, abaladas pela assimilação dos valores culturais dos brancos.

Nesse sentido, Hall (2016) busca elucidar como representamos o mundo através da linguagem e de que forma isso tem impacto na cultura. O autor afirma que os indivíduos partilham de um mapa conceitual que "precisa ser traduzido em uma linguagem comum", para que possamos correlacionar "conceitos e ideias com certas palavras escritas" (Hall, 2016, p. 36-37). Dito de outra forma, "representação é a produção do sentido pela linguagem" (Hall, 2016, p. 53), de forma que os conceitos agem classificando e organizando o mundo de modo compreensível. A linguagem, feita de signos, carrega sentido somente "se possuirmos códigos que nos permitam traduzir nossos conceitos em linguagem" (Hall, 2016, p. 54). Os códigos não existem por si só, mas são produto das convenções sociais, formando o que chamamos de cultura e mapas de sentidos compartilhados, "que aprendemos e, inconscientemente, internalizamos quando dela nos tornamos membros" (Hall, 2016, p. 54). Nesse sentido, pode-se perceber que os estereótipos e os preconceitos que aparecem representados no filme *Identidade* fazem parte de um escopo cultural da sociedade branca americana produzidos pelos indivíduos e refletidos na linguagem e na cultura, operando numa lógica de alteridade. Clare notadamente partilha dos mapas de sentido dessas convenções e mostra-se adepta às ideias e ideais dos brancos americanos, pois é uma mulher negra que nega sua cor; Irene, por sua vez, apesar de assumir sua cor, transita pelo mundo da elite branca americana.

CONCLUSÃO

Clare, Irene e John são expressões de uma sociedade cujos preconceitos possuem raízes muito mais profundas, e o que podemos analisar é uma pequena fatia do emaranhado social da qual o preconceito emerge. Rebecca, para se utilizar das possibilidades sígnicas e simbólicas que o formato de narrativa lhe proporciona, produziu o filme em preto e branco, jogando com a relação conotativa que as cores possuem com a questão racial retratada. Um belo exemplo de como a diretora soube se valer da simbologia das cores preta e branca pode ser observada na cena da morte de Clare, quando ela despenca do prédio e cai justamente na neve branca, ou a cena quando Clare decide ir à casa de Irene e, ao abrir-se a porta, a luminosidade da rua deixa o rosto de Irene mais branco. Não seria uma simbologia do que Clare representava para Irene? Não seria Clare quem trazia para Irene um pouco de branquitude e Irene quem levava a negritude para Clare?

Tem-se, afinal, com a análise realizada, um panorama de como o sofrimento da personagem Clare é reflexo da cultura na qual está inserida. Viu-se como a relação de superioridade que os brancos tinham inicialmente em relação aos negros estava ligada à concepção de cultura da época, e como o indivíduo cria artimanhas psíquicas para se diferenciar e se proteger do outro que lhe é estranho. Viu-se, também, como as identidades encontram-se fragmentadas e como isso tem efeito sobre a identificação do sujeito consigo mesmo. Nesse contexto, a discussão das identidades e a função da linguagem na construção da identidade do indivíduo e da cultura na qual está inserido se fazem pertinentes, tendo em vista a representação das relações sociais presentes do filme *Identidade*, de Rebecca Hall, o qual fornece subsídios suficientes para o estudo e análise do comportamento de uma dada sociedade em um determinado período histórico.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. *In*: PIETROLUONGO, Márcia. (org.) **O trabalho da tradução.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

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

IDENTIDADE. Direção: Rebecca Hall. EUA. 2021. (99 min.)

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ADVOCACIA E *INSTAGRAM*: A INFLUÊNCIA DOS ADVOGADOS COMO AGENTES DE MUDANÇA EM UMA SOCIEDADE MIDIÁTICA.

Lawyer and instagram: the influence of lawyers as agents of change in a media society.

Rosiéle Bittencourt Baêta Carvalho[1]
Douglas Junio Fernandes Assumpção[2]
Thiago Almeida Barros[3]
Universidade da Amazônia – UNAMA

RESUMO: Este artigo analisa postagens de vídeos curtos nos reels e stories do perfil da advogada Miriane Ferreira no Instagram (@dra.mirianeferreira), entre 2021 e 2023. As redes sociais representam um espaço de tessitura social em uma estrutura de agrupamentos formados pelas conexões. Recuero (2009) relata sobre a cultura de emergência pelas informações instantâneas divulgadas na Internet e como esse comportamento pode passar por uma adaptação com a apropriação das ferramentas pelos atores e alterar sua finalidade inicial. Sobre esse prisma, o trabalho aborda o conceito de redes e informações nos meios sociais (Recuero, 2009; Hjarvard, 2015) no diálogo sobre desenvolvimento da sociedade midiatizada e (Karhawi, 2017) sobre a compreensão dos *influencers* como formadores de opinião. A proposta metodológica está amparada na análise do conteúdo de Bardin (2011), dentro de categorias como assunto e palavras de interjeição. O resultado aponta que há uma preocupação da sociedade midiatizada pelos debates levantados pelo perfil da advogada, que provoca o debate com relação ao direito de família e sucessões, principalmente porque são perguntas feitas por mulheres que acreditam estar sendo prejudicadas dentro de um relacionamento amoroso. Assim, se busca esclarecimentos sobre tais assuntos de maneira em que as leis brasileiras possam garantir esses direitos.

Palavras-chave: Direito; Influenciadores; Midiatização; Instagram.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: rosielebbaeta@yahoo.com.br.

[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) e do Programa de Pós-graduação em Administração (PPAD) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: rp.douglas@hotmail.com.

[3] Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: tbarros81@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A plataforma do *Instagram* se revela um instrumento de exposição do trabalho de profissionais de diversos campos, que divulgam seu trabalho e influenciam seus seguidores. A rede social também permite que uma pessoa se torne influente em um curto espaço de tempo, trazendo lucros, visibilidade, engajamento, tornando-se, assim, um *influencer* digital com milhões de seguidores (Primo *et al.*, 2021).

A comunicação é fluída e rápida, em virtude da contribuição dos usuários e dos seguidores de perfis que movimentam esses sites, o que pode ser considerado como uma cultura digital de relacionamentos interpessoais que expõe o capital social dentro dos conceitos de Bourdieu (1997). Essa movimentação pode levar os proprietários das páginas a usufruírem de ganhos lucrativos com a monetização de produtos/serviços no perfil, além de solucionar, para a sociedade, problemas relacionados com a advocacia e com a sociedade midiatizada.

É o caso da Dra. Miriane Ferreira, advogada que trabalha, em especial, na seara do direito de família e sucessões e que, desde setembro de 2021, tem seu perfil no Instagram, @mirianeferreira, com grande movimentação e postagens de vídeos curtos nos reels e stories, com milhões de visualizações e seguidores. As perguntas postadas no perfil da advogada revelam preocupação da sociedade com relação à transmissão de patrimônio e a assuntos que versam sobre o direito de família e sucessões.

Essa plataforma do Instagram pode ser um aparato midiático de comunicação digital, se mostrando como uma ferramenta pessoal para a promoção do indivíduo e, assim, dentro da rede da Internet, alcançar visualizações, curtidas, a comercialização de produtos e serviços, disseminando informações que ajudam as mulheres no conhecimento e na discussão de assuntos pertinentes as suas dúvidas no setor jurídico.

O objetivo neste artigo é o de analisar o perfil da advogada Miriane Ferreira, com 1,4 milhões de seguidores no Instagram pela sua atividade profissional, com publicações de vídeos de 15 segundos que orientam o usuário/seguidor e o ajuda a entender o direito na seara de violação de direitos das mulheres e que, dessa forma, ganha notoriedade, mais seguidores e engajamento midiático. Este capítulo poderá ajudar na compreensão dos fenômenos dos usos de midiatização no seu perfil pessoal/profissional na plataforma

do Instagram que ajudam as pessoas a esclarecerem dúvidas sobre temáticas do Direito como família e sucessões.

Esse artigo tem como relevância social e no âmbito acadêmico o aprofundamento das estratégias de uso sobre a cultura de uma sociedade midiática, na comunicação digital e na conscientização do Direito no cotidiano da vida em sociedade.

Para isso, foi realizado uma busca prévia e análise de perfis no Instagram no site de pesquisa do Google e dessa forma chegamos no perfil da Dra. Miriane Ferreira, que pode ser considerada como uma das advogadas mais procuradas na plataforma do Instagram pelo número de seguidores e número de visualizações de seus vídeos. O perfil foi o mais buscado no seu segmento nas redes sociais, nos anos de 2021 e até 2023, por seguidores no Instagram, para uma análise de conteúdo, foi coletado as postagens no período de 28 de maio há 5 de junho de 2023, a partir do conteúdo de perguntas escritas oriundas dos seguidores e das respostas em caixas de diálogo, produzidas em vídeos curtos e respondidas pessoalmente pela advogada, de forma Exploratória, foram contabilizadas 14 postagens que se referem a orientação dada em caixinhas de perguntas e respostas e, em seguida, colocadas em sequência de postagem referente ao período.

Foi construída uma tabela, onde foram introduzidos o número de curtidas nos reels e no feed de notícias (foram analisados os mesmos), número de comentários e número de visualizações dos vídeos curtos com os temas dentro do direito de família e sucessões postados no perfil no período de coleta, dentro de categorias como a frequência dos assuntos (direito de sucessões, direito de família, direito patrimonial) e palavras de interjeição, dentro da metodologia de Bardin *apud* Duarte *et al.* (2011), fundamentando uma análise Quanti-Qualitativa do conteúdo exposto nesse site. Dessa forma se pode atingir uma compreensão dos significados e contextos sociológicos e políticos midiáticos de comunicação digital.

INSTAGRAM E AS MÍDIAS SOCIAIS

Para Recuero (2015), o mundo tecnológico passou a ser estudado pelos sites sociais com elementos de conexão, dinâmicas e estruturas que evidenciam rastros e padrões. Os sites de redes sociais, assim chamados pela mídia digital, passaram a desvelar rastros so-

ciais com uma amplitude dos novos modos de comunicação interpessoal em larga escala que estabelecem um espaço de representação pessoal e de fala de indivíduos.

Revela-se que as redes representam esse espaço de tecitura social que compreende uma estrutura de agrupamentos sociais formados pelas conexões. Recuero (2015), nesse sentido, afirma que a rede social pode ser considerada uma ferramenta que sofre menos com a temporalidade das relações de comunicação off-line e dessa forma tem uma pluralidade de relações mais complexas e maiores de laços interpessoais, que fazem a comunicação fluir mais rapidamente.

Dado como suporte para as plataformas e aplicativos, "as redes sociais são um complexo de negociação de normas e formas de interação" (Recuero, 2015, p. 24) com a possibilidade de compartilhamento e cooperação que se transformam e se atualizam[4] pelas mudanças digitais trazidas pela internet e a mudança de comportamento dos usuários, principalmente no mundo digital.

O Instagram tem uma característica imagética com forte apelo visual para Marwick (2015) *apud* Primo *et al.* (2021, p.18), e assim, "a fama se dá nessa plataforma para um estereótipo estético e comportamental limitado que se subordina a uma análise de comparação com a mídia de massa". Tem fundamento com a estetização do produto, no que se revela ser agradável aos olhos, interessante ao público-alvo e o comportamento se limita ao que se quer ser mostrado.

Recuero (2015) traz uma emergência a um cenário de perfis de comunicação com a apropriação de sites de rede social provocado pela circulação de informações pelos usuários, permitindo o estudo dos influenciadores como novas profissões bem como uma transformação do modo de comunicar e se obter informações.

Pela opinião pública que atinge várias vertentes do pensamento ocidental um fenômeno sociopolítico, que agrega opiniões e ideias individuais presentes na sociedade no tempo em que se vive. Com o surgimento de uma nova sociedade modelada de uma orien-

[4] O Instagram é uma rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr. Originalmente, uma característica distintiva era a limitação das fotos para uma forma quadrada, semelhante ao Kodak Instamatic e de câmeras *Polaroid*, em contraste com a relação a proporção de tela de 16:9 tipicamente usada por câmeras de dispositivos móveis. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram. Acesso em: 03 jul. 2023.

tação produzida numa esfera pública em período específico de Habermas (1991) *apud* Recuero, (2015).

O processo de modernização da sociedade, nas palavras de Hjarvard (2012), devem ser vistos como midiatização de paridade com a urbanização e individualização em que os meios de comunicação contribuem para uma ruptura de vínculo bem como reaproximá-las numa relação social. Então, a midiatização é um recente processo moderno construtivo de uma necessidade da sociedade do ponto de vista da sociologia e meios de comunicação que Thompson (1990) *apud* Hjarvard (2021), traz para o debate. E assim, forma-se um processo de cultura midiatizada.

INFLUENCIADORES DIGITAIS: FORMADORES DE OPINIÕES

O discurso que circula nesse tempo em que a sociedade vive a midiatização, revela que os influenciadores são aqueles que tem algum poder no processo de decisão de compra, de colocar em discussão assuntos que se revelam importantes, decisões em relação ao estilo de vida como o mundo *fitness*, saúde; gostos como moda, beleza, viagens, maternidade e bens culturais daqueles que estão na sua rede (Karhawi, 2017).

Assim se revela o capital social que Bourdier (1997) define: "um agregado de recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede duradoura de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuos – de pertencimento a um grupo" (Bourdier, 1997, p.51 *apud* Karhawi,2017). Com este pensamento, nos sites de convivências sociais, os indivíduos são conectados por amizade, parentesco, proximidade ou afinidade, trocas financeiras, crenças, empatias/ódio, de conhecimento, prestígio, preferencias que tem uma ou mais tipos de interdependências e relacionam com o conteúdo produzido pelo influenciador que cria uma relação de proximidade com seu público-alvo. E dessa forma se pode entender que o capital social seja proporcional ao tamanho das redes de conexão que ele consegue mobilizar.

Assim, o acúmulo de capital social, de Bourdeiu (1997), é uma competência legítima do sujeito, como diz Karhawi (2017), que pressupõem transmissão e assimilação que exige tempo com disposição do corpo e da mente de aprender e conhecer. Para se destacar no seu ramo, as empresas e pessoas que querem ficar em evidência na sua atividade preci-

sam produzir conteúdo próprio. Com um conteúdo de relevância e interesse no meio digital para atingir ao público-alvo, o marketing digital usa diversos meios que estão disponíveis na plataforma do Instagram como estratégias de mídia, compartilhando links patrocinados, e-mail marketing como exemplo (Primo *et al.*, 2021).

Para Recuero (2009), vivencia-se a cultura de emergência pelas informações instantâneas divulgadas na Internet de forma recorrente e esse comportamento pode passar por uma adaptação com a apropriação das ferramentas pelos atores em alterar sua finalidade inicial.

Os conteúdos que são divulgados no Instagram podem convergir com a expertise, os valores e o propósito do perfil que assim gera valor para as pessoas por meio de conteúdo produzido que o empreendedor tem domínio, mostra autoridade e fortalece a sua imagem pessoal (Vasconcelos, 2020). Desse jeito, o "efeito verdade", que é essencial para a produção de sentidos da recepção de informações, confere credibilidade e direito à palavra na teoria de Charaudeau (2012, p.36). Diante disso, o crédito dado pode depender da posição social do informador e do papel que ele desempenha nessa situação de troca comunicacional, revelando a sua representatividade como uma "voz de força" com relação a informação que se quer transmitir.

Então, de acordo com Foucault (2014), ao seu tempo as condições de circulação de informações no tempo vivido, os influenciadores digitais estão inseridos nas condições de tempo e espaço numa sociedade culturalmente midiatizada digital e refletem o capital social trazido por Bourdieu (1997). E para isso há a formação de produção de conteúdo com certa frequência como uma condição essencial para este cenário de tempo e as condições atuais das mídias digitais. Com uma vasta possibilidade de comunicação e influência praticada.

ANALISANDO OS DADOS

A estratégia de uso no Instagram acontece em vários formatos e recursos que são disponibilizados nessa plataforma como publicações únicas, carrossel, vídeos, stories, feed de notícias, na forma de enquetes, músicas, caixas de perguntas e outros.

Para maior entendimento das estratégias de uso colhidas, o perfil da doutora Miriane Ferreira, em relação a audiência percebida no Instagram, revela assuntos que seus usuários perguntam em caixas de diálogo como demanda do dia em publicações. Representada pela categoria "Assunto" na tabela abaixo demonstrada.

Tabela 1: Gráfico sobre Frequência dos Assuntos coletados do perfil

Fonte: Instagram @dr.mirianeferreira dias 28 de maio a 05 de jun. de 2023 – elaborado pela autora, 2023.

O influenciador pode usar de sua formação e entendimento para divulgar seu perfil, isso atrairá o interesse dos usuários/consumidores da marca trazendo confiança dos internautas para a marca e o produto nessa relação de vendedor/consumidor de confiança. Porque o usuário enxerga o influencer como consumidor do produto trazendo confiabilidade naquilo que ele diz do que vende e do que consome (Primo *et al.*, 2021). É o que se pode constatar no gráfico número 1, a profissional do perfil tem formação acadêmica em advocacia e os assuntos mais frequentes são Direito de Família com sete perguntas, Direito de Propriedade com 5 perguntas (essas perguntas são oriundas de bens de herança, de partilha, concessão de uso por parentes que podem ser consideradas como Direito de Sucessões e de Propriedade ao mesmo tempo, conforme legislação vigente no Brasil), Direito de Sucessões com quatro perguntas.

Quadro 1: Categorias – Palavras-chave

Categoria	Assuntos	Palavras-chave – Perguntas
1	**Direito de Sucessões/Propriedade** (bem derivado de herança ou partilha) falecimento de parente, moradia em casa de parente, inventário	lage, usucapião, herança, imóveis, falecimento
2	**Direito de Família**	nora, mãe, filho, marido, gravidez, pensão, amante, trisal, traição
3	**Direito Trabalhista**	patrão
4	**Crime de Difamação**	difamação na Internet, pública

Fonte: Instagram @dr.mirianeferreira dias 28 de maio a 05 de jun. de 2023 – elaborado pela autora, 2023.

A tabela 1 mostra a classificação dos assuntos e suas palavras chaves, em cada categoria para elucidar os dados da pesquisa conforme Bardin *apud* Duarte *et al.* (2011), o direito de Sucessões e de Propriedade pode ser colocados juntos, pois de acordo com as perguntas dos usuários, podem ser bens imóveis (propriedades) que podem ser transmitidos ou oriundos de partilha de bens que vem de uma relação de familiar/parentesco/sucessões. A usucapião pode ser considerada também como familiar/sucessões, quando o cônjuge sai da residência durante 2 anos e depois quer voltar para residência, o que está de acordo com o Código Civil vigente.

A ação dos influenciadores pode ser executada de certa forma a aumentar consideravelmente o uso e a visibilidade da marca e têm a liberdade de criação que vem desde a linguagem, duração e formatação que possibilitam a interatividade de sua audiência. Essa audiência no Instagram pode ser medida pelas curtidas, comentários, visualizações adquirindo engajamento e assim formando e mantendo sua aura e seu valor de mercado (Primo *et al.*, 2021). É o que se vê no quadro 2, que segue:

Quadro 2: Vídeos curtos e suas respectivas perguntas

Nº	PERGUNTA	CURTIDAS		VISUAL	COMENT
		REELS	FEED		
1	Minha nora fez a casa na minha Laje 16 anos atrás hoje quer o dinheiro me colocou na justiça pode?	32357	25612	778mil	1103
2	Como tirar meu marido de dentro de casa? Ele não quer sair e tem uma amante.	22742	20646	497 mil	679
3	Meu marido faleceu e minhas duas irmãs vieram me falar que os filhos delas são dele também. Isso é possível? O que eu faço?	54441	50006	1,4milhões	3814
4	Mulher que é mãe e quer se casar de novo, pode deixar os bens só para os filhos e não para o futuro marido?	7585	7152	266 mil	166
5	Faço parte de um trisal mas nenhum cartório quer registrar nosso EU. Posso entrar na justiça?	34964	33.100	994 mil	1922
6	Grávida do meu patrão q me mandou embora, disse q se eu contar p. esposa dele vai me processar	42871	40.700	835 mil	2165
7	Marido faleceu e só tinhamos o carro que paguei com meu dinheiro as enteadas querem a metade. Pode?	34260	34000	680 mil	1933
8	Achei brinquedo erótico no carro do marido ele disse que colocaram na oficina, posso pedir as filmagens?	26433	26.316	634 mil	1482
9	Moramos a 10 anos na casa da vó dele, fizemos muitas benfeitorias, casa passa ser nossa?	17753	17.600	488 mil	681
10	Maridos tem amante + de 2 anos, publicaram até inauguração de ap novo dos 2, posso proces	24669	24500	496 mil	625
11	Meu esposo está me difamando. Quero me separar e não tenho como sair de casa. O que eu faço?	24914	24779	475 mil	1034
12	Casa em meu nome e da minha irmã, ela mora lá. Se ela fizer dívidas, posso perder a casa?	21655	21400	567 mil	263
13	Temos 5 casas marido quer fazer Holding e doar cotas p filhos p evitar o inventário é uma boa?	57688	57500	832 mil	589
14	O que usucapião? E o que se configura a partir de quanto tempo?	76398	76395	1 milhão	1287

Fonte: Instagram @dr.mirianeferreira dias 28 de maio a 05 de jun. de 2023 – elaborado pela autora, 2023.

Percebe-se que o assunto mais visualizado com 1,4 milhões de visualizações é a pergunta de número três, sobre traição do marido com as irmãs da esposa e dessa rela-

ção extraconjugal nasceram filhos que podem ser do marido falecido e que tem direito a partilha de bens, caso seja comprovado por exame de DNA. Este assunto corresponde ao Direito de Família, na categoria 2, correlacionado com Direitos Sucessórios, na categoria 1. Ainda se percebe que é o assunto com o maior número de comentários (3814) o que pode ser coincidência ou não, em se tratando de relações interpessoais nos sites sociais, de acordo com Primo *et al.*, 2021.

Outro assunto que foi notado, é o Direito de Propriedade, na categoria 1 sobre Usucapião, da pergunta número 14 na tabela, O que é usucapião? E o que se configura a partir de quanto tempo? Que corresponde a informação que teve 1 milhão de visualizações, que foi colocado numa emissora de televisão com a participação da advogada influencer postado no perfil, o que pode ser analisado com o maior número de curtidas do feed de notícias (76.395) e reels (76.398) sob a influência de outra mídia coletiva e pelo gosto do programa.

Em relação a categoria de interjeição/vocativo, a expressão "minha amiga" tem seu destaque com a maioria das respostas dadas pela *influencer* aos seus seguidores, com 6 utilizações. Tirando assim o distanciamento gerado pela distância geográfica, provocando uma aproximação de seus seguidores bem como uma certa empatia. Foi percebido que a frequência de postagens do perfil analisado é diária, em torno de três a quatro vezes por dia nas caixinhas de perguntas postadas nos reels em 24 horas. Demonstrando expertise na profissão e uma comunicação fluída como na teoria de Primo *et al.*, 2021 e Karhawi, 2017.

A linguagem demonstrada na tabela 2 e 3, em que uma advogada pode dar sua opinião profissional, que é regulamentada pela profissão e por órgãos fiscalizadores, como a Ordem dos Advogados do Brasil e suas diretrizes e prerrogativas profissionais, tem sua representatividade e tem capacidade para dar aconselhamento e direcionamento do que fazer em certos casos, de acordo com a sua especialidade.

Para uma jornada de influenciador Karhawi (2017), essa construção, gerenciamento e manutenção da reputação são de competência profissional do indivíduo que exerce uma forma de liderança na atuação no mercado digital como um influencer. No que está atrelada as relações interpessoais no seu campo de atuação na teoria de Bourdieu trazida a discussão, bem como a credibilidade e representatividade de Charaudeau. Os ganhos monetários vêm dessa relação com empresas, produtos e pessoas que podem ser convertidas

utilizando regras específicas do campo, no mercado digital, que exerça suas habilidades e atue nesse mercado com competência própria de uma profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados revelam uma preocupação da sociedade midiatizada pelo uso da plataforma do Instagram, com os assuntos mais visualizados, curtidos e comentados no perfil da advogada. Que provoca o debate com relação ao Direito de Família e Sucessões, principalmente porque são perguntas feitas por mulheres que acreditam estar sendo prejudicadas de alguma forma dentro de um relacionamento amoroso.

As disponibilizações de vídeos curtos pessoais com a própria advogada falando e dando sua opinião sobre o assunto em tema, faz com que as postagens tenham um cunho individualizado e personalizado e diminui a distância entre as pessoas. A comunicação é fluída e de forma direta revelado no espaço de caixinhas de diálogo num curto espaço dos vídeos estudados. O que demanda uma certa prática, expertise profissional e uma certa medida de subjetividade feminina na opinião pessoal apresentada.

O *influencer* digital se tornou um personagem do mundo digital, que contribui para o mercado nesse espaço, trazendo movimentação do perfil com utilização da tecnologia disponível, seguidores e admiradores e, dessa forma, traz ações lucrativas com a monetização do produto profissional/pessoal apresentado.

A plataforma do Instagram pode ser instrumento que agrega comunicação, informação e influência dos usuários numa cultura digital social e no cotidiano da sociedade midiatizada. Muitas delas precisam de orientação jurídica para facilitar a compreensão dos temas abordados no perfil da dra. Miriane Ferreira. O Instagram pode ser utilizado como prestação de serviços de assistência jurídica, na aquisição de conhecimento e resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Jorge; BARROSO, Antônio. **Métodos e técnicas de Pesquisa em comunicação**. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HJARVARD, Stig. **Midiatização**: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. Matrizes, vol. 5, num. 2, jan.-jun., Universidade de São Paulo, 2012.

KARHAWI, Issaaf. **Influenciadores digitais**: conceitos e práticas em discussão. Communicare Edição especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero, v. 17. 2017.

RECUERO, Raquel. **As redes sociais como filtros**. Pelotas, 2009.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

VASCONCELOS, Esther. **Marketing Pessoal**: essencial para o empreendedorismo digital. [18 nov. 2020]. Disponível em: https://www.jornalcontabil.com.br/marketing-pessoal-essencial-para-o-empreendedorismo-digital/. Acesso em: 12 jun. 2023.

WALLITER, Carolina. **8 estatísticas Instagram para acertar na mosca e fazer dinheiro**. [08 out. 2021]. Disponível em: https://www.shopify.com/br/blog/estatisticas-instagram. Acesso em: 12 jun. 2023.

NO TERRITÓRIO DA LEITURA E DA ESCRITA COM CLÁSSICOS DA LITERATURA BRASILEIRA

In the territory of reading and writing with classics of Brazilian literature

Silvia Valeska Goularte Arnecke[1]
Juracy Assmann Saraiva[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A literatura necessita fazer parte do universo dos discentes, pois quando se pensa na integralidade da formação dos educandos, não pode a leitura literária estar distante do universo dos estudantes. Ao adentrar no território da leitura, o estudante/leitor tem a possibilidade de exercitar sua imaginação e no encontro com a fantasia desenvolver habilidades para lidar com os conflitos de seu dia a dia. Além disso, a partir do encontro com a arte literária, ele se encontra consigo mesmo e com o outro, pois a literatura auxilia a compreender e compreender-se e permite o encontro de formas que aprimoram sua relação com o outro. Auxilia também na sua capacidade de se conectar com narrativas cada vez mais difíceis e mais complexas, com formas criativas de expressar, de expressar-se e de se fazer existir. Assim, permitir o encontro dos estudantes com a literatura, especialmente a literatura clássica, é acreditar e também fazer com que eles acreditem no potencial que têm.

Palavras-chave: Literatura; Território; Leitura; Estudante; Leitor.

LEITURA NO TERRITÓRIO ATUAL

A importância da leitura faz parte dos discursos que se somam em diversos setores da sociedade. Na prática, porém, a leitura de textos literários nem sempre se efetiva com o mesmo fervor com que sua relevância é proclamada. Há até certo melindre em propô-la,

[1] Mestre em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Pública Estadual e Municipal – Ensino Médio e Anos Finais. E-mail: profsilvia.seduc@gmail.com.

[2] Pós-Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora e Pesquisadora da Universidade Feevale, da FAPERGS e do CNPq. E-mail: juracy@feevale.br.

inclusive onde ela deveria ter lugar de destaque: na escola. Isso ocorre porque a modernidade trouxe consigo uma tendência comportamental voltada a tudo que é fluido, traço que não converge para a fruição da leitura.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2001) alerta para a concepção dessa sociedade líquida, em que as relações se tornaram fluidas, maleáveis e frágeis, razão pela qual é fundamental ter um olhar mais atento para os seres em formação, especialmente porque o livro cedeu lugar, nas mãos dos estudantes, a uma tecnologia mais dinâmica e atrativa, mas que, em vez de potencializar a criatividade e o desenvolvimento dos jovens, debilita sua capacidade cognitiva e sua interação social. Logo, ao pensar no desenvolvimento intelectual e humano, compromisso de todas as redes de ensino, há de se convir que, pela leitura, o estudante aprimora o aprendizado em todas as áreas do conhecimento, mais uma razão para defendê-la como imprescindível no território educacional.

Na era digital, a falta de atenção tem se tornado um sério problema. Com o uso da Internet, acessível a um número cada vez maior de usuários em todo o mundo, está ocorrendo uma revolução cultural global, pois tudo se tornou mais acelerado, inclusive a leitura, diante do dinamismo proposto pelo mundo virtual. Nesse célere processo, as relações interpessoais sofrem consequências, uma vez que as pessoas se tornaram menos tolerantes, mais agressivas, têm dificuldade de ouvir, de falar com quem está perto, de se colocar no lugar do outro e até mesmo de tomar decisões e superar desafios. Esses comportamentos estão presentes, principalmente, entre as gerações mais jovens, e, por isso, a escola precisa se responsabilizar por momentos de desaceleração e, para tanto, a leitura é o componente ideal.

Os livros cederam lugar aos smartphones, mas o ato de leitura continua ocorrendo. Todavia, a leitura literária, a leitura mais complexa, que estimula as conexões neuronais, essa já não se faz mais tão presente, e sua rarefação afeta a capacidade de criação e de desenvolvimento de habilidades. Compete à escola priorizar a leitura e estimular sua prática em todas as áreas do conhecimento.

LEITURA NO TERRITÓRIO DA SALA DE AULA

Diante da premissa de que a sociedade se tornou líquida com a modernidade, os discursos acerca das gerações mais jovens se alicerçam na afirmação de que os jovens são irresponsáveis, descomprometidos, que não têm capacidade de resolver problemas, de fazer uma leitura mais longa e complexa. Todavia, essa linha de pensamento precisa sair do campo da constatação e das ideias e propor ações que efetivem mudanças de comportamento.

Na escola, cumpre ao docente apontar caminhos, mostrar aos discentes que eles podem sair da inércia e assumir o protagonismo de sua formação. Os estudantes devem ser cada vez mais instigados a acreditar em seu potencial. Assim, na sala de aula, é preciso dar a conhecer boas obras, levar os alunos a se inserirem no território da leitura e propor atividades que estimulem sua participação ativa. Além disso, o professor não pode ter medo de apresentar os clássicos, pois, como diz Ítalo Calvino, "os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos" (Calvino, 2007, p.16) e isso é fundamental para a sociedade, particularmente nesse momento pós-pandemia.

O período de isolamento social a que todos foram submetidos impactou no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos estudantes e, para alterar essa situação adversa, é necessário pensar em formas de envolvimento dos alunos em sala de aula, as quais possibilitem seu protagonismo e autonomia para que se tornem agentes sociais críticos, responsáveis e empáticos. Os efeitos da leitura de obras literárias é motivo para centralizar as práticas escolares na fabulação, já que ela é vital nas relações humanas, como bem defende Antonio Candido (2011), ao dissertar acerca do direito à literatura. Conforme o autor, a literatura é elemento essencial da cultura, pois "não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação." (Candido, 2011, p. 176). Portanto,

> O professor precisa reconhecer que a fabulação faz parte da condição humana e que a leitura tem potencial para contribuir com a formação de indivíduos mais preparados para a autogestão, capazes de inferir e transformar os aspectos desfavoráveis, por eles vivenciados, em benefício do individual e coletivo (Arnecke; Saraiva, 2022, p.48).

Em face ao exposto, apresenta-se aqui uma prática pedagógica que ocorreu em uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul, visando o envolvimento dos estudantes com a leitura literária. Nessa experiência, ora é um poema que faz parte da abertura da aula, ora um conto entra nesse universo ou, ainda, relatos sobre romances da literatura brasileira comparecem e, assim, uma leitura vai puxando outra. Com entusiasmo a professora vai contextualizando as obras, o universo do autor e desacomodando os alunos, um aqui, outro acolá e, assim, a leitura literária é estimulada pelo exemplo e pelas lacunas que o texto sugere que o leitor preencha.

Saraiva (2006) afirma que, pela leitura, "o leitor exercita sua liberdade, porque o texto literário é estruturado de maneira lacunar, sendo marcado, simultaneamente, pela determinação de significados e pela abertura à pluralidade dos sentidos" (Saraiva, 2006, p. 36). Portanto, a leitura do texto promove a liberdade do leitor, mas também restringe a compreensão e a interpretação dele, pelos limites que a representação do universo fictício impõe.

Um poema que pode ser citado como exemplo de um eficaz exercício de leitura em sala de aula é *Cartas de meu avô*, de Manuel Bandeira, publicado em 1917 no livro chamado *Cinza das Horas*. O estado de espírito do eu lírico aproxima o poema do universo dos jovens estudantes, e sua análise permite esse encontro a partir das emoções suscitadas pela leitura. O título foi utilizado para o momento de recepção do texto, e os alunos levantaram hipóteses sobre o destinatário das cartas e sobre a mensagem nelas contida. Em seguida, passou-se à leitura e à compreensão do poema, e os questionamentos levaram a mais hipóteses de significação do texto. Compreender que aquilo por que o eu lírico passa é semelhante às próprias vivências oportunizou a interação dos estudantes. Quando constataram que, diferentemente do avô, o eu lírico não consegue ultrapassar os desafios que o amor sugere, os jovens leitores, olhando para si mesmos, perceberam que, muitas vezes seus desencontros poderiam ter tido outra direção. Dessa forma, o poema atuou na vida daqueles alunos que conseguiram se entregar à leitura.

A professora ajudou os alunos a compreenderem que, para entender o que se lê são necessárias, duas, três e, muitas vezes, mais leituras e que, quanto mais leem, mais o texto tem a revelar. Ao final das análises e das muitas leituras, os estudantes afirmaram que, sem seu envolvimento, eles não teriam compreendido o texto. O *feedback* dos alunos

é gratificante, mas não só isso: ele comprova que a leitura precisa ser utilizada na sala de aula com muita responsabilidade e com o envolvimento daqueles que a levam para suas práticas de ensino.

O poema de Manuel Bandeira foi citado como um breve exemplo. Entretanto, os contos e romances brasileiros são recheados de vivências protagonizadas por personagens que, apesar de atravessarem séculos, continuam fazendo parte das relações humanas. Temas como o ciúme, a desconfiança, o sentimento de menosprezo, as injustiças, a hombridade, ao serem vivenciados pelas personagens, de alguma forma, estabelecem uma relação pessoal com o leitor.

Bentinho e Capitu, Augusto e Carolina, Capitão Rodrigo e Bibiana, Eugênio e Olívia, Pedro Missioneiro e Ana Terra, Peri e Ceci e tantos outros personagens devem, de alguma forma, fazer parte das aulas de literatura. Com o entusiasmo do professor ou da professora, essas leituras podem ser instigadas. Os mestres devem desafiar os alunos a conhecerem obras literárias e lhes mostrar que personagens têm muito a lhes dizer sobre suas próprias vivências, contribuindo com a construção de suas identidades. Os alunos que leem, ao darem retorno da percepção que tiveram dos textos, acabam motivando os colegas pelas emoções que revelam ter sentido durante a leitura, porque

> Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (BNCC, 2018, p. 491).

No caminho metodológico aqui exposto, depois de realizarem o processo de leitura e de compreensão do texto, os alunos passam a atividades de transferência e de aplicação da leitura. No exemplo relatado, as atividades culminaram com um Sarau Literário, que já está na quinta edição na referida escola. O evento é promovido pela Área das Linguagens e ocorre juntamente com a Feira do Livro da escola. Durante o evento, os estudantes participam apresentando esquetes de obras da literatura clássica brasileira, fazem declamações e leituras de poemas, contos e crônicas, apresentam-se com cantos e/ou danças, expõem seus trabalhos artísticos, assistem a palestras de profissionais que falam sobre a impor-

tância da leitura e da literatura, participam de bate-papo com autores e podem realizar a aquisição de livros com os livreiros.

ESCOLA: ESPAÇO DE LEITURA E INTERAÇÃO SOCIAL

Regina Zilberman (1991) preconiza que é na escola que o gosto pela leitura se desenvolve, e Ítalo Calvino (2007) afirma que "as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração", razão para se defender aqui o papel do professor como incentivador do processo e de leitura. Também cabe ao professor dar a conhecer os clássicos a seus alunos, pois esse é seu compromisso. De acordo com Calvino,

> os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos (Calvino, 2007, p. 12-13).

Posto isso, vale dizer que, em nenhum outro ambiente da sociedade, a leitura de um clássico será instigada, porque esse é um dever da escola. Depois do período de escolaridade, os estudantes/leitores poderão fazer suas escolhas. No período de formação, a leitura literária, além de ser incentivada, precisa ultrapassar o espaço da sala de aula e há muitas maneiras de se propor atividades com esse fim. Os saraus literários são eventos propícios para esses encontros.

O V Sarau Literário na escola foi marcado por música, poesia e muita conversa sobre leitura e literatura. Este ano, a escritora convidada foi a Nana Bernardes que além de contagiar os alunos com música, os envolveu com a magia das palavras. Foram dois dias destinados às linguagens com abordagens realizadas por especialistas que reforçaram a importância da leitura e da literatura. As turmas da manhã tiveram uma conversa com a Prof.a Me. Silvia Arnecke, e os alunos do noturno tiveram a honra de receber e ouvir a Prof.a Dra. Juracy Asmann Saraiva.

Figura 1: Conversa com os alunos do turno da manhã

Fonte: Acervo próprio.

Na imagem, a professora convidada do turno da manhã fala sobre leitura e literatura, fazendo uma analogia do livro com o brinquedo "Lego", pois as peças permitem a criação de muitas formas; uma criança pode montar um avião, outra pode fazer um trem ou um castelo. O livro, por sua vez, segue no mesmo sentido, porque ao ser aberto ele dá a cada leitor múltiplas possibilidades, acarreta reflexões, suscita emoções e aspirações, desafia o leitor a assumir maior responsabilidade social.

Figura 2 – Conversa com alunos do noturno

Fonte: Acervo próprio.

No turno da noite, os estudantes tiveram o privilégio de ouvir a professora Juracy Assmann Saraiva, que trouxe a literatura em uma apresentação dinâmica, a partir do conto de Sérgio Faraco, *Idolatria*. Deu a conhecer a narrativa por meio de conexões interdisciplinares,

suscitando reflexões na plateia que a ouvia com atenção. Discorreu sobre o processo de recepção, a construção das personagens, as questões culturais e históricas presentes na obra, enfim, fez o texto falar e, assim, mostrou aos estudantes a importância do contato com a leitura de textos literários.

Figura 3: Autora Nana Bernardes

Fonte: Acervo próprio.

Os docentes da área das linguagens, junto com a equipe diretiva da escola, promoveram o contato dos estudantes com escritores. Esta também é uma forma de mostrar o papel da escrita e de instigar os discentes a criarem suas produções. A autora falou de seus livros, de suas composições, de como a leitura faz parte de sua vida, unindo-se aos professores para motivar os alunos a gostarem de ler e também de escrever.

A proposta de leitura tem sido estimulada na escola, porque ler é importante pelo papel humanizador da literatura, defendido por Antônio Candido, e por sua função social, por cujo intermédio ela permite o encontro entre sujeitos, elemento fundamental para se conquistar equidade social. A leitura é importante porque desafia o sujeito a encontrar-se consigo mesmo e porque possibilita ao leitor perceber o quanto o outro é fundamental na construção de sua identidade. Além disso, por intermédio da leitura o leitor aguça seu senso crítico o que impede que seja manipulado pelas tecnologias ou por aqueles que estão por detrás delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada e sua metodologia permitem a participação e o envolvimento dos estudantes com obras literárias, conexão importante para o desenvolvimento de habilidades previstas pela BNCC, e compromisso do fazer pedagógico, sendo fundamental o diálogo dos discentes com obras literárias, que sempre têm algo novo a dizer.

Os estudos que fizeram parte da proposta permitiram comprovar que a literatura e a leitura são elementos indissociáveis e imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Isso fica evidente na participação ativa dos estudantes que se envolveram com a experiência, comprovando que a leitura apoia seu desenvolvimento e lhes permitiu constatar que a ficção faz parte das necessidades humanas, que ela renova conceitos, liberta de preconceitos. Ela possibilita ao estudante-leitor maior compreensão de si e do outro, valoriza as atividades interpessoais e, ao relacionar ficção e realidade, leva ao leitor a uma melhor compreensão de seu contexto sociocultural, contribuindo para a formação de sua personalidade.

REFERÊNCIAS

ARNECKE, Silvia Valeska Goularte: SARAIVA, Juracy Assmann. **Leitura, literatura e escrita**: Processos para a formação e humanização de leitores. Novo Hamburgo: Feevale. 2022.

BANDEIRA, Manuel. Cartas de meu avô. Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/manuel-bandeira-cartas-de-meu-avo/. Acesso em: 2 ago. 2023.

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

CALVINO, Ítalo. 1923-1985. **Por que ler os clássicos**. [trad.] Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. *In*: CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011. p. 169-193.

SARAIVA, Juracy Ignez Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI Tatiane. **Texto literário**: resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

A LEITURA E LITERATURA EM FOCO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE FARROUPILHA/RS.

Reading and literature in focus: continuing education for elementary school teachers in Farroupilha/RS.

Simone Weide Luiz[1]
IFRS – *campus* Farroupilha
Jéssica Daiane Levandovski Thewes[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte da Formação Continuada de docentes de 1° ano do Ensino Fundamental de Farroupilha/RS, desenvolvida pelo IFRS – *Campus* Farroupilha, a partir de demanda da rede municipal no início de 2023. A Formação, organizada em quatro encontros, com eixos temáticos distintos, destinou o terceiro momento a reflexões e estudos sobre como abordar a literatura com alunos desde a alfabetização, a partir da perspectiva da literatura enquanto manifestação estética da cultura e das possibilidades metodológicas de leitura de textos literários apresentadas por Caio Riter. Esse momento de formação, desenvolvido como oficina, constituiu-se de interações entre docentes, troca de conhecimentos e possibilidades de acesso a diferentes obras literárias. Além disso, possibilitou estudo e planejamento de práticas de ensino no âmbito da educação infantil, com pretensão de auxiliar os professores em suas rotinas de trabalho. Apresentam-se, assim, as etapas dessa oficina, sob a ótica das ministrantes, autoras deste texto. Os docentes aderiram à proposta da oficina, demonstrando engajamento nas experiências possibilitadas a eles e, por fim, apresentaram oralmente seus projetos desenvolvidos em grupos, à luz dos estudos realizados na oficina, como uma possibilidade de prática de leitura de textos literários em seus contextos.

Palavras-chave: Literatura. Formação Continuada de Professores. Anos Iniciais.

[1] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana (UFSM). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Farroupilha. E-mail: simonewluiz@hotmail.com.

[2] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior no Programa de Doutorado em Estudos da Literatura e da Cultura na Universidade de Santiago de Compostela (USC). Mestre em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: jessica.levandovski@yahoo.es.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação continuada é uma demanda não apenas dos professores da rede municipal de Farroupilha/RS, visto que docentes em geral evidenciam a necessidade de aperfeiçoamento para qualificar as propostas voltadas às necessidades de cada contexto. No caso deste artigo, concentra-se no aperfeiçoamento de propostas metodológicas voltadas à alfabetização e ao letramento de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. À vista disso, considera-se o docente como mediador da relação entre os textos literários e as crianças, podendo instigar o gosto pela leitura e estimular a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Em resposta a essa demanda, a secretaria de educação de Farroupilha/RS, juntamente com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Farroupilha, situados no município, oportunizou momentos de formação aos docentes com diferentes propostas teórico-práticas abordadas por eixos temáticos sugeridos pelos professores de acordo com suas maiores necessidades de qualificação.

Este artigo é voltado a um desses eventos, sobre a formação de leitores, especialmente de textos literários, o qual abarcou os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante, bem como a concepção de escola enquanto espaço intercultural. Além disso, foram considerados estudos de autores como Regina Zilberman, Caio Riter, Rildo Cosson, Leal e Pessoa, que reconhecem a literatura como manifestação estética da cultura e que apresentam possibilidades metodológicas para práticas de leitura de textos literários na escola em conexão com o contexto dos alunos. O evento oportunizou aos professores o conhecimento de diferentes estratégias para lidarem com alguns desafios que encontram em sua atuação, no que se refere às práticas de leitura de textos literários com alunos do 1° ano do ensino fundamental que, desde cedo, expressam interesse em relação à cultura escrita, ouvindo e acompanhando a leitura de textos, principalmente por meio da contação de histórias.

Portanto, este texto abordará o evento de extensão denominado "Formação continuada para professores da rede municipal de Farroupilha/RS: oficina para formação de leitores e letramento literário", que oportunizou aos docentes a elaboração de projetos de leitura de textos literários voltados ao primeiro ano do Ensino Fundamental de seu contexto de atuação. Na sequência, apresenta-se, em linhas gerais, a proposta da formação continuada desenvolvida no ano de 2023. Logo, elucidam-se as perspectivas teóricas nor-

teadoras do terceiro evento, as etapas que o constituíram e, por fim os resultados alcançados, sob a ótica das ministrantes da referida oficina.

A LITERATURA COMO MANIFESTAÇÃO CULTURAL

O teórico Antonio Candido afirma que

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2004, p. 186).

As afirmações de Candido (2004) elucidam a influência que a literatura exerce para a constituição do sujeito, destacando sua função humanizadora e libertadora. Nessa perspectiva, Cosson (2016) compreende a literatura como prática fundamental, em que o exercício da leitura e da escrita se desvela de forma arbitrária das regras impostas por discursos sociais padronizados, possibilitando "um modo próprio de se fazer dono da linguagem [...], que é de todos" (Cosson, 2016, p. 16).

A literatura é reconhecida, assim, como uma possibilidade de fruição por seus arranjos estéticos particulares em torno de eventos narrativos, possibilitando ao sujeito experiências de leitura possíveis de desfrutar somente por meio de textos dessa natureza. Para Riter (2009, p. 65), "ler é oportunidade de crescimento intelectual e emocional, sempre que o texto indicado possuir recursos artísticos e estéticos, condição essencial da literatura". Além disso, o texto literário se revela como uma possibilidade para a compreensão de si e do outro, e pode conduzir o sujeito leitor para espaços exteriores ao seu. Por esse reconhecimento da literatura, atualmente, o letramento literário já é parte do léxico utilizado para o ensino de Literatura no Brasil, com livre trânsito no mundo acadêmico e fora dele.

Cosson (2020) compreende o letramento literário como um processo. Para ele, não se trata de um produto ou algo acabado, mas algo que é construído ao longo do tempo. Assim, o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas deve ser aprimorado e possibilitado por ela. É um processo tanto social quanto individual, que insere progressivamente o leitor na comunidade de leitores. O autor reforça que o letramento literário deve

ser uma prática social, sob responsabilidade da escola. Cosson (2016) também indica a construção de uma comunidade de leitores como um princípio para o letramento literário.

Essa comunidade irá oferecer um repertório cultural dentro do qual o leitor se moverá e construirá o mundo e a si mesmo. Para que isso ocorra, o ensino da Literatura deve se efetivar partindo do mais simples para o mais complexo, do semelhante para o diferente, ampliando e consolidando o repertório cultural dos alunos. Neste caso, a seleção das obras e as práticas em sala de aula devem seguir o ritmo desse movimento (Cosson, 2016).

Os conceitos e pressupostos sobre letramento literário apresentam caráter social, progressivo e constituinte da vida dos indivíduos dentro e fora da escola. Esse predicado social da leitura é, consequentemente, interativo, provocando um diálogo entre o que é lido e o que já foi lido, ou que está sendo lido em paralelo. Esse diálogo se dá por meio de um texto ou um discurso e é parte importante para se constituir como leitor. À vista disso, Cosson (2016) aponta que é dever da escola preservar o espaço da literatura e promover ao aluno a compreensão do mundo por meio da literatura.

Nesse sentido, a escola é reconhecida como um espaço que pode oportunizar um encontro frutífero entre os estudantes e o texto literário, considerando o repertório cultural que carregam consigo e, ao mesmo tempo, desafiando-os a conhecerem outras manifestações culturais, dentre as quais a literatura se destaca. A esse respeito, Zilberman (2010) afirma que o encontro da criança com o livro se dá antes de lê-lo, pelo reconhecimento dos diferentes códigos da linguagem presentes nas obras que são assimilados por ela à medida que sua relação com o livro se torna mais íntima. Particularmente, ao promover a literatura infantil, o professor exerce importante papel de mediador, uma vez que a apropriação da obra pela criança depende, em certa medida, de suas ações e escolhas metodológicas para direcionar a leitura dos textos literários.

Ressalta-se, com isso, a importância da contação de histórias, não só, mas principalmente na educação infantil, uma vez que o docente é o responsável por acessar a palavra e realizar a leitura para os alunos, despertando-os para o universo fabulado da literatura. Para Caio Riter (2009), a contação de histórias se trata de um momento mais complexo do que a leitura do texto, por incluir gestos, movimentos, entonações de voz variadas, exploração de espaços diferentes dos que os alunos estão habituados e outras técnicas que podem integrar o momento de contação. Esses momentos podem se revelar como

excelentes ferramentas para estimular, nas crianças, a observação, a reflexão e a memória, sensações experimentadas por quem escuta uma história. Dessa forma, com o uso de diversos mecanismos, associados ao trabalho docente, "a leitura transforma-se em vivência para a criança, como uma habilidade que ela pode controlar e desenvolver com o transcurso do tempo" (Zilberman, 2010, p. 116).

Sendo assim, torna-se importante refletir sobre dois aspectos que antecedem o encontro das crianças com o livro: a forma como é conduzida a escolha da obra pelo professor, bem como dos passos metodológicos adotados para sua abordagem. Nota-se que esses aspectos merecem atenção, pois são fundamentais para tornar frutífero o encontro entre o texto e seus leitores e, os alunos, ao serem cativados pela e para a literatura infantil, têm as chances de seu progresso de aprendizagem consideravelmente ampliadas, tendo em vista que a literatura infantil "estimula a alfabetização que, da sua parte, promove as condições para o consumo de textos" (Zilberman, 2010, p. 117). Esse processo de desenvolvimento do letramento literário é contínuo e também paralelo à alfabetização, aquisição do sistema de escrita que, por sua vez, deve ocorrer em uma das primeiras etapas escolares.

Com base nesses aspectos, confere-se ao professor o papel de mediador na escolha das leituras que fundamentam as práticas em sala de aula, objetivando sempre o crescimento do leitor. Segundo Cosson (2016, p. 35), para que esse crescimento se efetive, o professor "deve partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece", desafiando-o, progressivamente, a leituras mais complexas. Ademais, Riter (2009) destaca, em seus estudos sobre formação do leitor literário na escola, que o bom texto "é aquele que propicia *deleite, reflexão e transformação*" (Riter, 2009, p. 65, grifo do autor). Nesse sentido, a transformação é compreendida como um ponto a ser alcançado nas práticas em sala de aula. Reconhecendo a leitura como um meio para que esse resultado seja alcançado, destaca a importância do olhar atento à escolha do texto literário.

No que diz respeito às possibilidades metodológicas para a abordagem dos textos literários na escola, Riter (2009) apresenta um roteiro de leitura composto por quatro etapas básicas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa compreende atividades que visem a despertar o leitor para o texto. Na continuidade, são evidenciados os aspectos composicionais do texto literário para criar hipóteses sobre a leitura, instigando-a.

A etapa de leitura, quando se trata de alunos já alfabetizados, pode ser avaliada e oportunizada a realização extraclasse, sendo orientada pelo professor, o qual pode indicar alguns caminhos possíveis para a interpretação da obra. Essa etapa abrange atividades diversas, a serem realizadas durante e/ou após a leitura, voltadas à compreensão e interpretação do texto literário lido e com a finalidade de construir conexões entre a leitura e o contexto dos alunos. A última etapa, Riter (2009, p. 77) define como um "momento rico de troca, de prazer criativo, fruitivo e, também, intelectual", por meio da qual os alunos manifestam a construção de significado do texto lido.

Tendo em vista a perspectiva de letramento como prática social, com a qual se coaduna o presente trabalho, e a sequência didática de Riter (2009), entende-se que essa proposta abarca um olhar crítico para a leitura, na direção de refletir sobre a obra literária e de estabelecer conexões entre a leitura e as vivências trazidas pelos alunos. Ainda no que se refere ao roteiro ilustrado, salienta-se a importância de se apresentar, aos alunos, possibilidades de manifestarem-se quanto a suas percepções, bem como de dividirem, em sala de aula, diferentes opiniões sobre o que se lê. Nesse sentido, compreende-se esta como uma proposta pedagógica que promove tanto a fruição do aluno ao desfrutar o texto literário, quanto seu desenvolvimento crítico e intelectual, à medida que por ela pode acessar diferentes linguagens e discursos.

A REALIZAÇÃO DA OFICINA

A oficina, realizada em agosto de 2023, com 22 professores de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Farroupilha/RS, partiu da constante busca dos docentes por alternativas para facilitar o início do processo de apropriação da leitura e da escrita, bem como estimular o interesse dos alunos pelas práticas de leitura oportunizadas pela escola. Pensando nisso, uma das autoras deste trabalho, servidora do IFRS *Campus* Farroupilha, com doutorado na área da formação de professores alfabetizadores e a outra autora, doutoranda na área da literatura em contexto escolar, se uniram para pensar e organizar esse momento. O objetivo da oficina foi oportunizar discussões aos docentes sobre como promover a literatura desde a alfabetização, a partir da perspectiva da literatura enquanto manifestação estética da cultura, verificando possibilidades metodológicas de leitura de textos literários.

Defende-se a perspectiva de Cosson (2016) de que a leitura precisa ser algo sistemático, sem deixar de propiciar a fruição do texto literário. Ressalta-se, nesse sentido, o compromisso social da literatura e a relevância da conexão das leituras possibilitadas na escola com os objetivos de formação dos alunos para que assim ela cumpra seu papel no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, a oficina iniciou com uma reflexão sobre o espaço escolar, promovendo o entendimento desse espaço como um lugar intercultural, que deve oportunizar e valorizar o encontro das diferentes culturas manifestadas na escola. Houve uma conversa com os professores sobre a importância de considerar o contexto externo à escola ao organizar o que é trabalhado dentro dela, tendo em vista a convicção de que a escola é um ambiente vasto, que pode promover um cruzamento frutífero entre as mais diversas culturas.

Pensando que a escola é "o mundo", uma confluência do contexto externo com o interno, conforme salienta a filósofa Viviane Mosé, os docentes foram questionados sobre o papel da literatura nesse espaço. Nesse momento, foram expostas concepções de literatura a partir de diferentes autores que a concebem como uma manifestação da cultura com seus arranjos linguísticos particulares que estimulam a formação do leitor, a imaginação, a criatividade, a curiosidade para aprender e a formulação de juízos de valor a respeito dos significados aprendidos.

Ainda sobre a literatura e sua relação com o mundo dos estudantes, foi compartilhada uma entrevista, realizada por Thewes (2023), com uma docente de literatura atuante em escola pública. A professora relatou como os alunos apresentam, na escola, expressões culturais que, para eles, são importantes, como o carnaval e o *hip hop*, por exemplo, afirmando a importância do reconhecimento daquilo que a comunidade vê, ouve e produz. A entrevista explicita as lacunas existentes para os alunos entre as vivências de dentro e de fora do ambiente escolar, devido ao preconceito latente relacionado à cultura dos educandos. Assim, para a professora, é importante que se organizem espaços para contemplar o que os alunos gostam, para que eles valorizem mais a escola e que, ao mesmo tempo, se sintam valorizados por ela.

Considerando o relato dessa professora, buscou-se, na oficina, sensibilizar os docentes sobre a importância da literatura e da leitura livre de preconceitos, com poder de afeto,

de transformação de vidas, sem julgamentos, pensando também na responsabilidade que a escola e que os familiares têm de aproximar as crianças das diferentes formas de literatura e de cultura.

Reforçou-se, nesse momento, a importância do papel do professor, conforme Cosson (2016), que pode criar condições para que, no encontro com a leitura, o aluno se identifique como agente frente ao texto literário, que constrói a interpretação em um ato solidário. Ressaltou-se a mediação docente nas práticas de leitura, por meio de uma reflexão sobre as diferenças entre uma prática de leitura sem e com o acompanhamento docente.

Sobre esse assunto, os participantes se manifestaram, em sua maioria, para explicitar a importância da mediação do professor, que pode apresentar aos alunos caminhos para identificar possibilidades interpretativas do texto literário. Esse movimento pode motivar os estudantes a ampliarem a compreensão e a manterem o interesse pela leitura, visto que a falta de compreensão leitora é um dos motivos pelos quais os alunos podem desistir de ler.

A partir disso, foi apresentada a perspectiva metodológica de leitura de textos literários apresentada por Riter (2009), a ser orientada pelo professor, por meio das seguintes etapas: motivação; introdução; leitura; e interpretação. Essa sequência amparou a atividade de leitura realizada em seguida com o grupo.

Para explicitar a etapa de motivação, as ministrantes possibilitaram aos professores um momento de experiência interativa, promovendo o contato com diferentes brinquedos que estavam expostos na sala de aula. Em seguida, os docentes manifestaram seus sentimentos e memórias evocados no contato com os objetos. Eles acessaram brinquedos expostos em uma mesa central, alguns mais antigos e outros considerados tradicionais, que ultrapassam gerações. Os professores se levantaram, manusearam os brinquedos e descreveram as suas impressões e lembranças, conforme figura 1.

Figura 1: Experiência interativa com brinquedos realizada como atividade de motivação.

Fonte: Acervo das autoras.

Em seguida, para exemplificar o segundo momento da sequência, a introdução, foi apresentado o livro infantil *Tati e os brinquedos*, escrito por Sandra Aymone, explorando seus aspectos composicionais. A obra trata de uma menina chamada Tati, que foi visitar a sua avó, que sugeriu que a menina fosse ao sótão da casa procurar por brinquedos. No caminho, os objetos, como a chave do sótão, começam a ter vida e a interagir com Tati. A chave não quis deixar a menina abrir a porta para os brinquedos não saírem, já que eles foram a alegria de muitas crianças no passado. Na continuidade da narrativa, o livro aborda que todos os brinquedos também podem ser divertidos, explicando como é possível brincar, por exemplo, com um ioiô, resta um, dominó, três Marias etc.

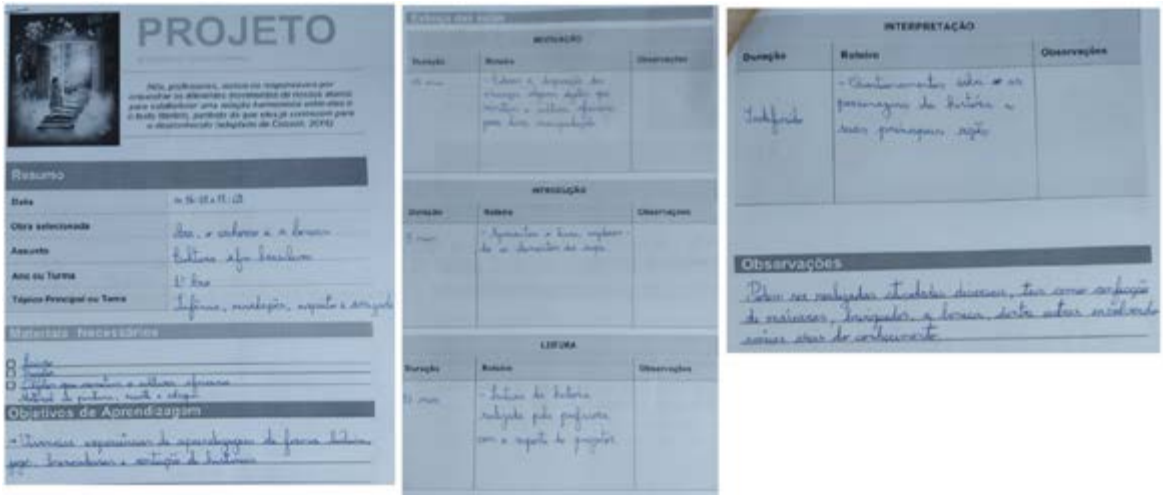
Após esse momento de movimentação, o livro foi lido em voz alta por alguns dos docentes. Depois da leitura, foram discutidas possibilidades de atividades para serem realizadas na sequência, para a interpretação da história, conforme os passos definidos por Riter (2009), relatados anteriormente.

Como tarefa final da oficina, foi entregue aos docentes uma folha com os referidos passos, em material adaptado de Riter (2009), para eles desenvolverem, em grupos, uma proposta de projeto de leitura de um texto literário de sua preferência, escolhido de acordo com seu contexto de atuação. A proposta, conforme figura 2, é inspirada na metodologia indicada por Riter (2009).

Para desenvolvê-la, os professores selecionaram uma obra das que foram disponibilizadas pelas ministrantes da oficina, com exceção de um grupo, que trouxe livros já

integrados à proposta curricular deste ano na sua escola de atuação. Ao desenvolverem o projeto, eles deveriam pensar em materiais necessários para a realização de atividades com o livro selecionado, discutir os objetivos de aprendizagem e esboçar a organização das aulas necessárias para dar conta dos passos de leitura propostos, com duração e roteiro estabelecidos.

Figura 2: Projeto de leitura de texto literário desenvolvido com grupo professores na oficina.



Fonte: Adaptado de Riter (2009).

Observa-se que o grupo de professores, cujo material entregue pode ser visualizado na figura 2, preocupou-se em contextualizar o conteúdo da história antes de contá-la, por meio de recursos audiovisuais e de cunho artístico referentes ao tema, que é a cultura afro-brasileira. Nos objetivos, pode-se notar que, assim como na atividade realizada na oficina, os docentes buscaram proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem, de forma lúdica, já que o público-alvo são crianças na faixa dos sete anos de idade.

O grupo desenvolveu as etapas do projeto de forma semelhante à oficina, por meio de uma exposição inicial de objetos referentes ao tema da história, além de possibilitar um contato com o livro antes da leitura, a partir do manuseio do material e apresentação e exploração dos elementos da capa. Após a contação da história, também exposta em projetor, os alunos seriam motivados a interpretá-la, por meio de discussão e de questionamentos a respeito dos personagens e dos fatos ilustrados na narrativa.

Após a interpretação da história, os docentes sugeriram atividades diversas, principalmente artísticas, envolvendo o assunto da cultura afro-brasileira como, por exemplo, a

confecção de máscaras e bonecos. Segundo os professores, esse tipo de atividade busca envolver diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o desenvolvimento da oficina e sobre os projetos apresentados como atividade final do momento de formação, as ministrantes consideraram que os resultados alcançados foram satisfatórios em relação aos objetivos propostos. Os docentes participaram de forma ativa durante todo o evento, engajaram-se na exposição inicial sobre a importância da literatura e da leitura para o desenvolvimento infantil, assim como sobre a relevância de considerar o contexto dos alunos para a realização de atividades envolvendo a literatura, concebendo-a como uma manifestação cultural.

Ademais, os professores interagiram durante a atividade de motivação para a contação da história *Tati e os brinquedos*, que abarcou o manuseio de brinquedos e uma conversa sobre as impressões e relações afetivas que eles poderiam despertar. Após a leitura da história e a apresentação dos passos metodológicos de Riter (2009), grande parte do grupo demonstrou esforço e interesse em elaborar o seu projeto de leitura, descrito anteriormente.

Buscou-se, com essa oficina, promover reflexões a respeito da formação leitora, priorizando leituras que considerem as especificidades dos estudantes na seleção de obras direcionadas a eles. Nota-se a importância de haver um diálogo com a herança cultural dos leitores (Cosson, 2016) e, ao mesmo tempo, apresentar-lhes novas possibilidades de leituras, que sejam mais desafiadoras. Com isso, a leitura pode tornar-se uma atividade de identificação e não um enfado.

Isso posto, reconhece-se que a obra *Tati e os brinquedos* como potencial para a prática pedagógica significativa com crianças. Primeiramente, por contemplar um assunto habitual ao público e por ser construída com passos que vão desde despertar os alunos para a leitura por meio da imaginação e da criação até a construção de possibilidades interpretativas que podem relacionar-se com o contexto deles. Além disso, possibilita a reflexão e a construção de diferentes relações com os brinquedos ou ainda a não relação, o que pode

tornar evidente, no contexto escolar, a pluralidade cultural, à medida que os alunos se manifestarem sobre a obra lida, evidenciando, assim, a escola como um espaço intercultural.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016. 144 p.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Literatura e formação de leitores na escola. *In*: PAIVA, Aparecida.; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Org.). **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, 2010. p. 89-106.

MOSÉ, V. **Educação contemporânea e os desafios da escola no Brasil**. Café filosófico, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jeahVHKvXyE. Acesso em: 14 out. 2023.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009. 104 p.

THEWES, J. D. L. (2021). **"A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas"**: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo. Recuperado de: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9685. Acesso em: 17 mai. 2023.

ZILBERMAN, R. A **Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2010.

ENTRE MUROS E ESTRADAS: O LEITOR CONTEMPORÂNEO EM CONTOS DE MARINA COLASANTI.

Entre murallas y caminos: el lector contemporáneo en cuentos de Marina Colasanti.

Tatiane Kaspari[1]
IFSUL – câmpus Passo Fundo.
Agência de fomento: FAPERGS.

RESUMO: O encontro entre um príncipe encastelado em sua indigência existencial e um viajante que narra frente à morte: esse evento emoldura as *23 histórias de um viajante*, de Marina Colasanti, e mobiliza uma reflexão metaficcional nos contos, problematizando o processo de produção e de recepção do texto literário. O presente trabalho debruça-se sobre a configuração do leitor em quatro narrativas da obra citada, buscando evidenciar os trânsitos – tempo-espaciais, identitários, culturais – que ele é incitado a realizar pelo e no mundo ficcional. Reflexões de autores como Wolfgang Iser (1996), Walter Benjamin (2012) e Tiphaine Samoyault (2008) amparam a análise dos contos e permitem aproximações entre o leitor instituído textualmente (viajante metafórico) e o sujeito contemporâneo. Ambos transitam por território ambíguo e fraturado – feito de linguagem e de cultura –, impelidos continuamente em busca de sua identidade. Consequentemente, talvez se possa afirmar que não há nada mais contemporâneo nos contos de Marina Colasanti que o próprio leitor.

Palavras-chave: Literatura contemporânea; Conto; Leitor; Identidade; Metaficção.

DIANTE DA MURALHA, O VIAJANTE: DIANTE DA VIDA, A MORTE

> E então, numa dessas manhãs, o destino parou diante da muralha. Vinha a cavalo, trazia um escudo pendurado na sela, arma nenhuma. [...] Não era o destino do príncipe. Ia em demanda de outra pessoa a quem havia sido atribuído e que, sem saber, o aguardava. Porém, encontrando seu caminho impedido por aquela barragem, tivera que parar (Colasanti, 2005, p. 7).

[1] Doutora e mestra em Processos e Manifestações Culturais, é professora no IFSul e coordena a pesquisa "Leituras do contemporâneo: contos brasileiros do século XXI no ensino médio", fomentada pela FAPERGS.

Em *23 histórias de um viajante*, Marina Colasanti parece transpor a última muralha de sua trajetória de escrita. Segundo ela, escrever um livro de contos de fadas destinado ao público adulto foi a oportunidade para que "ficasse consignada fisicamente minha intenção de autora" (Gomes, 2007, p. 169).

De fato, a maturidade do estilo de Colasanti em *23 histórias* – que mescla objetividade jornalística e criatividade cosmopolita – gesta uma escrita econômica, visual, fluida; que, em poucas linhas, ativa a história das grandes narrativas sem abdicar da contemporaneidade. Trata-se de um uma obra fronteiriça, fruto e origem de deslocamentos múltiplos – temporais, geográficos, identitários, culturais. Nela, a contemporaneidade está intimamente relacionada à atemporalidade daquilo que constitui o humano e, concomitantemente, ao caráter metaficcional dos textos que, sendo literários, denunciam sua própria artificialidade e ineficiência diante do mistério central da vida: a morte.

Esse pequeno ensaio propõe acompanhar o percurso da personagem viajante em quatro das histórias que ele narra e vivencia com o príncipe: o *conto-moldura*; *Homem frente e verso*; *O riso atrás da porta* e *No caminho inexistente*. Os deslocamentos narrativos, eventualmente, desembocam em cruzamentos teóricos para reafirmar que a contemporaneidade dos contos de Colasanti está naquilo que há de mais fluido, efêmero e renovado: o percurso de cada leitor.

A MORTE DO NARRADOR OU A MORTE COMO NARRADOR?

O conto-moldura das *23 histórias de um viajante* tem por ponto de partida a imobilidade, o encastelamento de um príncipe em seu medo. Todavia, nem mesmo o maior temor resiste ao mistério de um viajante que, na primeira história, narra a ilusão de um rei que julga ser possível vencer a morte. Atento à história que traduz sua maior angústia, o príncipe descobre que apenas se pode dialogar com a morte por meio de histórias. E, para ter acesso a elas, é preciso pôr-se a caminho.

Dessa forma, o jovem monarca resolve cavalgar ao lado do desconhecido – será a morte? –, gerenciando o fluxo de histórias narradas. A aproximação da muralha nos limites do território real levou o príncipe a estabelecer a cota de apenas um conto a cada dia:

"E queria-o cedo, quando comiam o primeiro pão da manhã, quase os saboreasse juntos" (Colasanti, 2005, p. 180).

A associação entre a fruição literária e a alimentação matinal mobiliza uma outra categoria fundamental: o tempo. Paul Ricouer concebe a relação entre tempo e narrativa como uma necessidade transcultural, visto que "[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e [...] a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal" (Ricoeur, 2012, p. 85). Sobretudo no que tange aos textos de natureza artística, "[...] imitar ou representar a ação é, primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano, com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade" (Ricoeur, 2012, p. 101). Dessa forma, o príncipe--personagem busca, no controle do fluxo de narrativas, experienciar o domínio da própria temporalidade humana, usufruindo-o de maneira segura e prazerosa.

Entretanto, o controle do príncipe sustenta-se apenas no plano ficcional, e é a própria ficção que denuncia sua artificialidade em contos como *Um homem, frente e verso*. Neste texto, a adesão àquilo que não corresponde à realidade objetiva é o único elemento capaz de garantir a sobrevida da personagem principal, um camponês. Atemorizado pela possibilidade de ser devorado por um tigre enquanto planta mudas, o homem se comporta diariamente tendo a morte por perspectiva. Depois de um companheiro muito próximo morrer num ataque do animal, o camponês resolve fazer uma máscara assustadora, à qual acrescenta chifres, orelhas grandes e sobrancelhas enormes. Usando a máscara na parte de trás da cabeça, ele, efetivamente, afugenta o tigre na manhã seguinte.

Embalado pela façanha, que relata diversas vezes a sua família, o homem modifica seu comportamento cotidiano, revestindo suas atitudes de entusiasmo e coragem. Resolve, então, aprimorar sua fantasia, vestindo a roupa ao contrário, de modo que se torne "um homem inteiro e assustador dos dois lados" (Colasanti, 2005, p. 164). Trabalhando no sulco, o camponês é, então, devorado pelo tigre, pois ele havia se tornado "igual a qualquer outro humano comestível" (Colasanti, 2005, p. 165).

No momento em que perde a vida, o camponês é um homem modificado pela experiência narrativa, tendo em vista que constituíra sua história, singularizada pelo emprego criativo da ficção e repetidamente transmitida aos familiares. No entanto, o homem parece ignorar que sua libertação está na fantasia e, no afã de aperfeiçoar a máscara, aproxima-se

demasiadamente da realidade objetiva, o que implica sua morte. A supressão do elemento ficcional de sua composição – um ser inexistente, de cabeça ao contrário – elimina o estranhamento face ao real e impede que ele elabore novas narrativas, capazes de afugentar a morte, metaforizada no tigre.

As histórias de Marina Colasanti parecem, por um lado, confirmar a posição de Walter Benjamin (2002), que relaciona a ideia da morte, e a consequente noção de eternidade, à comunicabilidade das grandes narrativas. Para o teórico alemão, sobretudo a partir das medidas higienistas e sociais burguesas do século XIX, a morte passou de evento público natural a um episódio individual abjeto, e, por isso, ocultado. Por consequência, a modernidade perdeu o narrador por excelência, já que a autoconsciência e a sabedoria supremas insurgem do envolvimento com a morte (Benjamin, 2002).

Por outro lado, as *23 histórias* resistem às constatações de Benjamin quanto à atrofia da arte de narrar no mundo moderno: com a delicadeza do imaginário infantil, o rosto da morte se desenha no e pelo mundo ficcional, restituindo à vida humana a eternidade que nunca pertenceu a ela. Assim como o camponês em *Um homem frente e verso*, o príncipe – do *conto-moldura* – modifica seu estado inicial, enquanto é conduzido pelo narrador-viajante. Por meio das histórias, ele vê suas angústias a partir de um ponto de vista externo; é espectador de si mesmo enquanto assiste às ações alheias no plano ficcional. Igualmente, o leitor, esse ser estático frente às páginas, é o sujeito que mais realiza deslocamentos ao longo das narrativas.

O LEITOR COMO GUIA OU UM GUIA AO LEITOR?

Em "O riso acima da porta", um homem é decapitado por um crime que não cometera. Sua cabeça é fixada acima da porta da casa onde havia morado e, sob a ação do sol, deforma-se, dando a impressão de que exibe um sorriso. O carrasco, ao ver a caveira, surpreende-se com o riso, que interpreta como uma mostra de sua eficiência profissional, uma vez que a vítima nem percebera a execução, sentindo, talvez, apenas "um arrepio de cócegas no pescoço" (Colasanti, 2005, p. 172). Após anos realizando o lúgubre ofício de maneira automatizada, o carrasco sente orgulho de seu trabalho e dedica-se a afiar o machado.

Também a esposa da vítima percebe o sorriso estampado no rosto preso acima da porta, ao acompanhar o voo de uma ave contra a qual praguejava por ter defecado nas roupas estendidas no varal. A imagem da face morta desperta-lhe contrição, uma vez que, para ela, o marido demonstra estar mais feliz do que fora em vida. A consciência acerca da amargura cotidiana que caracterizara a vida conjugal lança luz sobre as ações da esposa, que se abre para as "delicadezas até então ignoradas" (Colasanti, 2005, p. 173).

Em contraste com a mãe, a filha da vítima sente satisfação ao visualizar o sorriso na face ressecada. Lateja na garota a certeza de que o pai, finalmente, reconhecera o valor de ter uma filha doce e valente, não mais lamentando a ausência de um filho varão.

Finalmente, quando as primeiras nuvens se formam no céu, o homem que cometera o crime que causou a execução injusta vê a cabeça sorridente. A constatação da alegria da vítima junta-se ao remorso para convencê-lo a se entregar à justiça. Então, desaba a tempestade, que derruba a cabeça do batente da porta, desfazendo-a em um esgar de ossos.

No interior dessa narrativa, a cabeça do homem morto serve como texto a ser interpretado pelas personagens, que partem de uma compreensão consensual, baseada em elementos referenciais – o sorriso da vítima, manifesto na expressão facial –, para construir sentidos que derivam de suas próprias idiossincrasias. Consequentemente, não há como contestar a interpretação que fazem, a não ser que, negando o jogo ficcional, o leitor se atenha exclusivamente a critérios objetivos, que sustentam a conclusão de que não existe sorriso na face do morto, apenas uma reação física de ressecamento da pele exposta ao sol e a posterior exposição dos dentes, numa expressão que pode parecer um sorriso.

Adotando o viés racional, as personagens figuram como seres insensatos, que concebem sentidos inexistentes, diante da lucidez do leitor. Nessa perspectiva, fecha-se o circuito interpretativo, e o texto se desfaz juntamente com a cabeça desmanchada pela chuva. Adotando-se uma definição de Hans Robert Jauss (1994, p. 34), poder-se-ia dizer que tal atitude interpretativa reduziria a obra a uma leitura culinária, próxima demais do horizonte de expectativas do leitor e, portanto, esvaziada de função social.

A leitura automatizada de um texto finaliza arbitrariamente o jogo ficcional, que tem por premissa a participação efetiva do leitor. Nas palavras de Wolfgang Iser:

> Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência (Iser, 1979, p. 107).

No jogo do texto literário, a dicotomia realidade X ficção é substituída pela tríade fictício X realidade X imaginário. O ato de fingir[2] provoca "[...] a repetição da realidade no texto, atribuindo, por meio dessa repetição, uma configuração do imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito (Vorstellbarkeit) do que assim referido" (Iser, 1979, p. 32). Como jogo, o leitor busca o resultado ou o encerramento na instituição do sentido do texto; este, contudo, resiste à eliminação da diferença, determinando que o jogo do texto não seja ganho nem perda, "[...] mas sim um processo de transformação das posições, que dá uma presença dinâmica à ausência e alteridade da diferença" (Iser, 1979, p. 115). Assim como no plano ficcional de *Um homem frente e verso*, o texto – metaforizado pela máscara – resiste à fixação de um sentido literal, sob pena de anular a experiência estética. Esta reside não em dissolver o segredo do texto, mas em descobrir-lhe sempre novos segredos.

O leitor, portanto, assume posição semelhante à de um viajante, que leva consigo uma bagagem – repertório – particular. Ao longo da viagem, ele acumula e combina paisagens, mas seu ponto de vista é móvel, errante, pois o trajeto – texto – nunca está simultaneamente presente.

O sujeito – ser de carne – que procede à leitura não se confunde, porém, com a noção de leitor implícito – ser de papel. Iser esclarece que

> [...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permite constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (Iser, 1996, p. 73).

[2] O fictício organiza o jogo do texto por meio da seleção – mobilização e disposição textual de elementos do campo de referências extratextuais –, da combinação – transgressão de campos de referência intratextual – e da autoevidenciação – instituição do "como se", que, ao mesmo tempo em que representa um mundo, assinala a intraduzibilidade verbal dessa realidade (Iser, 1999, p. 70).

Para o teórico alemão, o sentido potencial de um texto não preexiste à leitura, ou seja, não é imanente à composição textual. De caráter virtual, a obra somente se realiza na convergência entre leitor e texto. Portanto, a conclusão do jogo do texto não coincide com o encerramento da experiência proporcionada pelo texto, que prossegue reverberando no imaginário.

É o que ocorre, por exemplo, no plano ficcional, com as personagens de Marina Colasanti, em *23 histórias de um viajante*. Após ouvirem o viajante narrar a história do colono devorado pelo tigre, os integrantes da comitiva do príncipe prosseguem a viagem, estremecidos pela insurgência de "feras" latentes:

> Atravessaram uma floresta. Sem feras [...]. E, no entanto, avançando na penumbra lançada pelas copas fechadas, entre as colunatas dos troncos, todos aqueles homens valentes sentiam-se perpassar por uma ponta de estremecimento, cada qual levando seu próprio tigre no peito (Colasanti, 2005, p. 166).

Assim, o jogo textual não atende exclusivamente a finalidades lúdicas, mas satisfaz necessidades epistemológicas – "presença com uma ausência esboçada pela negação" – e antropológicas – "concede conceber aquilo que nos é recusado" (Iser, 1979, p. 118). Para Iser, há um propósito não verbalizado por detrás da concepção do "mundo irreal" do texto, permitindo a ele tornar-se um espelho do mundo real. Essa projeção faz com que as ficções desempenhem "[...] um papel importante tanto nas atividades do conhecimento, da ação e do comportamento quanto no estabelecimento de instituições, de sociedades e de visões de mundo" (Iser, 2013, p. 43). Para o teórico, a encenação, que ocorre no texto ficcional, apresenta-se como condição transcendental para os seres humanos, que, como desdobramento de si próprios, nunca poderão presentificar-se plenamente, mas tão somente configurar uma possibilidade limitada de si. Em consequência, há um autodesdobramento contínuo diante da permanente alternância de "composição e decomposição de mundos fabricados" (Iser, 1999, p. 77).

Nesse sentido, a última narrativa do viajante em as *23 histórias* é exemplar. Nela, uma filha muda guia um pai cego. Ao sentir a areia do deserto nos pés, o pai acreditou ter chegado à praia e descreveu o mar e suas ondas à filha, que nunca os havia visto. "O mar pareceu duas vezes belo à menina, pelo que era e pelas palavras do pai. Olhou à sua frente, viu as dunas altas e chamou-as ondas no seu coração" (Colasanti, 2005, p. 182).

Tempos depois, ao sentir a areia da praia, o pai pensou ter chegado ao deserto. Descreveu-o à filha segundo suas memórias. "[...] tentando explicar o mundo sobre o qual ela não podia fazer perguntas, anda-se sempre em frente, porque não há caminhos, e a pegada do pé direito já se apaga quando o pé esquerdo pisa adiante." (Colasanti, 2005, p. 182). Ambos os personagens seguiram em frente, mar adentro, o pai amparado pelas memórias; a menina, pelas palavras do pai.

O caminho inexistente dessa narrativa é a estrada própria da leitura, feita de virtualidades linguísticas, da impossibilidade de traduzir ou de presentificar o imaginário senão pela própria ausência. As palavras do pai fabricam um mundo, que tem origem nas suas memórias e nas sensações impressas em seu imaginário. A ficção desenhada pelo pai – narrador cego – não coincide com a factualidade da paisagem, mas incide sobre a forma como a filha – leitora muda – interpreta essa mesma realidade, reverberando no imaginário da menina. Nesse jogo de encenação, criam-se visões de mundo, nas quais interessa menos saber "o que é" – possibilidade limitada do eu – do que postular "como poderia ser" – autodesdobramentos contínuos.

Dessa forma, a morte também perde importância diante do deslumbramento transcendental que a ficção proporciona. Nas linhas finais de *23 histórias*, o leitor encontra-se, junto com o príncipe, sua comitiva e o viajante, diante da muralha final do reino. O texto propõe que se abra passagem e que se siga viagem junto do príncipe, diante da constatação inevitável que uma existência transformada pela força narrativa já não pode ser estática.

POR CAMINHOS INEXISTENTES

Ao final das *23 histórias*, a comitiva de personagens segue ao encontro das histórias que virão. Sem um destino final traçado, o final do livro de Marina Colasanti permanece tão impreciso quanto a fórmula dos contos de fada "E viveram felizes para sempre". A intertextualidade inerente à totalidade da obra – que perpassa os contos de fada europeus, as *Mil e uma noites* árabes e mesmo a origem do gênero com o *Panchatantra*, na Índia – desvela camadas temporais, geográficas e culturais distintas.

Essa multiplicidade textual permite ao texto de Colasanti possuir "várias vidas", pois, paradoxalmente, conserva a memória da própria literatura enquanto a transforma pela inserção em novos contextos intra e extratextuais. Considerando que "as práticas intertextuais informam sobre o funcionamento da memória que uma época, um grupo, um indivíduo têm das obras que os precederam ou que lhe são contemporâneas" (Samoyault, 2008, p. 68). Vale questionar o porquê de se propor ao leitor atual uma obra cuja ambientação em nada ou pouco se identifica com o real empírico de uma sociedade tecnológica.

Para esse questionamento, não há respostas cabais, mas é possível mapear algumas trilhas.

a) A reflexão metaficcional proposta nos textos de Colasanti propõe a permanência da narrativa como necessidade atávica do homem, cuja gênese está relacionada à morte. Familiarizar-se com a morte, restituindo-lhe a comunicabilidade, é também restaurar as bases da filosofia e das reflexões universais sobre o ser humano. Para Colasanti, a literatura ultrapassa a finalidade lúdica e foge ao viés panfletário, pois "contém por sua própria natureza ensinamentos muito mais profundos, e extremamente individuais, pois cada um colhe nela aquilo de que necessita" (Gomes, 2007, p. 168).

b) O deslocamento em relação à temporalidade é fulcral na obra de Colasanti. As narrativas estão ambientadas no tempo anterior às demarcações industriais, tempo de ser, tempo do imaginário. Chamado a adentrar a névoa ficcional, o leitor, esse sujeito identificado com o contemporâneo, assume uma singular relação com o tempo, estando "[...] à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de *citá-la* segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma de seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não sabe responder" (Agamben, 2009, p. 75). Está, assim, convocado a elaborar sua própria temporalidade na existência presente.

c) A sobreposição de várias camadas ficcionais na obra reflete o processo de fabricação narrativa da própria contemporaneidade. Em *23 histórias*, retoma-se um método já explorado em *Mil e uma noites* ou em contos de Júlio Cortázar, por exemplo. Nessas histórias, as personagens ficcionais, paralelamente, imergem em ficções e vivenciam ações no seu mundo real – que, todavia, é fictício para o leitor empírico. Ora, o leitor implícito está implicado em toda a tessitura textual, e seu jogo envolve os vários níveis narrativos.

Em suma, resiste o questionamento: como justificar a identificação do leitor contemporâneo com uma obra aparentemente distanciada dos elementos característicos da sociedade tecnológica e de um estilo de escrita atual que tende à fragmentação e à experimentação formal? Talvez se possa buscar amparo na proposição de Giorgio Agamben (2009) para quem a resoluta coincidência de um indivíduo com o seu tempo inviabiliza a emergência do contemporâneo, que se caracteriza pela capacidade de identificar a escuridão no presente superexposto às luzes. Nesse sentido, as *23 histórias* lançam o leitor na penumbra, envolvem-no na névoa ficcional, ofuscam-lhe com a visão da morte, expõem a ilusão da eternidade da juventude. Contudo, enfim, oferecem um alívio: a narrativa, essa mesma que espelha as fraturas do real, pode ser o antídoto para a aceleração e a fragmentação da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: _ _ _. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8 ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213 – 240.

COLASANTI, M. **23 histórias de um viajante**. São Paulo: Global, 2005.

GOMES, A. "A QUEM INTERESSAR POSSA": ENTREVISTA COM MARINA COLASANTI. UNILETRAS, v. 29, 2007. p. 161 – 169. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/179/178. Acesso em: 19 mar. 2024.

ISER, W. O jogo do texto. In.: LIMA, Luís Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979, p. 105-118.

ISER, W. **O ato da leitura**: Uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. O fictício e o imaginário. *In*: ROCHA, João Cezar de Castro. **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 65-77.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papiro, 1995.

ARTE/EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS: ACESSO À ARTE E INTERLOCUÇÕES COM O OUTRO.

Arte/educación en espacios expositivos: acceso al arte e interacciones con el outro.

Vítor Macedo[1]
Thais Rosa dos Reis[2]
Laura Rueda Ribero[3]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente artigo trata de reflexões acerca do espaço expositivo como território facilitador de acesso à arte através da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2014). Para tanto, foram utilizados como objeto de análise práticas vinculadas a projetos de extensão em um espaço expositivo de uma instituição de ensino superior no município de Novo Hamburgo/RS. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de cunho Qualitativo e de abordagem Exploratória, conforme Prodanov e Freitas (2013). Tendo como norteadoras as reflexões acerca do espaço expositivo enquanto possível território de acesso ao Outro por meio da arte/educação em projetos de extensão. Desse modo, como referenciais teóricos foram utilizados Barbosa (1998, 2000, 2014), Larrosa (2011), Duarte Jr (2019), dentre outros. Assim, apresenta-se como objetivo geral refletir o espaço expositivo como possível território de acesso ao Outro por meio da arte/educação. A pesquisa se justifica, uma vez que existe uma limitação de acesso a públicos diversos ao espaço expositivo em perspectiva, uma vez que se encontra dentro de uma instituição universitária. Portanto, a Proposta Triangular (Barbosa, 2014) pode atuar como ampliadora e facilitadora de entendimento da arte ao Outro. E, nesse sentido, projetos de extensão potencializam a interação entre arte, comunidade e instituição de ensino, por essa razão, reflexões voltadas à arte/educação em espaços expositivos e vinculadas a projetos de extensão, potencialmente contribuem para ao acesso e interlocução da arte com o Outro.

Palavras-chave: Arte/educação. Outro. Espaços Expositivos. Extensão.

---

[1] Graduado em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Feevale, mestrando em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, com bolsa integral PROSUC/CAPES e bolsista PACF pelo CEDUCA – DH.

[2] Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Feevale, mestranda em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, com bolsa integral PROSUC/CAPES). Bolsista de aperfeiçoamento científico no Projeto de Pesquisa "Território Nômade: migrações, transições e deslocamentos na fotografia contemporânea"

[3] Doutora em Artes Visuais pela Universidade de Barcelona, Espanha. Pesquisadora e professora permanente no PPG em Processos e Manifestações Culturais, da Universidade Feevale,

PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE E DA ABORDAGEM TRIANGULAR NO BRASIL

No contexto do período Barroco no Brasil, que já se distinguia da origem dos modelos provindos de Portugal pela característica de traços de artistas de origem popular, designado mais tarde de Barroco brasileiro, o Neoclassicismo foi assimilado pelas classes mais abastadas como o que havia de mais moderno, sendo associado a valores de luxo, culminando no desprezo das manifestações que estivessem fora desse padrão (Barbosa, 2019).

Desse modo, a partir da vinda da Missão Artística Francesa, no ano de 1816, começou-se a delimitar o que se denominaria como ensino da arte, sendo a inauguração da Academia Imperial de Belas-Artes, depois da Proclamação da República denominada de Escola Nacional de Belas-Artes, o ponto central para a valorização por parte das elites da fidelidade aos modelos europeus na Arte (Martins *et al.*, 1988).

Outra característica marcante dessa assimilação foi a valorização do desenho como cópia, voltando o ensino da arte para concepções, em que os aprendizes deveriam seguir o modelo neoclássico, objetivando a cópia fidedigna da arte europeia (Martins *et al.*, 1988).

Segundo a pesquisadora Ana Mae Barbosa (2019), a organização do ensino artístico, aproximava-se das tendências do ensino geral da educação brasileira, de forma que sua construção partiu da preocupação em fornecer um ensino de nível superior antes da organização do ensino primário e secundário, justificado na época pela ideia de que essa estruturação seria capaz de renovar e formar o sistema de ensino como um todo, sendo o superior uma fonte para o ensino primário.

Contudo, entende-se que essa importância objetivava a formação de uma elite na colônia que aproximasse a Corte do que era aceito nos padrões europeus, concebendo a ideação de uma classe superiorizada para governar o país, repercutindo tais valores na estruturação da educação no Brasil (Barbosa, 2019).

Esse modelo alicerçou concepções de um ensino da arte voltado para o desenvolvimento de interesses dessa classe, onde destacavam-se o "desenvolvimento das profissões técnicas científicas" (Barbosa, 2019 p. 19) que culminariam no ano de 1771 e 1799 com a criação das cadeiras de Geometria, na capitania de São Paulo e na capitania de Per-

nambuco, em que os termos Ensino da Arte e ensino do Desenho Geométrico passaram a ser encarados como sinônimos.

Conforme Barbosa no livro *Arte-educação no Brasil* (2019), no ano de 1818 no Rio de Janeiro e em 1817 na Bahia, foram inaugurados cursos de Desenho Técnico que, devido a tradição do sistema de ensino colonial[4], causaram uma reação às atividades manuais, mecânicas e técnicas.

Assim, à arte foi legada a concepção de adorno e símbolo de distinção e refinamento, quando praticada pelas classes abastadas, incluída na educação dos príncipes, por outro lado,

> uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos (Barbosa, 2019 p. 21).

Desse modo, o preconceito contra a Arte centrou-se, principalmente, na sua aplicação para a indústria e na arte como trabalho, durante os primeiros setenta anos do século XIX, fazendo com que estrangeiros chegados ao Brasil, que nos países de origem se sustentavam através da arte ou de ofícios manuais, trocassem de ocupação para não terem seu sustento equiparado à atividades em que os escravos tinham acesso, explorados nos serviços pesados e em serviços secundários de fábricas, na confecção de chapéus, joias, móveis, casas de moda e tipografias (Barbosa, 2019).

Nesse sentido, Araújo Porto Alegre, diretor da Academia Imperial de Belas Artes, em 1855, a partir da um ideário romântico, configurou a Reforma da Academia que consistiu em colocar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos com finalidades de ensino de artes distintas, em que uma era composta por artesãos e outra deveria formar artistas, entretanto, o ensino voltado para a formação dos artistas era alargado com disciplinas de caráter teórico, enquanto o voltado para a formação do artesão se concentrava no desenvolvimento de aplicações do desenho geométrico na prática mecânica (Barbosa, 2019).

[4] Modelo difundido pelos jesuítas, responsáveis pela educação brasileira desde a chegada dos portugueses até 1759, quando foram expulsos do país (Barbosa, 2019).

Com a abolição da escravatura e o início do "processo de respeitabilidade do trabalho manual" (Barbosa, 2019 p. 25), coincidindo com a primeira etapa da revolução industrial no Brasil, a substituição da mão de obra física pelo trabalho mecânico foi responsável por uma reconfiguração dos preconceitos acerca da arte que, até o momento, era vista com alguma consideração por parte da nobreza mas passou a ser encarada como inutilidade, enquanto que as artes voltadas para a indústria começaram a ser valorizadas.

A entrada no século XX carrega a argumentação da importância de uma arte cujo sinônimo se estabeleceu no campo do desenho, enquanto linguagem da técnica e da ciência, aproximada da escrita e na preparação para o trabalho, legando ao Brasil uma corrida que ocupou as duas primeiras décadas do novo século (Barbosa, 2019).

Diante disso, a diferenciação entre ensino primário e secundário delatava os objetivos da estruturação da educação no Brasil, sendo estabelecidas correntes metodológicas distintas em que, no ensino secundário, se tinha uma educação humanística e de teor intelectualista, e, na possibilidade de acesso ao ensino superior e ao ensino primário, encontravam-se os alunos que não tinham condições de frequentar o ensino secundário preparatório para o superior (Barbosa, 2015).

As movimentações que levariam à Semana de Arte Moderna em São Paulo no ano de 1922, evidenciaram a valorização do desenho enquanto técnica versus o seu potencial expressivo. Nesse processo, permeavam tensões entre a visão do "Desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais" (Barbosa, 2019 p. 113) reverberando na transformação da função do professor, visto neste momento como espectador da obra de arte do aluno.

A partir de 1947, a visão da Arte como liberação emocional, permeou o período de redemocratização Pós-Estado Novo e passaram a surgir diversos ateliês de artistas pelo Brasil, propondo a manifestação da arte da criança sem intervenção adulta (Barbosa, 2018).

Conforme Barbosa (2018), em 1948, foram criadas as Escolinhas de Arte, precursoras da grande escola modernista do ensino da Arte no Brasil, contribuindo como fontes significativas na formação de professores, sendo desenvolvidas também em países como Paraguai, Argentina e Portugal.

Noemia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife, Margaret Spencer, Lúcia Valentim e Augusto Rodrigues, foram expoentes da visão da arte como livre expressão, valor desenvolvido inicialmente pelo Modernismo. Além disso, as Escolinhas buscavam que o aluno explorasse diversas técnicas de pintura, desenho, impressão em uma sequência elaborada pelo professor que visava respeitar as etapas de evolução gráfica da criança, baseadas nos autores Victor Lowenfeld[5] e Herbert Read, frequentemente citados pelos arte/educadores da época. (Barbosa, 2018).

Com a Ditadura Civil-Militar de 1964, iniciou-se a normatização no ensino da arte e a estereotipia tomou conta dos currículos. Nesse período, o ensino limitou-se "em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festas" (Barbosa, 2018 p. 43).

Contudo, entre os anos de 1968 a 1972 a Escolinha de Arte de São Paulo, começou a relacionar projetos de arte desenvolvidos com crianças e adolescentes com processos mentais da criatividade, percepção, capacidade crítica e análise de elementos do desenho, nesse período, também começaram a ser identificadas as influências do educador Paulo Freire quanto a importância do contexto social no ensino da arte e foi no ano de 1971 que diversas escolas especializadas orientaram a atuação de professores nas escolas (Barbosa, 2018).

Porém, segundo Ana Mae, com a Reforma Educacional de 1971 e a criação da educação artística como disciplina obrigatória nos currículos de 1° e 2° graus, ocorreu a necessidade da formação de professores em arte, de modo que a criação do currículo polivalente foi a alternativa que corroborou para que, dois anos mais tarde, houvesse a criação dos cursos de Licenciatura Curta com a duração de dois anos, habilitando o professor nessa polivalência, uma vez que, depois de cursada a primeira etapa, o candidato poderia optar pela continuação dos estudos formando-se na chamada Licenciatura Plena com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

[5] O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarollo de la capacidad creadora*, que estabelece estas etapas, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. Herbert Read era frequentemente citado, mas, pela análise dos programas, vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico (Barbosa, 2018/2019 p. 42).

> O ensino da arte clamava por especificidade para sair do lodaçal da polivalência que significava um só professor ensinar música, artes plásticas desenho geométrico, teatro e dança da Educação Infantil ao Ensino Médio. Foi a fase da ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino da Arte Polivalente (Barbosa, 2015 p. 17).

Nesse período, o ensino da arte carecia de pesquisas que fossem além do recolhimento de depoimentos ou experiências intuitivas na educação artística ou que vissem o ensino da arte como atividade tecnicista, evitava-se, portanto, a reflexão política e apenas a partir da revolta de arte/educadores com questões políticas que envolviam a Arte/educação e com a criação da Associação de Arte Educadores de São Paulo que o ensino da arte passou a se fortalecer no Brasil (Barbosa, 2018).

Em 1982, foi criada a Pós-graduação em Artes e a linha de pesquisa em Arte-educação na Universidade de São Paulo/USP sob a orientação de Ana Mae Barbosa, passo importante para a pesquisa em arte/educação no cenário brasileiro (D'Agostino, 2022).

Segundo Barbosa (2014), foi a partir do esforço conjunto de Arte/educadores para sustentar visões de uma educação em arte alinhada a questões que superassem as limitações colocadas no decorrer de uma história de ensino da arte brasileira tomada por influências colonialistas e de tensionamentos políticos de um Brasil que tentava se desvencilhar de um processo ditatorial, encontrado no contexto dos discursos pós-modernos globais, que surgiu a sistematização da Triangulação Pós-colonialista do Ensino da Arte no Brasil, intitulada em um primeiro momento de Metodologia Triangular e, mais tarde, como Abordagem Triangular, pois a autora passou a considerar que o termo metodologia referia-se a forma como cada educador trataria a abordagem, considerando as especificidades de seu contexto.

PROPONDO PRÁTICAS COM ABORDAGEM TRIANGULAR EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS

Sistematizada no ano 1982, a Abordagem Triangular subsidiou-se em propostas com perspectivas inclusivas e significativas de pesquisa e ensino da arte (Barbosa, 2010). Desse modo, compreende três ações mentais e sensoriais básicas: fazer, contextualizar e leitura de imagem, não necessariamente em uma ordem específica (Pimentel, 2017) dialo-

gando com outras três abordagens epistemológicas pós-modernas para o ensino da Arte, sendo os *Critical Studies*[6] da Inglaterra, as *Esculas Al Aire Libre*[7] do México e o D*iscipline Based Art Education – DBAE*[8] dos EUA, influências que se desenvolveram a partir dos "reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e educação (Barbosa, 2014 p. XXXI).

Segundo Barbosa (2014), apesar das correspondências entre as perspectivas desenvolvidas na Inglaterra, México e EUA, a Abordagem se diferencia pelo diálogo com a trajetória da educação no Brasil, considerando o entendimento dos percursos e influências do ensino da Arte no país, e, principalmente, por ainda não haver no mundo um sistema baseado em ações que sustentasse o fazer, a leitura de imagem e a contextualização como forma de interação de diferentes conteúdos e áreas de ensino em uma perspectiva de multiculturalidade e interdisciplinaridade.

Dessa forma, a leitura na Abordagem, sugere "um campo de sentido decodificável" (Barbosa, 2014 p. XXXII) que interage com o leitor, sendo entendido na perspectiva de interpretação cultural dos elementos que constituem as suas diferentes manifestações, relacionando-os ao contexto em que estão inseridos.

A contextualização, compreende a desdiciplinarização dos componentes curriculares, sendo possível a sua interdisciplinaridade, partindo de uma contextualização que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., sendo os saberes um conjunto que pode ser acionado conforme a metodologia empregada (Barbosa, 1998).

Para Barbosa (2014), o fazer envolve a consciência do realizado, exigindo a superação da construção de um objeto, ou seja, deriva da noção de experiência, enquanto força motriz para a tomada de consciência dos diferentes códigos culturais a partir da experimentação e dos sentidos, indo além de uma apropriação dos conhecimentos técnicos em arte, no

[6] O Critical Studies abrange a apreciação de arte como transmissão de temas, entendendo a História da Arte em seu aspecto mais acadêmico (Barbosa, 1997).

[7] As Esculeas Al Aire Libre do México, foram desenvolvidas no contexto do movimento educacional mexicano e interrelacionavam a arte como livre expressão e cultura, atuando no incentivo da expressão individual em consonância com o desenvolvimento de uma gramática visual mexicana (Barbosa, 1998).

[8] O Discipline Based Art Education ou DBAE, estrutura-se em quatro disciplinas baseadas na Produção, na Crítica, na História e na Estética da Arte abordadas de forma isolada ou integrada (Barbosa, 1997).

sentido de transgredir com a perspectiva da aprendizagem sob uma postura passiva do expectador (Barbosa, 2014).

Nesta perspectiva, o Ensino da Arte ou arte/educação propõe mais do que ensinar técnicas ou saberes sobre arte, se trata de construir conhecimento por meio dela e por compreender que a arte faz sentir, o ensino por meio dela seria uma educação que contamina os educandos em seu contato (Duarte Jr, 2019).

A partir disso, entende-se que a Abordagem Triangular se apresenta como potencializadora do acesso a arte em relação ao outro, entendido como sujeitos que em um primeiro momento estão alheios/distantes do campo das artes. Para tanto, corroborando a Jorge Bondía Larrosa (2011) sobre alteridade no campo educacional para construção de propostas de arte/educação com o outro. Uma vez que o outro sendo um radical a mim, ele possibilita por meio das diferenças a construção da noção/concepção de mim (Larrosa, 2011). A consciência de si se torna possível quando se relaciona com o outro e sua bagagem cultural/experiência que carrega consigo, então, ao se referenciar sobre o outro é apresentada a intenção de horizontalidade na proposta em perspectiva.

Como objeto de reflexões acerca da Abordagem Triangular enquanto possível território de acesso a espaços expositivos utilizou-se de uma proposta realizada com o projeto de extensão CEDUCA – DH[9]. Na aula aconteceu uma leitura de obras da exposição do trabalho de conclusão de curso da artista Gabriela Sofia Hanauer, graduanda do curso Artes Visuais da Universidade Feevale. A exposição apresentava produções fotográficas que procuravam criar narrativas poéticas sobre a vida diária como migrante nos anos em que morou nos Estados Unidos. Na sua produção a artista traz as suas memórias com a família que construiu em conjunto com as amigas, no período em que viveu fora do Brasil.

[9] O Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDUCA – DH) é um projeto de extensão da Universidade Feevale que atua em diferentes frentes promovendo palestras, ações sociais e aulas relacionadas aos direitos humanos. O grupo em questão qual foi desenvolvida a prática é o de migrantes da região do Vale do Sinos, em que são realizadas oficinas de Português, Realidade Brasileira e Criatividade.

Figura 1: Mediação da exposição de Gabriela Hanauer, abril de 2023. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS.

Fonte: Acervo do CEDUCA – DH.

Em sua produção, Gabriela explora a concepção de lar em um sentido de ser construído por meio da boa convivência. Iniciando a triangulação da Abordagem Triangular, primeiramente foi realizada a contextualização das obras, antes de entrar na exposição e a cada trabalho. Dando sequência na triangulação, foi iniciada a fruição por meio do contato com as obras e da conversa com os educandos acerca dos temas presentes nas fotos. Considerando que os trabalhos possuíam seus títulos em inglês, foi realizada a tradução para que todos os educandos pudessem compreendê-los. Por exemplo, uma das produções intitulada *Are There Still Beautiful Things*, que poderia ser traduzida como "Ainda existem coisas bonitas?" foi adaptada para "Ainda existem momentos bonitos?". Pois, na perspectiva dos participantes, que são migrantes e possuem níveis diversos de português, poderia não ter um sentido que fizesse sentido. Então, buscou-se uma equivalência em relação aos termos complexos que compunham os títulos das obras para que alcançassem os educandos presentes na aula.

Com aproximadamente trinta minutos, a visita no ambiente de exposição foi encerrada, porém, o grupo ainda continuou circulando livremente pelo espaço. Finalizando a triangulação com o fazer artístico por meio de uma prática que instigava reflexões da visita utilizando escrita dos educandos. Assim, os questionamentos partiram de perguntas simples como "Você gostou dos trabalhos?" até "Nos seus dias no Brasil qual foi um momento ou experiência bonita que viveu aqui?" e "O que transforma uma casa em lar?", sendo todas elas contextualizadas e relacionadas com a exposição visitada.

Algumas respostas[10] a se destacar foram: "Momento bonito no Brasil é 01 outubro 2022 eu fui assistir futebol Internacional vs Santos eu feliz.", "Primeiro dia na Feevale junto com todos meus amigos e os professores novo na Feevale.", "Momento special no Brasil é dia encontrei meu exposo porque ele é primeiro experiencia amor de mi vida no Brasil ele é special para mim", "Pra mim o que transforma a casa em lar e a convivencia, amor..." e "Eu gostei trabalhos da Gabriela, porque ela, igual eu, valorisa as historias da nossa vida, e enxerga beleza em algo simples." Percebe-se que a triangulação permitiu que as obras reverberassem nos educandos as suas vivências e que, por meio da arte, fossem relacionadas/proporcionadas experiências e significações novas. A aula foi encerrada com uma pergunta e título de uma fotografia da artista que era "Ainda existem momentos felizes?". Não era necessário respondê-la, mas que ela fosse levada para a casa com os participantes, entretanto, o educador respondeu que, para ele, ainda existiam momentos bonitos com uma fotografia do grupo reunido, finalizando a aula.

CONCLUSÃO

O recorte histórico que compreende o primeiro capítulo, revela as relações estabelecidas entre ensino da arte, Abordagem Triangular e Arte/educação, na perspectiva da construção da educação em arte e dos tensionamentos envolvidos na formação do que se chamou de Brasil.

Nessa perspectiva, as contribuições históricas, demonstram que o ensino da arte dependeu de diferentes interpretações e influências ligadas ao contexto político de cada época, ao recorte de classe, servindo a diferentes interesses, sendo seu impacto refletido

[10] A transcrição buscou respeitar a construção e escrita de cada participante.

durante anos no jogo da organização social do país e nas formas de se pensar a arte e seu ensino.

A Abordagem Triangular, cunhada no contexto da pós-modernidade, demonstra a sua importância na transgressão de paradigmas e abre espaço para reflexões em direção a conceitos que permeiam a contemporaneidade, analisando os percursos da construção desse lugar chamado Brasil. Portanto, projetos de extensão têm a possibilidade de facilitar a interação entre arte, comunidade e instituição de ensino e, por isso, construir reflexões voltadas à arte/educação em espaços expositivos e vinculadas a projetos de extensão, podem contribuir para o acesso e interlocução da arte com o outro. As inquietações que levaram a discussão acerca do acesso à arte em relação ao outro, proporcionaram a ampliação da concepção de arte para além do campo visual, de modo a adentrar ao das palavras, buscando a construção e interação pedagógica. Pois, foi através do olhar para o outro que foram desvelados caminhos possíveis que, ao mesmo tempo, alcançassem os educandos e permitissem que eles acessassem reverberações, significações e outros olhares. Assim sendo, o acolhimento e o afeto foram poéticas que conduziram as práticas e construções em sala para que os educandos ressignificassem as artes e suas territorialidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BARBOSA, A. M. (Org). **Ensino da arte**: memória e história. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. Recurso eletrônico. Editora Perspectiva, 1. ed. São Paulo, 2019.

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015. Recurso eletrônico.

BARBOSA, A. M. **Ensino do desenho e da arte no Brasil.** Revista Nava. Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens Instituto de Artes e Design - UFJF, v. 7, n. 1 e

2. ago de 2018 e 2019, p. 28-51. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/nava/article/view/32059/21245. Acesso em: 15 out. 2023.

D'AGOSTINO, A. **Ana Mae Barbosa no MAC/USP**. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. Área de concentração: estética e história da Arte. – São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-23122022-131219/pt-br.php. Acesso em: 15 out. 2023.

DUARTE JR, J. F. **Por que arte-educação?** Papirus Editora, 2019.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte, a língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

EIXO 2

INTERFACES ENTRE O ESTADO, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A TERRITORIALIDADE

A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA PESQUISA EM PSICANÁLISE EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

The Ethical-Political Dimension of Psychoanalytic Research in an Interdisciplinary Postgraduate Program

Amanda Wecker[1]
Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto[2]
Camila Backes dos Santos[3]
Universidade Feevale

RESUMO: Este estudo é oriundo de uma proposta avaliativa de ensino vinculada ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, local em que a primeira autora faz seu doutorado. Objetiva-se tecer reflexões, pelo viés metodológico de um ensaio teórico, a respeito da dimensão ético-política da pesquisa em psicanálise quando vinculada a um PPG interdisciplinar, com foco nas temáticas de diversidade e inclusão. A psicanálise não é apenas uma teoria, mas um método clínico e um método de investigação calcados na lógica do inconsciente – uma instância que se inaugura na relação entre sujeito e cultura. Constitui-se, assim, como um saber que se arvora e que faz vizinhança com outros campos de saber, tais como a antropologia, a literatura, a sociologia, a filosofia, a educação e a ciência política. A partir de uma discussão e interlocução a respeito de "marcadores sociais" e do "fenômeno de dominação", marcamos a impossibilidade de uma prática de investigação psicanalítica descolada da dimensão ético-política. Consideramos fundamental reconhecer a psicanálise enquanto teoria, método de investigação e de tratamento de interesse social, de modo a inseri-la enquanto prática ético-política no contexto das políticas públicas, tanto no campo da saúde quanto no campo da educação.

Palavras-chave: Método de Pesquisa. Psicanálise. Ético-Política. Interdisciplinaridade.

---

[1] Psicóloga pela Universidade Feevale (2019). Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2021) e Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

[2] Psicóloga pela Universidade do Vale do Sinos (1998). Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

[3] Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Pesquisadora visitante no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

ABERTURAS NECESSÁRIAS AO DIÁLOGO

O presente trabalho é oriundo de uma atividade de ensino relacionada à disciplina "Tópicos Especiais – Políticas Públicas, Desigualdade Social e Inclusão" do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale/RS. As discussões aqui tecidas foram motivadas pela experiência de formação da primeira autora, circundando as temáticas relativas à presença da psicanálise na universidade.

O PPG aqui referido, ao apontar os conceitos de diversidade e inclusão enquanto área de concentração, propõe estudos que aproximem a prática investigativa das questões de ordem econômica e social imbricadas no modo em que sujeitos e sociedade, em uma relação dialética, dinâmica e contínua, "constroem representações, produzem discursividades, afirmam identidades e dão sentido e concretude às suas ações" (Feevale, 2023). Para tanto, tal prática demanda estudos avançados com vistas à construção e sustentação de um campo de conhecimento interdisciplinar, de modo a transversalizar essas relações.

O esforço direcionado a essa aproximação pode ser pensado em termos do tripé ensino-pesquisa-extensão e sua condição de indissociabilidade, prevista no artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Incentiva-se, na Pós-Graduação, a produção de um conhecimento científico em constante diálogo com as demandas sociais (Pereira Junior, 2005), havendo, conforme Santos (2004, p. 31), "a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade", provocando transformações em ambas as esferas. Nesse sentido, não há prática de pesquisa ou extensão que não culmine no ensino. Ao compreender o conhecimento produzido através da prática de pesquisa e das atividades de extensão, considerando as transformações que estas provocam e sofrem em sua relação com a sociedade, formam-se novos docentes-pesquisadores com direcionamento crítico e comprometidos com a intervenção social.

Realizado esse preâmbulo, a fim de localizar o leitor nas diretrizes ético-metodológicas que servem de alicerce para a formação da primeira autora na universidade, partimos para a pesquisa que está sendo desenvolvida, a partir do método psicanalítico. Trata-se, primariamente, de uma pesquisa-intervenção compondo o projeto de tese de doutorado que objetiva investigar como ocorre a experiência de travessia da adolescência, em contextos de desigualdades, rumo à adultez e ao mundo do trabalho, considerando a expe-

riência no Projeto de Extensão Jovem Aprendiz da Feevale, no qual a pesquisadora atua como Egressa Voluntária. Cabe explicar, de forma breve, que o Projeto atua com jovens de 16 a 22 anos, provenientes de famílias de baixa renda, em busca da sua primeira experiência no mundo do trabalho, aproximando-os da universidade, das empresas e intermediando sua relação com o mundo do trabalho. Busca, através de uma experiência formativa, que passa pela via da educação, a inclusão desses jovens nas dimensões social, cultural e profissional.

Por se tratar de uma pesquisa-intervenção que considera a premissa psicanalítica em sua construção, seu método deve acompanhar o rigor científico e um constante espaço de abertura para revisão e reestruturação de suas formulações. Consideramos, dessa forma, que alguns sentidos são construídos e compreendidos em *um só depois*, operando-se, assim, (des)construções ao longo do processo de pesquisa. Essa coerência é fundamental, pois a psicanálise é uma teoria, um método clínico e um método de investigação calcado na lógica do inconsciente – uma instância que se inaugura na relação entre sujeito e cultura. Nesse sentido, a psicanálise se constitui como um saber que porta potencial para dialogar e fazer vizinhança com outros campos de saber, tais como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a educação, a ciência política. Ainda, ao considerarmos a temática da adolescência e seus (des)caminhos, a partir das premissas psicanalíticas, dialogando-as com outros campos de saber, não nos referimos somente a um elemento desenvolvimental, mas a uma operação psíquica de constituição do sujeito que ocorre neste *entre* a infância e a adultez. Da mesma forma, na pesquisa aqui referida, pretendemos pensar e discutir a lógica do trabalho enquanto produtora de subjetividade, mas, também, um meio de produção de capital, de poder.

Dito isso, o objetivo desta escrita é tecer reflexões, pelo viés metodológico de um ensaio teórico, a respeito da dimensão ético-política da pesquisa em psicanálise quando vinculada a um PPG interdisciplinar, com foco nas temáticas de diversidade e inclusão. A partir do que a primeira autora recolhe enquanto efeitos da sua experiência de formação neste PPG, do que ele fomenta e fermenta em termos de discussão e reflexão, é que esta pesquisa vem sendo elaborada.

PESQUISAR EM PSICANÁLISE: O INCONSCIENTE AMARRADO À CULTURA

Ao partirmos da pesquisa que está sendo desenvolvida, é imprescindível considerarmos que a operação psíquica na adolescência, como qualquer outra operação psíquica, não ocorre de maneira emancipada do contexto cultural, social, econômico e político em que o sujeito vive. Portanto, entendemos como crucial os esforços em investigar e discutir não somente a adolescência, mas as adolescências e seus processos de construção de um lugar social, em suas múltiplas versões, a partir das especificidades sociais de cada meio. Para pensarmos tais processos, recorremos a um importante psicanalista pós-freudiano, Jacques Lacan.

Amparado em estudos sobre o campo da topologia, Lacan (1962/1963-2010) utilizou-se da Banda de Moebius[4] para fundamentar a prática do inconsciente estruturado como uma linguagem. Nesse sentido, podemos pensar o dizer (inconsciente) operando em uma lógica moebiana, de modo que o "eu" e o "outro" não se configuram enquanto posições avessas – não existindo um "dentro" (sujeito / eu / questão subjetiva) separado de um "fora" (Outro / cultura / sociedade), mas, sim, "dentro" e "fora", "anverso" e "avesso", "eu" e "outro" em uma relação de continuidade, não podendo ser concebidos separadamente. Pensamos, assim, a relação entre sujeito e sociedade a partir desta lógica, a saber – como algo dialético, dinâmico e contínuo.

Os processos de construção de um lugar social ocorrem nessa relação entre sujeito e cultura, operando no discurso e no laço social, conforme aponta a psicanalista Miriam Debieux Rosa (2021). Ao relacionarmos linguagem, discurso e laço social, considerando a premissa psicanalítica de que os laços sociais se fundamentam na linguagem. Esta, por sua vez, remete à condição constitutiva do homem e da cultura. Desde esse ponto, temos discursos – linguagem e laço – materializados nos modos de relação em um dado tempo e lugar, de modo que

> os sujeitos se constituem em cenário social, político e cultural dos quais sofrem as incidências, tanto na sua constituição como sujeito como diante das estratégias políticas de sua destituição desse lugar. Os laços sociais inserem o sujeito simultaneamente no jogo relacional, afetivo, libidinal e político, pautando a construção

[4] Trata-se de uma superfície unilateral obtida a partir da semi torção de uma fita e da posterior junção de suas extremidades, de modo que avesso e anverso se encontram em continuidade.

> da história de cada um inserida no campo discursivo de seu tempo (Rosa, 2021, p. 239).

Lacan (1953/1998, p. 259) já nos advertia sobre essa questão, ao fazer referência a um "campo da realidade transindividual do sujeito". O inconsciente com o qual trabalhamos, em psicanálise, trata-se de um inconsciente singular, de cada sujeito, que opera a partir de uma dada cultura amarrada / conectada ao laço social. Tal questão nos leva a questionar como uma cultura arma as suas defesas e os seus modos de articulação social, posto que tais questões impactam no sujeito – que se constitui dentro dessa cultura produtora de representatividades, discursividades e ideais sociais dos quais se sente, por vezes, demandado. Nesse sentido, ao pensarmos tal pesquisa vinculada aos estudos interdisciplinares, dentro deste PPG, o fazemos amparadas na potência da psicanálise em compreender e discutir a condição "trans" no individual de cada sujeito, esse dentro e fora que aparecem amalgamados. De tal modo, a partir da escuta do sujeito, escutamos o social, pela via do Outro[5], indo além da interpretação do sintoma inscrito no sujeito, situando-o no contexto social no qual se estabelece.

Ao retomarmos a questão do método psicanalítico, dessa forma, percebemos que a inclusão da política é uma exigência ética (Rosa, 2021), compreendendo, assim, uma dimensão ético-política. Para adentrarmos tal questão, tomando como fundamento as considerações tecidas acima, nos amparamos em Iannini e Santiago (2020, p. 46), no prefácio da obra freudiana "O mal-estar na cultura e outros escritos", ao sinalizar que "o inconsciente, no discurso do sujeito, é a presença de tudo aquilo que recebeu do Outro na forma de discurso" e, assim, torna-se possível estabelecer que o "inconsciente é a política" (Lacan, 1966-1967/2008, p. 236). A realidade transindividual do sujeito, conforme pontuada, é o que confere valor de política para o inconsciente, visto que seu campo e sua materialidade se confundem com o discurso concreto, do laço social. Valor este não somente de política, mas também enquanto ética, que se anuncia no próprio fazer da prática psicanalítica (Lacan, 1959-1960/2010). Desse modo, o desafio ético-político de todo pesquisador-psicanalista é o de acompanhar e discutir as questões de seu próprio tempo, tomando o lugar

[5] Forma fundamental de alteridade. Campo simbólico do sujeito, inserido por significantes de uma dada cultura e introduzido pelo uso da linguagem (Lacan, 1972-1973/1985).

de crítico da cultura, uma vez que a experiência que concerne à história particular de cada sujeito está vinculada à História,[6] através da linguagem (Lacan, 1953/1998).

Aqui, salientamos a importância e a atualidade do que Freud, há muito, propunha acerca da Psicanálise. Esta faz parte da visão de mundo científica, não pretendendo produzir uma *Weltanschauung*[7] (Freud, 1933/2010), uma nova visão de mundo que seja só dela – o que implicaria em uma hipótese absoluta e totalizante que solucionaria todos os problemas da existência, não restando nenhuma questão em aberto. Freud, pelo contrário, sempre se esforçou para responder colocando outras perguntas, jamais permitindo respostas unívocas, simplórias e imediatistas. Em uma riqueza de pensamentos, acreditava, justamente, que a psicanálise não existe, em sua condição, enquanto discurso, para encobrir outros discursos, de modo que não cabe à Psicanálise fazer apologia a ideologias, inventar costumes, criar valores ou fórmulas para uma vida mais feliz. Cabe a ela, fundamentalmente, acompanhar criticamente as questões pertinentes de cada tempo, não podendo se furtar dessa tarefa.

Nesse sentido, compreendendo a nossa responsabilidade com a dimensão ético-política da Psicanálise, não temos a intenção de fornecer uma resposta totalizadora, encerrando as questões que inauguram a nossa pesquisa e, também, o presente escrito. Pelo contrário, esperamos que as discussões tecidas nos permitam, cada vez mais, abrir para outras e novas questões. Com base nessa compreensão, ao pensarmos a questão de pesquisa aqui apresentada, juntamente às discussões tecidas até o momento, cabe um desdobramento, a saber – quais as incidências do cenário social, político e cultural no discurso dos jovens aprendizes referente ao processo de travessia rumo à adultez? Descortinaremos o processo de "tornar-se adulto" desde essas tantas incidências. Assim, a discussão a seguir, sobre marcadores sociais, conforme exposto pela psicanalista Miriam Debieux Rosa (2021), em diálogo e vizinhança com outros campos de saber, oriundos da disciplina "Tópicos Especiais – Políticas Públicas, Desigualdade Social e Inclusão", a que este escrito se destinou originalmente, mostra-se fundamental.

[6] A história se refere a narrativa individual e singular de cada sujeito, estando conectada à História, que, por sua vez, se relaciona com a cultura, é plural e se ocupa de uma lógica universal.

[7] Visão de Mundo.

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Como já sinalizamos, os processos de construção de um lugar social ocorrem na relação entre sujeito e cultura, operando no discurso e no laço social. Em situações em que o discurso social despotencializa o lugar de um sujeito, vemos operar um limite do sujeito na sustentação do laço social. Conforme aponta Miriam Debieux Rosa (2021, p. 238),

> (...) os marcadores sociais são estratégias discursivas de dominação que prescrevem lugares sociais fixos impondo a submissão e servidão, assim como destinos de punição e exclusão caso ousem romper tal laço social. A identidade social impingida a esses sujeitos será o modo de obscurecer o campo simbólico e alienar o sujeito, limitando seu campo de resistência.

Tais marcadores promovem impasses à prática analítica, uma vez que, mesmo havendo deslocamentos produzidos pela escuta, algo do real insiste, não se inscreve e, por tanto, o sujeito se vê impedido de se renomear. Em casos marcados por condições de pobreza e desigualdades – como é o caso dos jovens da pesquisa apresentada, tais marcadores encontram-se apoiados pelo discurso social, podendo levar à violência e à segregação, de modo a demandar um amparo coletivo e público na tarefa de (re)nomeação (Rosa, 2021).

Sobre essa questão, o sociólogo Boike Rehbein (2018) pontua que a reprodução das desigualdades se mostra mais opaca devido uma pressuposta individualização que isenta o campo coletivo e público, ao invés de os implicar na raiz das desigualdades, a saber – as estruturas sociais que fornecem a alguns grupos mais acesso a bens, práticas e posições socialmente valorizados do que a outros. Essa individualização aparente que mascara o problema das desigualdades em relação à própria sociedade acaba por, justamente, tornar esses mecanismos funcionais. Para Rehbein (2018) e Souza (2009), o problema central localiza-se nas estratégias de dominação, estruturalmente enraizadas nas desigualdades. Assim, traremos à baila, para este diálogo com o campo psicanalítico, saberes advindos da sociologia e da filosofia, tecendo uma interlocução a partir dos marcadores sociais e do fenômeno de dominação.

O conceito de dominação se mostra fundamental ao exercício de compreensão das relações de poder na sociedade, sendo um fenômeno que atravessa diferentes esferas do campo social. Nesse sentido, não se restringe apenas à coerção física ou ao controle direto de pessoas, tendo raízes também nas estruturas sociais, instituições e ideologias que mar-

cam as relações entre sujeitos. Tais raízes estão a serviço da manutenção da posição privilegiada de determinados grupos, ao passo que outros acabam subjugados e com acesso limitado a recursos e oportunidades. A dominação assume, assim, diferentes formas, desde a exploração econômica à imposição de valores culturais e simbólicos que perpetuam as desigualdades, estando intrinsecamente relacionada à classe social, raça, gênero e demais hierarquias sociais (Rehbein, 2018; Souza, 2009). Tendemos, erroneamente, a privilegiar a dimensão econômica da desigualdade, no sentido de uma distribuição desigual de recursos financeiros, contudo, conforme aponta Rehbein (2018), a desigualdade econômica é apenas resultado da desigualdade estrutural, sua reprodução nas sociedades capitalistas.

A psicanalista Marta Cerruti (2021, p. 217) argumenta que a sociedade brasileira nutre "uma imagem cindida de si própria", havendo, em um extremo, uma "sociedade organizada e modernamente constituída" e, em seu avesso, "anomia, violência e atraso", efeitos de um abismo de desigualdades. Prossegue refletindo que tal avesso, comumente tomado no sentido de "resíduos de outrora que resistem ao processo de modernização", encontra seu semblante "na pobreza e na brutal desigualdade social", apresentadas como "meros acidentes na paisagem do desenvolvimento, como fenômenos contingentes e não estruturais à forma pela qual a sociedade se organiza" (Cerruti, 2021, p. 218). Nesse sentido, a desigualdade brasileira não deve ser pensada apenas em termos econômicos e raciais, mas, para além, submetida às especificidades dos processos de organização e modernização. Jessé de Souza (2005), um importante sociólogo brasileiro, classifica o processo de modernização enquanto deficiente, seletivo e periférico, visto a ausência de esforços políticos e sociais conduzidos para equalizar, de forma efetiva, as condições sociais.

Cerruti (2021) é precisa ao afirmar que a insistência na pobreza enquanto campo no qual se projetam as dificuldades e impasses rumo a uma sociedade moderna obstaculiza a elucidação das razões reais que tornam os direitos igualitários não equacionados à realidade. A banalização de tais questões acaba por promover um esvaziamento da potência crítica dessas dimensões em relação à justiça e à igualdade. Sobre esse ponto, Rehbein (2018) pontua que é dever daqueles que se dedicam à investigação científica exercer função ativa na promoção de uma sociedade justa e igualitária, compromisso que vinculamos à dimensão ético-política da pesquisa em psicanálise.

A pobreza e a desigualdade, ao não serem tomadas enquanto elemento de análise crítica, acabam transformadas em carência, e a atuação social nessas dimensões, segundo Cerruti (2021), limita-se a minorar a penúria dos pobres. Dessa forma, abordar a pobreza enquanto signo do atraso à condição de modernidade aponta uma "forma radical de destituição subjetiva" (p. 218). Para Chauí (2014), a perpetuação do lugar de desrazão dado à pobreza converte diferenças sociais em hierarquias sociais que, por sua vez, instituem a figura do subalterno que deve obediência, necessita de tutela, mas não possui acesso aos direitos. Encontramos, assim, "um ciclo perverso no qual a caridade se traveste de justiça, e a assistência se traveste em direitos" (Cerruti, 2021, p. 218), não havendo a restituição da justa cidadania, mas sim, a reprodução das lógicas de exclusão e desigualdades nas próprias atuações.

Enfrentamos, dessa forma, na sociedade brasileira, um sistema de classes marcado por uma profunda desigualdade e perpetuado por um discurso social predominante advindo do patriarcado, da dominação simbólica e da exploração escravagista, voltado à manutenção e à expansão dos privilégios por parte da elite. Esse discurso ignora a existência de uma massa de excluídos e marginalizados e, assim, é atualizado e mantido a partir de outros discursos, práticas sociais e políticas públicas que não refletem a restituição da cidadania, mas sim, a caridade e assistência (Rosa, 2021; Souza, 2009).

No que se refere à dominação simbólica, Souza (2009) argumenta que as elites impõem seus valores e visões de mundo como verdades universais. Para Rosa (2021), quando valores impostos por meio de discursos e práticas são identificados como *o discurso do Outro*, adquirem o poder de legitimar ou rejeitar a experiência e o testemunho de cada sujeito, retirando-o de sua história e de seu lugar discursivo. Temos, como efeito dessa identificação, a transformação das diferenças comuns a todos os sujeitos, partilhadas nas experiências e testemunhos, em marcadores sociais (Rosa, 2021) que atuam como justificativa para que a elite não apenas governe, mas também domine e oprima as massas (Souza, 2009). Tais diferenças, quando somadas às desigualdades de forças e posições sociais, geram enlaces que submetem a pertença social aos parâmetros dominantes.

Ainda, conforme Rosa (2021), a destituição subjetiva, advinda dos processos de perda do laço identificatório com o semelhante e de desarticulação da ficção fantasmática do sujeito, é a marca extrema da violência e da segregação. A partir dessas questões, Jessé

Souza (2009) frisa a importância do reconhecimento das diversas culturas e identidades brasileiras, para que se combata a exclusão cultural, buscando, nesse sentido, desconstruir as narrativas dominantes e de dominação, lançando luz para as contradições, injustiças e violências da realidade brasileira. Somente dessa forma construiremos um debate crítico e transformador, do qual a psicanálise tem muito a contribuir.

Há, nesses contextos, um sofrimento sociopolítico advindo da falta de reconhecimento. Este, não surge enquanto queixa, mas efeito, através do silenciamento, ao não encontrar, para si, um lugar no discurso social. Tal discurso, juntamente à linguagem, aos predicados e ao modo como o sujeito é falado pelo outro, irão compor a cena social e a cena analítica, determinando seu lugar social e seu lugar de fala, naturalizando as desigualdades, designando formas fixas de subjetivação e de nomeação através de marcadores de identidades – desqualificados, patologizados ou, até mesmo, criminalizados. Assim, percebemos atuantes certas estratégias de controle social, com discursos discriminatórios e identitários, inviabilizando sujeitos e reduzindo suas falas e enunciados. Para além do desamparo social, produz-se um desamparo discursivo, origem desse sofrimento sociopolítico (Rosa, 2021).

O silenciamento que surge, como efeito desse sofrimento, faz-nos interrogar a cura pela palavra, cerne da premissa psicanalítica, no sentido de que tal questão não pode ser restringida à dimensão intrapsíquica, de nosso romance familiar individual. Para tanto, pensar a dimensão política, em psicanálise, é uma exigência ética. Ao abrirmos nossa escuta para o campo político, para o social, para a cultura... para tudo que constitui a dimensão "trans" de cada sujeito, contemplamos, em nosso horizonte, "perspectivas emancipatórias" (Iannini; Santiago, 2020, p. 41) e, dessa forma, a psicanálise visa, justamente, restituir a justa cidadania de cada sujeito. Nesse sentido, os marcadores sociais podem atuar tanto como um elemento que obstrui o caminho do sujeito para que ele se interrogue, quanto um ponto de partida que o permitirá compor um novo rumo para sua história. A função da escuta, a partir da presença da psicanálise, será fundamental nesse processo, posto que convoca o sujeito a se autorizar a se situar, a dizer de si, a narrar suas experiências, fazer testemunho delas, legitimando-as. Apontamos, aqui, o quão libertador pode ser essa escuta, a partir da perspectiva emancipatória, posto que porta potencial de desfazer os enlaces de dominação e submissão já discutidos. A escuta, assim, convoca o sujeito a fazer

desse marcador social uma marca singular que o situa coletivamente em uma história, ou seja, o convoca a inscrever essa marca na sua ficção fantasmática e, assim, localizar-se sujeito em uma história que o ultrapassa. Contudo, como discutimos, o discurso social, muitas vezes, despotencializa o lugar do sujeito, operando-se um limite na autorização e sustentação do laço social e, consequentemente, na função da escuta. Dito de outro modo, a eficácia de tal autorização necessitará não somente da função da escuta, mas de sua articulação com o suporte coletivo e público, pois a marca singular desse sujeito localiza-se atravessada nos marcadores sociais (Rosa, 2021).

(DES)CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O diálogo até aqui tecido teve como desafio marcar a impossibilidade de uma prática de investigação que se pretende psicanalítica – e, justamente por pretender sê-la descolada da dimensão ético-política. Ainda, ao considerarmos sua vinculação à um PPG de caráter interdisciplinar em uma universidade comunitária e que fomenta a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, consideramos fundamental apresentar e discutir a psicanálise enquanto ferramenta capaz de dialogar e fazer vizinhança com tais questões. Trata-se, sobretudo, de reconhecer a psicanálise enquanto teoria, método de investigação e de tratamento de interesse social, de modo a inseri-la no contexto das políticas públicas, tanto no campo da saúde quanto no campo da educação.

No que se refere à pesquisa de doutorado, desde o processo de formulação, propomos experiências de inserção e imersão no campo pesquisado, em que a primeira autora acompanha o cotidiano do Projeto de Extensão – comportando oficinas de Informática, Português e Psicologia, reuniões de equipe interna e com as empresas parceiras, além de outros eventos organizados. Compreendemos a escuta enquanto parte essencial dessas experiências, de modo a nos colocarmos, diretamente, a escutar tantos os jovens falarem de si, quanto o discurso que surge quando são falados pela instituição – aqui representada pela equipe e empresas.

Pensamos, desse modo, a pesquisa em psicanálise enquanto prática ético-política que aposta na função da escuta e que aponta um lugar no discurso com potencial de que o sujeito ocupe uma posição de fala e uma outra posição no social. Com a intervenção, advin-

da da escuta, abre-se espaço para que se construam saídas singulares para aquilo que antes surgia apenas enquanto obstrução de caminhos. Ou, ainda, se nos permitem um último diálogo nas palavras de Rehbein (2018, p. 63): "o principal problema com a desigualdade não é seu impacto distorcido na ciência, mas seu impacto na vida real das pessoas reais. Não se pode simplesmente falar em nome deles, é preciso falar com eles e ouvi-los"[8].

Por fim, a partir dos saberes interdisciplinares, em diálogo com a psicanálise e o rigor ético-científico de seu método que contempla espaço de abertura e (des)construção, poderemos seguir pensando os rumos dessa pesquisa. Essa seção se intitula propositadamente de considerações iniciais, e não finais, posto que a presença da psicanálise na universidade é um tema que vem convocando a pesquisadora, cada vez mais... aqui apresentamos esboços de algumas primeiras reflexões... ainda (e sempre) há muito o que (des) construir, (desen)caminhar, (des)acomodar. Com sorte, as aberturas seguirão insistindo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 27 mai. 2023.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2014.

CERRUTI, M. Pobreza: espelho invertido de uma sociedade. *In*: KAMERS, Michele; JORGE, Marco; MARIOTTO, Rosa. (Orgs). **Psicanálise, clínica e cultura**. Salvador: Ágalma Psicanálise, p. 217-235, 2021.

FEEVALE. **Resolução reitoria n° 06/2022.** Dispõe sobre a regulamentação da inserção de alunos egressos no PEVE – Programa de Egresso Voluntário na Extensão Universitária Feevale. Novo Hamburgo, 2022.

FEEVALE. **Pós-Graduação Stricto-Sensu.** Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Novo Hamburgo, 2023. Disponível em: https://www.feevale.br/pos-graduacao/stricto-sensu/programa-de-pos-graduacao-em-diversidade-cultural-e-inclusao-social. Acesso em: 18 mai. 2023.

[8] Tradução das autoras.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias à psicanálise (1933). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 18:** o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 90-188.

IANNINI, G.; SANTIAGO, J. Prefácio. Mal-estar: clínica e política. *In*: FREUD, Sigmund. **O mal--estar na cultura e outros escritos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 33-63.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). *In*: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 238-342.

LACAN, J. **O seminário, livro 10:** a angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, J. **O seminário, livro 15**: a lógica do fantasma (1966-1967). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante (1971). Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, J. **O seminário, livro 20:** mais, ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **O seminário livro 7**: a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LAURENT, E. Dois aspectos da torção: entre sintoma e instituição. *In*: HARRARI, Angelina; CARDENAS, Hortência; KRUGER, Flory. (Org.). **Usos da psicanálise**. Primeiro Encontro Americano do Campo Freudiano. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

PEREIRA JÚNIOR, A. A universidade pública e os desafios do desenvolvimento. **La Insígnia**: Brasil, 2005. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2005/enero/cul_040.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

REHBEIN, B. Critical theory and social inequality. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 3, p. 49-65.

ROSA, M. Os marcadores sociais e a marca do caso: linguagem e discurso na clínica psicanalítica. *In*: KAMERS, Michele; JORGE, Marco; MARIOTTO, Rosa. (Orgs). **Psicanálise, clínica e cultura**. Salvador: Ágalma Psicanálise, p. 236-253, 2021.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, J. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p. 45-69, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/s86jxqzZhKNHy9XXCJJgdVw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TEACOLHE: MATRICIAMENTO PROMOVE O ACOLHIMENTO.

TEACOLHE: MATRIX SUPPORT PROMOTES RECEPTION.

Damiane Domingues Boff[1]
Amanda Wecker[2]
Vera Lucia Zanetti Trein[3]
Natasha Mata[4]
Cláudia Maria Teixeira Goulart[5]
Universidade Feevale

RESUMO: O Programa TEAcolhe – Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, efetiva-se através dos Centros Regionais de Referência (CRR) em Intervenção em Autismo do Estado do Rio Grande do Sul, objetiva auxiliar profissionais a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo que viabilizem o trabalho das redes no primeiro atendimento. Para tanto, pauta-se pelo conceito de matriciamento, educação permanente e estratégias que integram as equipes. As intervenções do CRR da região que abarca este artigo utilizam a estratégia do matriciamento, em um processo de construção compartilhada pedagógica-terapêutica realizada de 2022 a 2023 em 12 municípios do Rio Grande do Sul, envolvendo as redes de saúde, assistência social e educação. Objetiva-se analisar os níveis de adesão das redes ao matriciamento e identificar interferências no apoio matricial. Trata-se de um estudo Descritivo e Quantitativo, em que se analisou os relatórios encaminhados mensalmente à Coordenação Estadual do Programa TEAcolhe no Governo do Estado. Os resultados apontam que a assistência social apresentou menores índices de matriciamento com as redes (21,8%) e, da mesma maneira, menor engajamento com as ações de educação permanente

[1] Psicóloga pela Universidade Feevale. Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale.
[2] Psicóloga pela Universidade Feevale. Mestra e Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale.
[3] Pedagoga pela Universidade Federal de Pelotas. Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria.
[4] Médica pela Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte. Residência médica em Pediatria no Hospital Pequeno Principe em Curitiba e em neurologia infantil no Hospital de Clínicas de Porto Alegre.
[5] Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

e estratégias de matriciamento (19,2%). Considera-se, portanto, que a assistência social apresentou o menor índice de aderência ao Programa, de modo que o CRR buscará fortalecer este vínculo e promover novas ações para aprimorar o trabalho voltado ao sujeito com Autismo.

Palavras-chave: Autismo; Matriciamento Acolhimento; Família.

INTRODUÇÃO

O Programa TEAcolhe – Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autistafoi instituído pelo Decreto n. 56.505, de 19 de maio de 2022, e vem para regulamentar a Lei n. 15.322, de 25 de setembro de 2019, que dispõe sobre a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Esse Decreto assegurou a implementação de 30 Centros Regionais de Referência (CRR) em Intervenção em Autismo que oferecem assessoria para as redes de Saúde, Educação e Serviço Social, além do suporte às redes de atendimento de cada município de abrangência do CRR. Ainda, implementou o comprometimento com o acolhimento de casos considerados graves, severos e refratários. Determina, também, que aconteça o acolhimento das famílias e de todos aqueles que mantêm algum vínculo com as pessoas com autismo (Rio Grande do Sul, 2022).

O Programa TEAcolhe visa o desenvolvimento pessoal, a inclusão social, a cidadania e o apoio às famílias de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de um programa do governo estadual, especificamente do Rio Grande do Sul, elaborado para proporcionar a estes sujeitos uma rede de apoio que priorize sua singularidade, especificidade e individualidade, pois serve para mediar formas de adaptação que irão favorecer uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento, tanto para o indivíduo como para os demais que fazem parte do seu contexto (Rio Grande do Sul, 2021). Para tanto, o Programa está sempre visando as adaptações pensadas a partir da vivência e trajetória de terapias e direcionamentos clínicos em articulação com a Educação e Assistência Social.

Através da qualificação técnica dos profissionais e da horizontalização do atendimento multiprofissional integrado, busca a sensibilização da sociedade sobre os processos inclusivos da pessoa com autismo e sua família, fomentando um trabalho em rede.

Articulado às secretarias de Assistência Social, Educação e Saúde, oferece, também, através dos CRRs, avaliações para qualificar o diagnóstico ou realizá-lo, juntamente do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar e da formação em serviço de diferentes profissionais.

O Programa direciona-se para a rede com o intuito de promover o matriciamento, através da criação de espaços e encontros favoráveis ao diálogo e à pactuação, buscando o cuidado integral do sujeito com TEA e sua família, através do envolvimento de vários setores e profissionais que promovam a saúde com dignidade e respeito (Chiaverini, 2011). Neste processo de integração à saúde, Gastão Wagner Campos mencionou, em 1999, pela primeira vez o termo *matriciamento*, referenciando o cuidado colaborativo entre a saúde mental e a atenção primária (Chiaverini, 2011). Depreendemos que:

> O termo matriz carrega vários sentidos; por um lado, em sua origem latina, significa o lugar onde se geram e se criam coisas; por outro, foi utilizado para indicar um conjunto de números que guardam relação entre si quer os analisemos na vertical, na horizontal ou em linhas transversais 12. Pois bem, o emprego desse nome – matricial – indica essa possibilidade, a de sugerir que profissionais de referência e especialistas mantenham uma relação horizontal, e não apenas vertical como recomenda a tradição dos sistemas de saúde. Trata-se de uma tentativa de atenuar a rigidez dos sistemas de saúde quando planejados de maneira muito estrita segundo as diretrizes clássicas de hierarquização e regionalização (Campos; Domitti, 2007, p. 402).

O matriciamento pressupõe um funcionamento dialógico e integrado entre a equipe do CRR e as equipes de atendimento de cada município que fazem parte de sua abrangência. Torna-se, assim, um trabalho colaborativo e interdisciplinar, com construções que partem de um coletivo pensante que discute casos clínicos, buscando construir possíveis caminhos de acolhimento, atendimento e intervenção com e para pessoas com TEA. Logo, o apoio matricial vem para contribuir no diagnóstico e intervenção precoce do autismo, para que a criança e/ou adolescente desenvolva suas habilidades e acompanhe os marcos do desenvolvimento, visto que quanto mais tardia a percepção do autismo, mais consolidados estarão os sintomas.Nesse sentido, afirmamos que a equipe de apoiadores matriciais, ou seja, os profissionais que compõe o CRR, tem um núcleo de conhecimentos e um perfil profissional diferenciado que deve agregar recursos de saberes e contribuir com intervenções que atuem no aumento da "capacidade de resolver problemas de saúde da

equipe primariamente responsável pelo caso. O apoio matricial procura construir e ativar espaço para comunicação ativa e para o compartilhamento de conhecimento entre profissionais de referência e apoiadores" (Campos; Domitti, 2007, p. 402).

Os dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos apontam prevalência de 1 a cada 36 crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (CDC, 2023). Infelizmente, no que se refere ao Brasil, não temos dados oficiais que sinalizem a prevalência de TEA no país, por esse motivo convenciona-se utilizar os dados de referência encontrados nos Estados Unidos. Cabe ressaltar que o CENSO 2022 realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) prevê estes dados, contudo, os resultados ainda não foram divulgados. No Rio Grande do Sul, iniciou-se a emissão da CIP-TEA – Carteira de Identificação da Pessoa com TEA que, futuramente, poderá nos auxiliar com dados mais concretos referente ao nosso território e, também, possibilitará a elaboração de novas políticas públicas.

O diagnóstico de TEA caracteriza-se por dificuldades na comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos. A causa do TEA ainda permanece desconhecida, sendo que não existem exames laboratoriais ou marcadores biológicos para a sua identificação, contudo as pesquisas atuais remetem para uma condição genética. Mesmo sabendo do avanço dos estudos genéticos, o diagnóstico ainda se dá pela observação do comportamento e pela avaliação clínica, realizadas por profissionais da saúde, especificamente médicos. Conforme Coutinho e Bosso (2015, p. 2):

> Embora o autismo pareça ser altamente hereditário, sua etiologia genética é complexa, provavelmente envolvendo muitos genes em diferentes cromossomos interatuando com efeito moderado [...] anomalias de quase todos os cromossomos já foram associadas ao autismo. Não implicando em um modelo próprio de transmissão genética ou um gene principal facilmente identificável como causa de desordens.

Ainda, de acordo com o CDC (2023), é recomendado que as crianças sejam avaliadas entre os 18 meses e os 24 meses de idade. Visto que o diagnóstico de TEA rompe com os ideais elaborados ao longo da gestação, os familiares apresentam o processo de negação em relação ao diagnóstico, passando pelo processo de luto, o que pode levar a muitas frustrações e angústias em relação ao futuro da criança. Assim, o matriciamento é essencial

para que os pais possam elaborar possíveis sentimentos de culpa, medo e, até mesmo, sentimentos destrutivos. Dessa forma, cada criança necessita de um olhar diferenciado que lhe favoreça um plano de intervenção com objetivos de promover ganhos significativos em seu desenvolvimento. Logo, quanto mais precoce a intervenção, maior a capacidade de organização neural (Aquino, 2020).

Nesse sentido, o TEAcolhe, por meio do matriciamento, propõe avaliar, identificar e garantir que as crianças e suas famílias adquiram informações e intervenções baseadas em evidências, auxiliando em seu desenvolvimento. A partir do exposto, considerando a importância do Programa TEAcolhe e do trabalho de matriciamento, este estudo objetiva analisar os níveis de adesão das redes ao matriciamento proposto pelo CRR e identificar possíveis interferências no apoio matricial.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo e quantitativo em que analisou-se mensalmente os relatórios encaminhados mensalmente à Coordenação Estadual do Programa TEAcolhe no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio de 2022 e junho de 2023 e foi realizada em 12 municípios que compõem um dos Centro Regionais de Referência em Autismo do Estado do Rio Grande do Sul.Os relatórios foram previamente analisados e transcritos para uma planilha de Excel. Após, separou-se os resultados de forma detalhada em outras três etapas operacionais, compostas por uma pré-análise, pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos relatórios coletados, percebeu-se que o matriciamento possibilitou um novo modo de produzir intervenções, proporcionando integralidade e corresponsabilidade entre os serviços, surtindo efeitos de um encontro positivo entre as redes de Saúde, Educação e Assistência Social. Nota-se que os profissionais de diferentes especialidades compartilham o aprendizado e se defrontam com a realidade (Chiaverini, 2011).Percebe-se, também, que a rede de matriciamento necessita de uma construção coletiva entre as

duas equipes que estão inseridas no âmbito social, sendo elas a Equipe de Referência e a Equipe de Apoio Matricial (Iglesias; Avellar, 2019). Logo, as estratégias são construídas entre a equipe multiprofissional do CRR que coordena o matriciamento, valorizando a realidade vivenciada pelos sujeitos com TEA e sua família, sendo este o ponto de partida para promover saúde e diminuir os agravos.

No processo de construção das estratégias de matriciamento destaca-se, em um primeiro momento, o contato com as redes, através das secretarias de saúde, assistência social e educação. Este contato objetiva estabelecer um ponto focal em cada secretaria, iniciar reuniões sistemáticas para conhecimento das demandas de cada município e trocas de suporte teórico e prático. Dessa maneira, ao analisar os relatórios, percebeu-se que a rede de saúde apresentou aderência da proposta de matriciamento em 61,8%, buscando de maneira conjunta a reestruturação do sistema de saúde, já a rede de educação apresentou 33,6% e assistência social 21,8%, sendo esta última a que menos aderiu às estratégias oferecidas pelo CRR. O matriciamento propõe que haja:

> [...] a combinação de encontros periódicos e regulares – a cada semana, quinzena ou mais espaçados – entre equipe de referência e apoiador matricial. Nesses encontros, objetiva-se discutir casos ou problemas de saúde selecionados pela equipe de referência e procura-se elaborar projetos terapêuticos e acordar linhas de intervenção para os vários profissionais envolvidos. Recomenda-se reservar algum tempo para diálogo sobre temas clínicos, de saúde coletiva ou de gestão do sistema. Segundo, além desses encontros, em casos imprevistos e urgentes, em que não seria recomendável aguardar a reunião regular, como na lógica dos sistemas hierarquizados, o profissional de referência aciona o apoio matricial, de preferência por meios diretos de comunicação personalizados, contato pessoal, eletrônico ou telefônico [...] solicitando-se algum tipo de intervenção ao apoiador (Campos; Domitti, 2007, p. 401).

A elaboração de protocolos conjuntos auxilia no processo de desenvolvimento do sujeito com autismo, além de auxiliar a equipe de cada município e de cada secretaria. Contudo para que seja um movimento efetivo, a adesão por parte das redes é necessária. O matriciamento das redes engloba uma variedade de setores que se comprometem com o cuidado integral do sujeito com autismo. Assim, seria necessário reconstruir o pensamento de que a saúde está voltada apenas para o médico, estabelecendo o trabalho coletivo

e buscando por um espaço institucional em que os profissionais estejam interessados no diálogo entre as áreas da saúde, assistência social e educação (Merhy, 1997).

Foi possível acompanhar, também, nos municípios, as formações permanentes e em serviço, sendo um movimento de capacitações que são realizadas com profissionais com especialização e experiência na área do autismo, procurando tecer conhecimentos que atendam as diferentes redes. Percebeu-se que a rede de educação atingiu 58,8% de engajamento em formações oferecidas pelo CRR, sendo que a rede de saúde apresentou 41,2% e a assistência social 19,2%, ficando abaixo da média comparada às outras redes. De acordo com Barros (2003), a rede de assistência social deve possibilitar a reconstrução de projetos para as famílias de sujeitos com TEA e para isso, salienta-se a necessidade de uma maior adesão às propostas do TEAcolhe por parte da assistência social dos municípios aqui analisados, visando a formação de uma rede de apoio mais integral, a fim de favorecer novas configurações sobre o Transtorno do Espectro Autista.

A estratégia de matriciamento visa garantir diversos recursos, tais como a elaboração do projeto terapêutico singular, a realização de interconsulta, a visita domiciliar conjunta, a intervenção terapêutica conjunta, entre outros. O projeto terapêutico singular deve orientar as famílias se os profissionais, levando em conta não só a interferências e/ou dificuldades, mas também o potencial desenvolvimento de cada sujeito e as alterações que podem ser realizadas no ambiente, necessárias para que tal potencial se possa desenvolver (Chiaverini,2011).

No que se refere a tais estratégias de matriciamento, a rede de saúde apresentou 58,1%de engajamento, a rede de educação atingiu 41,9% e a assistência social permaneceu com 19,2%. Novamente, nota-se que a rede de assistência social manteve um distanciamento entre a saúde e a educação, ainda que as equipes locais multidisciplinares, que foram acompanhadas pelo CRR, tenham elaborado os projetos terapêuticos singulares de acordo com as necessidades dos sujeitos e respectivas famílias.

A baixa integração das equipes ou a burocratização dos serviços no matriciamento "se torna uma dificuldade para os pressupostos da proposta matricial, o que perpetua o número de encaminhamentos, havendo, ainda, a descontinuidade das ações" (Gouveia, 2021, p.9). Ainda, a efetivação das equipes está estreitamente ligada ao entendimento

acerca do matriciamento, assim como das demais profissões que compõem a rede de atendimento da pessoa com transtorno do espectro autista (Gouveia, 2021).

Dado o exposto, foi possível perceber como é desenvolvida a inserção das redes de saúde, educação e assistência social no matriciamento e identificar de que forma a ação profissional do CRR do TEAcolhe contribui com a perspectiva do trabalho intersetorial, garantindo o direito para o sujeito e suas famílias. Partindo do pressuposto de que "a garantia de direitos sociais se constitui num dos principais desafios postos para os profissionais que têm como referência um projeto societário que atenta para uma nova ordem societária com igualdade" (Silveira, 2018, p.111) torna-se nítido que o matriciamento proposto pelo CRR auxilia em ações intersetoriais e na organização de políticas públicas, proporcionando aos profissionais e familiares um olhar mais amplo sobre o TEA, de modo a facilitar posições mais acolhedoras da sociedade frente às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os níveis de adesão das redes de saúde, educação e assistência social ao matriciamento proposto pelo CRR, além de identificar interferências no apoio matricial com assistência social. Apontamos, no processo, a importância do tema para os meios de pesquisa e comunicação, aproximando pesquisadores e sociedade de diversas áreas a fim de apresentar de forma clara e acessível o importante compromisso social do matriciamento.

Ao considerarmos que as políticas públicas são geralmente organizadas de maneira setorizadas, pois promovem ações de caráter isolado, o trabalho proposto pelo CRR do Programa TEAcolhe valoriza cada vez mais a importância de intervenções por profissionais de diversas áreas e setores, para que todos possam contribuir com o desenvolvimento de sujeitos com Transtorno do Espectro Autistade maneira colaborativa, integralizada e humanizada. O trabalho de rede realizado com a Saúde, Educação e Assistência Social aproxima as equipes do sujeito com TEA e da família, mobilizando-as com uma nova visão do cuidar que deixa de ser apenas assistencialista.

Consideramos que o matriciamento proporciona melhorias na qualidade de vida da família, sociedade e do próprio sujeito autista. Ainda, os instrumentos utilizados no pro-

cesso de matriciamento favorecem a elaboração de estratégias que viabilizem o desenvolvimento da criança com autismo e sua rede de apoio. Contudo, ainda são poucos os estudos que dissertem e investiguem sobre a temática.

Reconhecemos que a rede de assistência social, mesmo tendo demonstrado pouco engajamento nas ações propostas, ainda é a porta de entrada para acolher e direcionar o sujeito com TEA e sua família, buscando realizar diferentes intervenções e direcionamentos, pautadas na evolução das políticas públicas que objetivam a autonomia dos sujeitos e sua família.

Por sabermos que o matriciamento representa a alteração dos atendimentos tradicionais da área de saúde, assistência social e educação, auxiliando no fortalecimento do cuidado integral em um formato horizontalizado e colaborativo, objetivamos utilizar os resultados encontrados para aproximar a rede de assistência do processo de matriciamento. Dessa forma, a assistência social, em conjunto com as outras redes, poderá direcionar o trabalho para uma perspectiva de compreensão da realidade em que o sujeito com TEA está inserido. Assim, será possível estabelecer o desenvolvimento de intervenções que se pautem para além da tradicional visão focada no autismo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, G. **Autismo fora da caixa** – um guia descomplicado para a família. 1. ed. Editora Appris, 2020.

BARROS, R. B. Reforma Psiquiátrica Brasileira: resistências e capturas em tempos neoliberais. *In*: **Loucura, Ética e Política:** escritos militantes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 196-206.

CAMPOS, G; DOMITTI, A. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 399-407, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/VkBG59Yh4g3t6n8ydjMRCQj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 set. 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION – CDC. **Autism Spectrum Disorder** (ASD). 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/index.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

CHIAVERINI, D. *et al*. **Guia prático de matriciamento em saúde mental**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_pratico_matriciamento_saudemental.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

COUTINHO, J.; BOSSO, R. Autismo e genética: uma revisão de literatura. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.8, n.1, Pub.4, p. 2-14, 2015. Disponível em: https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/76/Artigo_4.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

GOUVEIA, A. Matriciamento em saúde mental na atenção primária: Uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/14483/13377/194350. Acesso em: 30 ago. 2023.

IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Matriciamento em Saúde Mental: práticas e concepções trazidas por equipes de referência, matriciadores e gestores. **Ciências em saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n.4, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/jG6jHLkx8zpxQMB4wQz6V6j/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2023.

MERHY, E. *et al*. Em busca de ferramentas analisadoras das tecnologias em saúde: a informação e o dia a dia de um serviço, interrogando e gerindo trabalho em saúde. *In*: **Agir em saúde**: um desafio para o público. São Paulo: Editora Hucitec, 1997, p. 113-50.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.322 de 25 de setembro de 2019**. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-riogrande--do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornosdo-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul. Acesso em: 31 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 56.505, de 19 de maio de 2022**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação e a execução da Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56505-2022-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-as-diretrizes-para-a-implementacao-e-a-execucao-da-lei-no--15-322-de-25-de-setembro-de-2019-que-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado. Acesso em: 31 ago. de 2023

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Saúde: 2020-2023**. Organização Grupo de Trabalho Planejamento, Monitoramento e Avaliação da Gestão – Porto Alegre: Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, 2021.

SILVEIRA, C. As competências do serviço social no apoio matricial em saúde mental, **Argum.**, Vitória, v. 10, n. 3, p. 137-149, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/20369/15681. Acesso em: 30 ago. 2023.

A DANÇA COMO PRÁTICA AOS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE DANÇA DE SAPUCAIA DO SUL – RS.

Dance as a practice for individuals with disabilities: perceptions about inclusion in a dance school in Sapucaia do Sul – RS.

Daniela Ferreira Castro[1]
Aline da Silva Pinto[2]
Denise Bolzan Berlese[3]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo investigar como ocorrem os processos das escolas de dança da cidade de Sapucaia do Sul/RS no trabalho com pessoas com deficiência e identificar as percepções sobre inclusão dos responsáveis por esses espaços. A pesquisa é do tipo Qualitativa Descritiva e utilizou, para coleta, observações, diário de campo e entrevista semiestruturada. Os colaboradores do estudo foram uma criança do espectro autista e a gestora de uma escola participante. Após a coleta de dados, realizou-se a análise por triangulação. Foi possível identificar que não há tanto interesse quando o assunto é deficiência nas escolas de dança, mas entende-se que faltam informações necessárias quanto aos benefícios da prática. Embora seja conhecido o impacto positivo no desenvolvimento humano, pode-se atentar às características individuais de cada aluno, a fim de viabilizar os processos de expressão da dança como mediadora aos direitos fundamentais de igualdade. Sendo assim, possibilita o desenvolvimento da criança, já que ela está inserida em um espaço de oportunidades que auxiliam na sua qualidade de vida.

Palavras-chave: dança; deficiência; inclusão.

[1] Estudante de Bacharelado em Educação Física na Universidade Feevale. Participa como bolsista no Projeto de Extensão Dançar e já participou em diversas edições da Sala de Extensão INOVAMUNDI.

[2] Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social / Feevale; Mestre em Educação/ Unilasalle; Especialista em Educação Psicomotora/ FAPA; Graduada em Educação Física/ IPA. Professora Adjunta UERGS e Universidade Feevale.

[3] Doutora e professora permanente do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale), Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana e Graduação em Educação Física Licenciatura Plena (UFSM).

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O termo inclusão surge no Brasil apenas no final da década de 1980, garantindo a integração das pessoas com deficiência na sociedade. A dança, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de múltiplas expressões, sendo a comunicação uma forma de externalizar o que não pode ser verbalizado. Por ser tão diversificada e adaptável, tornou-se uma linguagem artística amplamente utilizada como alternativa pedagógica quando aplicada aos alunos com deficiência.

A inclusão pela dança ocorre através da introdução dessas pessoas no cotidiano artístico, transformando coisas simples em arte. Pelo fato de a autora pesquisadora estar inserida em um ambiente em contato com crianças com deficiência, percebe o quão importante é a discussão sobre esse assunto. Além disso, observa a escassez de informações disponibilizadas às crianças e seus familiares em relação às intervenções que podem ser realizadas por meio da dança, a partir do diagnóstico.

Existem poucas escolas que oferecem um trabalho inclusivo, por isso é tão importante pensar na realidade e no cotidiano desses cidadãos que têm o direito de acesso à arte. Como os direitos devem ser iguais para todos, a dança não só possibilita o desenvolvimento do contexto artístico e técnico, mas também dos fatores intelectuais, motores e físicos. É de extrema importância que a sociedade brasileira trabalhe, portanto, de forma prática no auxílio e reabilitação dessas pessoas.

Em razão disso, este artigo tem como objetivo geral investigar como se dão os processos de trabalho em uma escola de dança que recebe esses indivíduos e propõe oferecer um espaço amplo de prática que vai além de uma simples aula. Ou seja, que oportuniza à criança ou ao adulto ser o que são capazes de ser, desprendendo-os de rótulos.

A dança está presente na humanidade desde os ritos antigos e perdura até o momento atual, sendo compreendida como uma forma única e universal. O corpo que dança é homogeneizado pela escolha de padrões estéticos, mas tem o potencial de criar novos e diversos referentes (Vendramin, 2013). Sendo assim, o artigo se dispõe responder à seguinte questão: como uma escola de dança da cidade de Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul (RS), recebe as pessoas com deficiência?

Albright (1997 *apud* Freire, 2001) afirma que:

> [...] as questões da deficiência eventualmente afetam a nossa vida. Embora possa ser familiar para nós que algumas pessoas com deficiência, explica a autora, sejam escritoras, artistas ou músicos, os dançarinos com deficiência ainda são vistos em termos de contradição. Isto porque a dança distingue-se de outras formas de produção cultural como um livro ou uma pintura, fazendo o corpo visível com a representação de si mesmo. De modo que, quando olhamos a dança, observamos tanto a coreografia quanto a deficiência [...] (Freire, 2001, p. 40).

A dança é tão versátil que envolve diferentes contextos e finalidades, caracterizando-se como um agente interdisciplinar. A integração entre dança e deficiência torna-se um território extremamente rico para analisar as construções sobrepostas da habilidade física do corpo, da subjetividade e da visibilidade cultural. Isso leva em consideração os desfechos da representação de si mesmo e da dança em décadas diferentes, algo que é evidente nos pensamentos recorrentes das movimentações de corpo e mente, tornando-se algo tão atual e vivo para contemporaneidade (Albright, 2012).

A inserção de corpos com desafios físicos existentes pode ser constrangedora tanto para os profissionais que prezam pela boa execução de movimentos, quanto para a audiência comprometida com a estética da beleza exemplar. De certa forma, a deficiência simboliza uma tentativa de nos relembrar como é tênue o modelo do "mito do corpo perfeito". Albright (1997) acredita que essa dissolução do real que a deficiência pode provocar leva as pessoas a pensarem diferentemente sobre a relação entre a representação e a atual história do corpo. Algumas companhias de dança produzem trabalhos que não disfarçam a deficiência; pelo contrário, usam essa diferença como habilidade para novas criações e composições coreográficas. Albright (1997) ensina a reconhecer outras formas de apreciar a dança, deixando de observar o que somente é agradável aos olhos, propondo ao artista um autoconhecimento do que o seu corpo tem a oferecer a partir de suas capacidades de movimento.

Por conseguinte, Marigny (1993) corrobora:

> Deveras, todos os dançarinos atuam com habilidade incrível. Isto é possível pelas extraordinárias soluções coreográficas que foram inventadas para permitir que estas pessoas, com as mais diferentes deficiências, criem as imagens mais lindas e surpreendentes. Novos conceitos de cair, debruçar-se e sustentar foram criados para fazer um trabalho ao mesmo tempo lírico e, por vezes, energético (Marigny, 1993, p. 30).

Assim, a dança de um corpo diferente para um público padrão estaria propondo uma consciência mais ampla do conceito de beleza, ao mesmo tempo sugerindo o desafio de se aprender uma nova estética da própria existência. Se, por meio da dança, é possível transformar a forma como as pessoas com deficiência se representam no meio social, à vista disso, as demais pessoas poderão ser impactadas pela maneira como elas se significam na sociedade (Ferreira, 2005).

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, conforme proposto por Denzin e Lincoln, por envolver uma perspectiva interpretativa. Os instrumentos da pesquisa serão observações, diários de campo e entrevista semiestruturada. Conforme Rúdio (2002), este é um termo amplo que não apenas se presencia, mas examina o que acontece nesse espaço. A análise de dados se deu por meio de triangulação, conforme a teoria de Gaskell e Bauer (2010).

O contexto da pesquisa foi dividido em três partes: identificação dos locais na cidade de Sapucaia e contato e entrevista realizada com a gerente de um dos Studios. Os participantes receberam e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Serão apresentadas, então, as seguintes siglas para descrição dos entrevistados e das escolas: Diário de campo como DC 1 (27/09/2022) e DC 2 (29/09/2022) e entrevistados designados por pseudônimos. Nesse caso, a pesquisa foi conduzida com uma criança de oito anos, do sexo masculino, que possui um grau do espectro autista e que pratica a dança há menos de um ano. Ela será identificada com o pseudônimo de Dom Quixote.

OS SILÊNCIOS POR DETRÁS DA DANÇA-INCLUSÃO

Na cidade de Sapucaia do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, foram encontradas três escolas voltadas à prática de dança: Estúdio A, Estúdio B e Estúdio C. Desde o início das pesquisas, houve pouco retorno da direção dos estabelecimentos, o que influenciou no manejo dos dados que seriam coletados. Das três escolas mencionadas, a pesquisadora obteve os dados completos apenas do Estúdio A. No primeiro contato com o Estúdio

B, a recepcionista orientou a falar com a diretora do espaço e forneceu o contato dela. Foram feitas várias tentativas de contato desde o início da pesquisa, seja por mensagem via WhatsApp ou ligação; no entanto, não houve nenhum retorno. Através de mensagem via WhatsApp com a proprietária do Estúdio C, ela relatou que, no momento, a escola não atendia nenhum aluno com algum tipo de deficiência. Mesmo assim, depois de muitas remarcações de encontros presenciais e *online*, não foi possível realizar a entrevista formal.

Observa-se que o tema inclusão já não se apresenta com tanta facilidade de acesso, ou seja, não se torna "atrativo" para quem lê ou escuta uma mensagem de pesquisa sobre esta área. Isso nos leva a pensar que a falta de dados já é um dado muito importante nesta pesquisa.

Segundo a entrevistada, embora o Estúdio A não tenha especialização para esse tipo de atendimento, ele procura exercer o acolhimento, que é um de seus principais valores. Por isso, considera-se uma escola de dança inclusiva, também pelo fato de trabalhar com os seus alunos a questão de valores, visando estimular a aceitação entre todos os indivíduos, conforme destaca a gestora:

> Um dos valores da escola é o acolhimento, então a gente sempre parte desse princípio, de trazer o acolhimento e de incentivar que nossas alunas também tenham essa imagem de acolhimento, essa questão de trazer independentemente do tipo de pessoa, enfim, de ter como primordial o acolhimento (Cláudia, Entrevistada 1 – 29/08/2022).

No estúdio, atualmente, eles têm dois alunos com TEA em graus diferentes, mas já tiveram alunos cadeirantes e com Síndrome de *Down*, como relatou a entrevistada.

Conforme Glat (1997), é imprescindível perceber que a criança com deficiência, antes de qualquer situação, é uma criança. Portanto, ela apresenta todos os problemas, necessidades normais e questões cotidianas como as demais. Então, depois de todas as fases desse descobrimento, como a negação, a culpa e as incertezas que são transmitidos às famílias, é na aceitação que existe a chance de um desenvolvimento que visa as potencialidades da criança, através de um avanço de consciência dos responsáveis legais e da própria criança.

É muito importante saber e entender a realidade de cada família, pois nem sempre os processos são os mesmos. Assim como cada criança, deficiente ou não, tem suas particularidades, as famílias também possuem e, mesmo que inconscientemente, procuram o melhor para os seus filhos. Por esse motivo, a gestão de cada escola deve estar atenta aos sinais de seus alunos e de suas famílias. Além disso, deve se atualizar tanto sobre os processos de desenvolvimento quanto sobre os quadros de evolução da inclusão e promoção à saúde, a fim de prestar um suporte adequado, de estar preparada para o diálogo quando necessário, para auxiliar no andamento das atividades em sala de aula e no progresso dessa criança como indivíduo uma vez que ela, posteriormente, estará inserida na sociedade.

INTEGRAÇÃO QUE ACOLHE E TRANSFORMA

Neste item, discute-se sobre o olhar dos responsáveis do espaço de dança do Estúdio A para compreender os processos de trabalho durante as aulas. Como a deficiência se insere nesse ambiente pouco explorado? Tendo em vista as observações aqui apresentadas, pode-se inferir que a dança, nos dias de hoje, demonstra ser mais relevante quando se trata de processos de aprendizagem para pessoas com deficiência? Cada vez mais é possível perceber sua mediação na inserção e reintegração social dessas pessoas, podendo afirmar que a dança com caráter inclusivo contribui para o crescimento do ser humano, além da redescoberta do corpo e da própria identidade?

Segundo a entrevistada, os professores têm todo o suporte e orientação quando possuem um ou mais alunos com deficiência, embora não haja ninguém na equipe com especialização para esse tipo de atendimento. A escola proporciona aos professores alguns contatos, como uma psicóloga para trabalhar questões específicas dentro da sua área de conhecimento, conforme verbalizado pela gestora:

> (Pesquisadora – No caso dos professores, tu comentaste que eles têm esse diálogo com a psicóloga e tudo mais, mas vocês exigem esse conhecimento dos professores ou contribuem de alguma forma para que isso aconteça?) – (Gestora – Direcionado à questão das deficiências, não. A gente não tem hoje nenhum tipo de formação exigida dos professores (Cláudia, Entrevistada 1 – 29/08/2022).

Observando e identificando as orientações demandadas aos professores, a pesquisadora pôde presenciar, através das aulas assistidas, o posicionamento e a maneira como a professora se dirige ao aluno portador do espectro autista. As aulas assistidas foram da modalidade de *Street Dance*[4], ministrada pela professora Dieniffer Albernoz, que sempre se mostrou atenta às necessidades de todos os alunos e, geralmente, manifestou-se firme quando se tratava de Dom Quixote.

Em uma situação específica, em que a professora sugeriu a formação de duplas para uma atividade, Dom Quixote se mostrou muito resistente à sua dupla, inclusive, negando-se a fazer a tal tarefa.

> No primeiro momento, Dom Quixote não se sentiu confortável em realizar a atividade com o colega, mas participou mesmo desviando o olhar em alguns momentos. Na troca de atividades, mantendo a dupla, ele ainda demonstrou muita resistência e chateação, pediu para a professora fazer a troca e ela manteve seu posicionamento. A partir daí, realizou a atividade de forma desinteressada. Posteriormente, alegou estar com dor de cabeça e pediu para não realizar o restante da atividade. A professora o instruiu a sentar e ali ele ficou até pedir para ser inserido na aula novamente, mas ainda pedindo para trocar de dupla. A professora conversou com ele dizendo que poderia voltar à atividade, mas mantendo a sua dupla. Ele não aceitou, ficou chateado e não fez o restante da aula. Na saída, a professora chamou a avó que é a responsável pelo aluno, e explicou o ocorrido juntamente com Dom Quixote, logo ele entendeu e se colocou vulnerável à situação depois de muita resistência (OBS 2; DC 2 – 29/09/2022).

À medida que a criança cresce dentro desse ambiente acolhedor, que auxilia em seu desenvolvimento, é perceptível que ela associe a diversão e o prazer em praticar a dança. Isso faz com que ela se sinta pertencente e integrada ao grupo, ampliando, consequentemente, as formas de descobrir as potencialidades que o corpo é capaz de desenvolver, apesar das limitações físicas ou neuropsíquicas. No entanto, isso só acontece em um local onde os profissionais acreditam no mecanismo que prioriza as individualidades corporais de cada sujeito, sem ter que trabalhar somente com a repetição de movimentos pré-concebidos. Ou até mesmo, englobar a realidade dessa criança, trazendo-a para dentro da sala de aula e demonstrando indiretamente aos demais alunos o processo de aprendizagem dos co-

[4] "O *Street Dance* é um código de dança criado, inicialmente, pelos *breakers*. Foi desenvolvido nas disputas e performances de suas festas. Trata-se de um estilo de vida, com vestimenta, música e linguajar próprios" (Rocha *et al.*, 2001).

legas de inclusão. Assim, acaba possibilitando que a escola seja vista como um espaço no qual o aluno pode se expressar através da sua autonomia de movimentos, conforme mencionou nossa entrevistada ao ser questionada se a dança contribui para os aspectos intelectuais, motores e sensoriais da criança ou do adulto com deficiência.

> Acredito que sim, ajuda em diversos fatores. E acho que é sempre um estímulo. Qualquer tipo de atividade acaba estimulando alguma coisa e, principalmente, assim de ter essa... de sentir essa autonomia, acho que isso é muito importante, pois a pessoa pode sentir que ela está fazendo parte de um grupo, que ela está realizando uma atividade, que ela tem autonomia para viver e para ter as suas coisas e fazer tudo o que gostaria, né?! (Cláudia, Entrevistada 1 – 29/08/2022).

Acreditar na arte da dança como forma de inclusão, na quebra de padrões e no auxílio à autonomia é acreditar que o deficiente é um artista em constante evolução, a fim de que possa encontrar e desenvolver suas habilidades dentro de um ambiente que aposta em sua arte. Isso ocorre antes mesmo de uma plateia disposta a repensar seu olhar sobre a dança nada tradicional.

Por trás da compreensão de que a dança colabora em diversos fatores, encontra-se uma escola que acolhe, transforma e contribui para o desenvolvimento da criança com deficiência.

MO-VENDO O OUTRO ATRAVÉS DO DIÁLOGO

Na sequência, são apresentadas as questões relacionadas às rotinas das aulas de dança em que as pessoas com deficiência estão inseridas, a fim de que possam compreender como ocorrem estas ações no cotidiano. Isso leva em consideração a ambientação do corpo com o espaço, os relacionamentos com os demais colegas de turma, além da interação de aluno/professor, que é muito importante para um bom aproveitamento da prática.

Segundo Arruda (1988), a arte do movimento desenvolve as formas individuais e coletivas de expressão, criatividade, espontaneidade, concentração e autodisciplina, promovendo uma completa interação do indivíduo e um melhor relacionamento entre seus pares. Através desse pensamento característico da dança, pode-se constatar no diário de campo uma situação que remete à ideia do autor:

> No início da montagem da sequência coreográfica, Dom Quixote se mostra atento aos movimentos, em certo momento a professora promove movimentações em duplas. A partir do segundo oito ele já não consegue unir um movimento no outro, tendo dificuldades de concentração. Após algumas repetições ele aparenta frustração e se desloca até a parede, na qual a monitora da turma tenta convencê-lo a voltar à dinâmica e ele resiste. Ele se senta no chão e a professora intervém alegando que a dupla dele pode ficar chateada se ele não fizer a sequência coreográfica, já que ela teria que fazer sozinha. Prontamente ele se levantou e realizou as movimentações de forma satisfatória dentro das suas possibilidades (OBS 1; DC 1 – 27/09/2022).

Foi possível identificar o quanto a interação com os colegas influencia no desenvolvimento da aula para uma pessoa com deficiência. Deve-se salientar que a frustração faz parte das emoções humanas quando não se conseguem realizar algum movimento, ação ou atividade, tanto em sala quanto na vida cotidiana. Porém, através de uma intervenção intencional que envolve outros indivíduos, existe a possibilidade de uma nova visão que gera uma responsabilidade. O deficiente pode compreender e perceber que ele pode resolver e criar outra forma de superar esse sentimento.

No final das duas aulas, a pesquisadora teve a oportunidade de presenciar dois extremos. Em uma, ele acaba contente com a sua performance e questiona a professora se ele tinha se saído bem. Já na outra, ele fica chateado pelo fato de a professora não ter feito o que ele solicitou (a troca da dupla), terminando com uma conversa em que ele precisava entender os motivos de não ter sido atendido naquela situação. Independente dos dois acontecimentos, essa criança sai da escola com duas realidades diferentes, mas que propicia uma reflexão do seu eu inserido em um grupo que possui suas características individuais que acaba influenciando em sua rotina de aula, como ele também possui e que também podem influenciar na prática dos demais.

Desse modo, é preciso ter muita atenção e controle sobre as atividades propostas durante as rotinas de aula das pessoas que estão inseridas neste grupo. Fatores externos podem influenciar no bom rendimento da aula. Embora, nessa turma em específico, os alunos contribuem, mesmo que inconscientemente, para que os processos de aprendizagem desse colega sejam aproveitados de forma satisfatória. Assim, a professora garante a condução da aula por meio de instruções corretas, proporcionando um momento de envolvimento e socialização entre os membros da turma. Isso é especialmente importante, uma vez que uma criança com deficiência enfrenta dificuldade em se relacionar diretamente

com os colegas. Esta é apenas uma das potencialidades que a dança é capaz de oportunizar, além de aprimorar a comunicação, a cooperação e a inter-relação pessoal, promovendo a qualidade de vida através de uma rotina de aula proveitosa e saudável para o corpo e para a mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, receber um diagnóstico de uma criança com deficiência dentro das escolas de dança é um desafio para todos. Vários profissionais da área da saúde não se encontram preparados para lidar com essas questões, apresentando dificuldades em conduzir e destacar os aspectos positivos da criança ao falar com os pais sobre o diagnóstico ou quadro clínico. Da mesma forma, acontece com os profissionais da área da dança, uma vez que as escolas não estão preparadas e especializadas para receber um aluno com algum diagnóstico de necessidades especiais.

Em suma, foi possível identificar que não há tanto interesse quando se fala sobre a deficiência dentro de escolas de dança, mas entende-se que, muitas vezes, o que falta é a informação, tanto dos familiares quanto dos gestores das instituições. Embora a inclusão pareça um bicho de sete cabeças, ainda é possível encontrar pessoas que acreditam no poder da arte como auxílio no desenvolvimento dessas crianças e potencializam o suporte e cuidado em sala de aula, mesmo não tendo professores especializados, porém, quando bem orientados, executam seu papel de forma satisfatória.

Embora o número de praticantes deficientes ainda seja muito pequeno, é observável uma percepção positiva de mudança. Portanto, seria importante aumentar a demanda por profissionais da área da Educação Física para trabalhar nessa modalidade. Com isso, esses profissionais teriam que buscar métodos de ensino para estruturar as aulas, utilizando ferramentas em que ambos os alunos, deficientes ou não, possam aproveitar de maneira integral e satisfatória. Como o aparecimento de muitos casos nos últimos anos, há uma busca maior por auxílio no desenvolvimento motor, no reconhecimento do seu corpo mesmo com limitações e na qualidade de vida. Isso, juntamente com a socialização que a sala de aula é capaz de proporcionar, significa auxiliar essa criança a ser inserida no mundo através da arte de se expressar por meio de movimentos.

Acredita-se que, com mais retorno das escolas da cidade e uma maior demanda de observações e entrevistas, esta pesquisa seria muito mais consistente, com um resultado mais satisfatório e aprofundado, possibilitando a abordagem de outros aspectos interessantes relacionados a este assunto. Cabe ressaltar que, dos dois alunos com espectro autista, apenas um foi observado pelo fato do outro ter desistido das aulas no período da coleta de dados.

Se por um lado as maneiras dos sujeitos se expressarem através da arte são determinadas pela sociedade, por outro, os trabalhos de dança também podem provocar conceitos e estranhamentos sob as formas de pensamentos dos corpos incomuns e da deficiência como se fosse uma reestruturação de um assunto já conhecido. Simultaneamente à padronização conceitual da dança, ela oferece um leque de possibilidades para desmistificar os padrões sociais, ampliar os conhecimentos sobre os movimentos, a descoberta de habilidades motoras específicas que auxiliam no cotidiano, além da relação emocional com o movimento e com aqueles que os cercam. Os trabalhos de dança modificados re-informam gestores, professores, público, alunos e/ou uma plateia da escola de dança sobre a reinvenção e ressignificação do que conhecem sobre deficiência, certamente promovendo a mudança de paradigmas sociais e influenciando os demais de que a arte deve ser vista através de um olhar criativo, livre de preceitos e de novos desfechos.

Portanto, espera-se, com este artigo, auxiliar em futuras pesquisas para que esse tema seja abordado em uma representação maior e com a participação diversificada de pessoas com deficiência(s) inseridas nas escolas de dança. O objetivo é criar hipóteses, esclarecer outras dúvidas e incentivar, cada vez mais, as pessoas deste grupo a praticar essa modalidade. Consequentemente, novos espaços poderão surgir para recebê-los, além de profissionais mais especializados para atendê-los.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, A. C. Moving across difference: Dance and disability. *In:* ALBRIGHT, A.C. **Choreographing the difference**: The body and identity in contemporary dance. New England: Wesleyan University Press, 1997.

ALBRIGHT A. C. **Movendo-se através da diferença**: dança e deficiência. Tradução e Revisão: Barbo CV; Dantas MF. Revista Cena PPGAC. 2012; 12:1-30.

ARRUDA, S. **Arte do movimento:** as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

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

FERREIRA, E. L. **Deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. Juiz de Fora: CBDCR; 2005.

FERREIRA, E. L. **Dança em cadeira de rodas**: Um espaço de materialidades múltiplas, densas, latentes. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 4., Juiz de Fora, 2005. Anais... Juiz de Fora, 2005.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de conta pública: além da amostra da fidedignidade e da validade. *In:* BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2010. p. 470-490.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIGNY, C. de. **A Little World of Its Own.** Ballet International, v. 16, n. 3, junho, 1993.

ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. **Hip Hop**: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. 155 p.

RÚDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENDRAMIN, C. **Diversas danças – diversos corpos**: discursos e práticas da dança no singular e no plural. Do Corpo: Ciências e Artes, 2013. p. 1:1-18.

RELAÇÃO ENTRE CARTA DA ECOPEDAGOGIA E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA MANDALA ECOPEDAGÓGICA DE PRÁTICAS POSSÍVEIS.

Relationship between the Ecopedagogy Letter and the General Competencies of the National Common Curricular Base: an ecopedagogical mandala of possible practices.

Djenifer Caroline Luz[1]
Samila Beatriz Weber[2]
Suelen Bomfim Nobre[3]
Universidade Feevale

RESUMO: Este estudo busca compreender as interseções entre a Carta da Ecopedagogia e as Competências da Base Nacional Comum Curricular, visando elaborar propostas ecopedagógicas interdisciplinares para os primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa, que emerge do grupo de pesquisa "Estudos, Pesquisas e Práticas em educação não escolar na perspectiva da educação integral", caracteriza-se como Básica e Qualitativa, com objetivos de caráter Exploratório, sendo adotado como procedimento técnico a análise documental. Os dados coletados sinalizam um conjunto robusto de aproximações entre os documentos que possibilitaram propor, inicialmente, dez práticas potentes no contexto escolar atual. Essa relação é apresentada simbolicamente através de uma mandala, que conecta, por exemplo, o princípio da mudança do paradigma economicista e estabelecimento de um desenvolvimento com justiça com a competência de agir por meio de fundamentos éticos e inclusivos, tendo como proposta concreta a criação de um bazar de trocas entre os alunos. Espera-se, com este estudo, contribuir para a discussão e reflexão através de um movimento de ação-reflexão-ação sobre Ecopedagogia na educação, propondo um trabalho coletivo e progressivo que se relacione de forma circular com todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação; Ecopedagogia; Base Nacional Comum Curricular.

[1] Especialista em metodologia da educação infantil e anos iniciais, professora na educação básica e voluntária no grupo de pesquisa: Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação não escolar (Feevale).

[2] Pedagoga e voluntária no grupo de pesquisa: Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação não escolar (Feevale).

[3] Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora e pesquisadora da Universidade Feevale, atuando no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. Integra o grupo intitulado: Estudos, Pesquisas e Práticas em educação não escolar na perspectiva da educação integral.

PARA INICIAR...

A Ecopedagogia emerge no campo da Educação como uma abordagem que propõe uma educação crítica e reflexiva, que parte, especialmente, do cotidiano. Nessa linha, "o espaço privilegiado que torna possível passar do discurso da declaração ao discurso da demanda é o da cotidianidade" (Gutiérrez; Prado, 2013, p.59), no qual o lugar e o tempo são fundamentais no processo educativo. Para iniciar a discussão, abordam-se os questionamentos e a reflexão de Moacir Gadotti (2010):

> Educação para a sustentabilidade? Educação para o desenvolvimento sustentável? Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável? Optar por uma ou outra nomenclatura para designar os fazeres ético-político-pedagógicos não garante avanços concretos para a solução dos problemas ambientais (Gadotti, 2010, p. 8).

A inquietude de Gadotti torna-se cada vez mais presente no cotidiano escolar. Os avanços concretos, citados por ele, que ultrapassam as paredes da sala de aula, apenas se dão quando esses conceitos são pronunciados e vivenciados na prática, em situações e contextos cotidianos de educadores, educandos e sociedade. Diante disso, a presente pesquisa busca compreender os pontos de interseção entre a Carta da Ecopedagogia (1999) e as Competências da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com o intuito de elaborar propostas Ecopedagógicas possíveis.

Para tanto, a pesquisa, sob o ponto de vista de sua natureza, caracteriza-se como uma pesquisa Básica. Quanto aos objetivos, é de caráter Exploratório (Prodanov; Freitas, 2013) e, quanto aos procedimentos técnicos, consiste em uma análise documental, que "baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). A pesquisa aqui é conduzida por meio de uma abordagem Qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 22), se preocupa "com um nível de realidade que não pode ser quantificado", ou seja, opera em um universo de significados, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes dos indivíduos, que não pode ser compreendido apenas em dados.

Neste artigo, inspiramo-nos na proposta de uso da mandala da Ecopedadogia, proposta por Figueiró e Silva (2017), como ferramenta para refletir e organizar esta pesquisa.

Também a utilizamos como instrumento metodológico para a construção de práticas educativas transformadoras.

RELAÇÃO ENTRE CARTA DA ECOPEDAGOGIA E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: UMA MANDALA ECOPEDAGÓGICA DE PRÁTICAS POSSÍVEIS.

A Carta da Ecopedagogia, documento de 1999 resultante do I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, promovido pelo Instituto Paulo Freire "com o objetivo de criar e estimular espaços de afirmação social da Carta da Terra no campo da Educação" (Gadotti, 1999), propõe dez princípios que permeiam a educação como um todo, pensando que esta não deve estar apenas nos ambientes escolares, mas decorrente de todas as relações sociais.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), *Competência* é definida como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018). Ou seja, no documento norteador da educação brasileira, a definição de competência está embasada na capacidade de aplicar conhecimentos de diversas disciplinas, bem como nas habilidades adquiridas na resolução de situações cotidianas relacionadas aos conteúdos aprendidos, e possui o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade por meio de ações concretas.

Portanto, a mandala proposta neste ensaio segue o movimento de dentro para fora, utilizando a força centrífuga. Começando pelo tema central, a mandala se expande para a segunda volta, que é composta por 10 seções, cada uma representando um dos princípios da Carta da Ecopedagogia. Na volta seguinte, as subdivisões representam as 10 Competências da BNCC e sua relação com cada princípio já citado. Finalmente, na última volta, o foco está no eixo prático, com destaque para algumas práticas possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental (a ilustração desse esquema pode ser conferida na imagem 1, localizada na subseção intitulada "Eixo prático").

Essa abordagem de macro para micro, de dentro para fora, ajuda a organizar e a refletir a prática a partir dos princípios da Carta da Ecopedadogia e das Competências Gerais

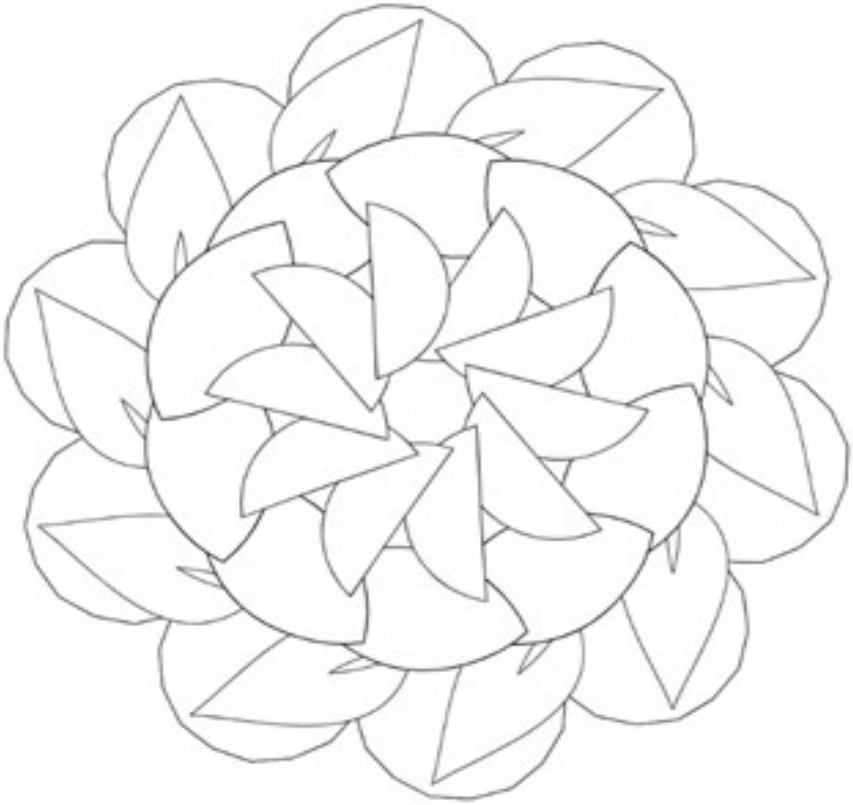
do atual documento norteador da Educação brasileira sobre as diferentes perspectivas e práticas da Ecopedadogia, o que permite um olhar mais amplo e integrado sobre essa abordagem.

EIXO PRÁTICO

Compreende-se que é importante que os princípios e as competências sejam aplicados em situações reais, para que possam ser compreendidos e incorporados de forma mais significativa e duradoura. Como defende Gutiérrez e Prado, "a aprendizagem é um fazer e um fazer com resultados concretos, um fazer como parte importante de um processo que se dá na vida cotidiana" (2013, p. 74). A vivência prática contextualizada também permite que o educador e o educando percebam a relevância e a importância da Ecopedadogia em suas vidas e no mundo ao seu redor, o que incentiva a adoção de práticas mais conscientes e sustentáveis.

Por fim, entendemos que a mandala busca "desencadear uma nova construção epistêmica de apropriação e intervenção na realidade, de modo crítico e propositivo, desenvolvendo um novo olhar, uma nova maneira de ser e estar no mundo" (Figueiró; Silva, 2017) e que é possível explorar novas perspectivas em cada volta da mandala, permitindo um novo olhar sobre a Ecopedadogia e suas práticas. É importante lembrar que a Ecopedadogia é uma abordagem em constante evolução, e que novas práticas podem ser conduzidas a cada um que se propõe a explorá-la.

Imagem 1: Modelo da Mandala.



Fonte: Autoras, 2023.

Quadro 1: Representação em formato de tabela da mandala.

Princípio Carta Ecopedagogia	Competência da BNCC	Sugestão de prática
1. Nossa Mãe Terra é um organismo vivo e em evolução. O que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Ela requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, o reconhecimento de que somos parte da Terra e de que podemos perecer com a sua destruição ou podemos viver com ela em harmonia, participando do seu devir.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Entrevistas/rodas de conversa com pessoas da localidade.
2. A mudança do paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, includente, culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação. O bem-estar não pode ser só social; deve ser também sóciocósmico.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Brechó e bazar de trocas de roupas, calçados e brinquedos entre as crianças.

Princípio Carta Ecopedagogia	Competência da BNCC	Sugestão de prática
3. A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentatibilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o(a) educando(a) e também para a saúde do planeta.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Observação do desperdício escolar (lanches, papel e outros materiais do cotidiano).
4. A ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetárias. A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetaridade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. [...] Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada com o contexto, consigo mesmo, com os outros, com o ambiente mais próximo e com os demais ambientes.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Massagem em grupo circular.
5. A partir da problemática ambiental vivida cotidianamente pelas pessoas nos grupos e espaços de convivência e na busca humana da felicidade, processa-se a consciência ecológica e opera-se a mudança de mentalidade. A vida cotidiana é o lugar do sentido da pedagogia, pois a condição humana passa inexoravelmente por ela. A ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida [...] que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Feiras de iniciação científica.
6. A ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada ao projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, promovendo a educação sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal [...].	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Campanhas publicitárias criadas pelos alunos com foco nos temas ecopedagógicos.

Princípio Carta Ecopedagogia	Competência da BNCC	Sugestão de prática
7. As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da vida cotidiana, da subjetividade, isto é, a partir das necessidades e interesses das pessoas. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como: sentir, intuir, vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, criar e recriar; relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se; informar-se, comunicar-se, expressar-se; localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global; buscar causas e prever consequências; criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões. [...].	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Conhecer manifestações culturais através de meios tecnológicos diferentes (vídeos, visita a museus).
8. A ecopedagogia tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. [...]. A tomada de consciência dessa realidade é profundamente formadora. O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Oficinas que abordem os Direitos Humanos, voltadas para a comunidade escolar.
9. Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. [...]. Caminhar com sentido significa dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Pesquisa sobre o mundo do trabalho e criação de hipóteses de como poderia melhorar as condições e torná-los mais Sustentáveis.

Princípio Carta Ecopedagogia	Competência da BNCC	Sugestão de prática
10. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Entendida dessa forma, a ecopedagogia se apresenta como uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. [...]	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Votação para líder da turma/ composição de chapas (tesoureiro, secretário, etc.).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da utilização da mandala como ferramenta reflexiva e organizacional, podemos criar novas oportunidades de aprendizado e de transformação no cotidiano do educador, do educando e da comunidade. Reiterando a afirmação de Gadotti, "[o] propósito é reforçar um design organizacional que se opõe ao design hierárquico, de comando e de controles, que ainda prevalece nas atuais organizações no mundo" (Gadotti, 2010, p.53).

Esse movimento de expansão da mandala possibilita ainda a ressignificação das experiências, as reflexões das práticas, o resgate e as vivências de novos valores nas relações humanas e com o nosso planeta (Gadotti, 2010). Potencializa-se, assim, o movimento de ação-reflexão-ação, que deve se comunicar de forma circular com todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRÓ, A. S.; SILVA, G. K. P. da. **Repensar o Papel da Educação Ambiental Diante de um Projeto de Futuro**: Uma Proposta a Partir da Mandala da Ecopedagogia. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/25658/pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação.** Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2812. Acesso em: 4 mar. 2023.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA: MAPEAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PROTOCOLO.

Human rights in public school: mapping discrimination and the collective construction of a protocol.

Fabiane Castilho Oliveira[1]
Scheila Danuse Roballo[2]
Saraí Schmidt[3]
Fernanda Duarte de Oliveira[4]
Universidade Feevale

RESUMO: O trabalho descreve e analisa a experiência da Comissão de Direitos Humanos na escola pública por meio da integração da Escola Municipal de Educação Básica Professora Adolfina Diefenthäler e do Grupo Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura. A Comissão iniciou as atividades em 2022 com o objetivo de debater e mobilizar práticas interdisciplinares que promovam os Direitos Humanos no território escolar e é composta por profissionais da escola (direção e docentes) e pesquisadoras/es. A proposta está sendo realizada em etapas, buscando uma perspectiva interseccional. Nesse estudo, será privilegiada a descrição e a análise de um conjunto de ações realizadas em 2023, tendo como foco a capacitação para a criação de um protocolo antirracista que mobilize estudantes, professores/as, funcionários/as e famílias, por meio de formações pedagógicas e ações envolvendo profissionais da Educação, do Direito e da Comunicação. Inicialmente, ações como a "escuta afroafetiva" apontaram relatos de racismo atuais e impactantes vivenciados no ambiente escolar. As práticas antidiscriminatórias estão sendo desenvolvidas coletivamente e devem culminar na criação de um protocolo que, além de antirracista, seja também antidiscriminatório, operando como prática cautelosa, interdis-

[1] Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale e professora na EMEB Profa. Adolfina Diefenthaler/NH.

[2] Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale e professora na rede pública de Ivoti.

[3] Integrante do projeto de extensão Cidade Viva e coordenadora do grupo de pesquisa Criança na Mídia. Feevale.

[4] Professora da EMEB Profa. Adolfina Diefenthaler/NH, Fundadora do Projeto Oorun e co-fundadora do coletivo "Profes Pretas".

ciplinar, atenta e responsável. A comissão de Direitos Humanos já tem evidenciado resultados referentes à conscientização e à identificação das discriminações que ainda acontecem e marcam crianças no território escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Escola Pública; Protocolo de Conduta; Educação Antidiscriminatória.

INTRODUÇÃO

A discriminação é um problema que persiste na sociedade; na escola pública, isso não é diferente. Neste artigo, objetivamos observar e analisar o impacto da integração da Escola Municipal de Educação Básica Professora Adolfina Diefenthäler com o Grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura. Esse trabalho em conjunto iniciou em 2014, quando o grupo iniciou as formações com os profissionais na escola contribuindo com a capacitação dos professores na temática de direitos humanos. Em 2022, com o objetivo de debater e mobilizar práticas interdisciplinares nessa temática, foi criada a Comissão de Direitos Humanos da escola, composta por professoras e pesquisadoras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola,

> [a] Escola, inserida em um contexto local e universal, entende a educação como um processo permanente de desenvolvimento e aprendizagem em que o sujeito interage para a construção de conhecimentos e saberes. Por isso, busca a formação de um ser humano autônomo, transformador da realidade, comprometido com o seu desenvolvimento e o da coletividade, através do aprender a aprender, a conviver, a ser, a pensar e agir com consciência crítica (EMEB Profa. Adolfina Diefenthäler, 2020-2022, Projeto Político Pedagógico, p. 13).

Ao destacar o processo da escola na busca de uma construção coletiva que favoreça a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos, é necessário ressaltar a presença da interseccionalidade neste projeto de escola, tanto na formação dos professores/as, quanto nas proposições com as crianças e jovens estudantes, mas, principalmente, como uma ferramenta analítica no território escolar. Observa-se que a discriminação se manifesta de diversas formas, atingindo pessoas de diferentes raças, gêneros, sexualidades, origens étnicas, religiões e habilidades. Nas escolas públicas, a discriminação pode criar um am-

biente tóxico que prejudica o aprendizado, o bem-estar emocional e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nesse sentido,

> [o]bservou-se que em escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. Do ponto de vista do preconceito, nota-se ainda que a relação é mais forte para o preconceito dos alunos, ou seja, em escolas em que os alunos apresentam maior preconceito, as avaliações tendem a ser menores. Entretanto, escolas em que os alunos apresentam predisposição em manter contatos de menor proximidade com os grupos sociais pesquisados tendem a apresentar melhores resultados na prova Brasil. Este resultado é surpreendente e enseja a oportunidade de análises mais aprofundadas para a compreensão dos motivos que influenciam esta relação (Mazzon, 2009, p. 353).

PROTOCOLO ANTIDISCRIMINATÓRIO

A criação de um protocolo de conduta antidiscriminatória é o ápice desse projeto engajado em desvelar as discriminações na escola, no sentido de contrapor o mito de que elas já não mais acontecem e, ou ainda, de menosprezar as preocupações das crianças e jovens que sofrem com elas em seu cotidiano. A escola é um local onde os sujeitos passam a maior parte de seu tempo durante a infância e a adolescência. Portanto, é essencial que esse ambiente seja inclusivo, seguro e livre de discriminação.

No início do ano de 2023, na reunião de recepção das/os professoras/es, a coordenadora pedagógica apresentou os resultados da avaliação institucional do ano anterior. Para além das informações apresentadas, um relato destacou-se, causando grande impacto no grupo presente. Um/a estudante anônimo/a, que havia preenchido o formulário realizando um "desabafo/denúncia", contava que já havia presenciado colegas sendo chamados de ofensas racistas e homofóbicas. Relatava, também, que presenciou situações assim, inclusive em momentos em que professores/as estavam junto. Esse relato permeou as ações da comissão de direitos humanos neste ano e, ainda nesta reunião, decidiu-se iniciar a construção de um protocolo de conduta, para que na escola, todas/os soubessem como proceder em situações como essa.

Dessa forma, inicialmente, a professora Fernanda Oliveira realizou uma ação chamada "escuta afroafetiva", em que unia pequenos grupos de crianças e jovens autodeclaradas/os negras/os ou pardas/os, com idades próximas, em que propunha a escuta de momentos em que o racismo as/os atingiu na escola. Os estudantes apontaram relatos de racismo atuais e impactantes vivenciados no ambiente escolar, e as falas das crianças foram extremamente arrebatadoras. As narrações demonstraram a exclusão, a discriminação e a impunidade oriunda do racismo. Alguns jovens relataram que não procuravam mais as professoras ou a equipe diretiva, pois haviam naturalizado o racismo em suas vidas. As práticas antidiscriminatórias foram desenvolvidas coletivamente, tendo em vista a sensibilidade deste tema. Após a coleta da escuta afroafetiva, fortalecemos os contatos com profissionais de diversas áreas, para além do grupo de pesquisa Criança na Mídia, e estabelecemos parcerias com advogados e psicólogas, operando através de uma prática cautelosa, interdisciplinar, atenta e responsável.

CONSTRUÇÃO COLETIVA

A primeira etapa envolveu a escuta das crianças, focando, no primeiro momento, na questão do racismo na escola. Após essa coleta de dados e a organização deles, iniciamos a construção da etapa de sensibilização da comunidade escolar, dividida nos seguintes grupos: crianças, jovens, famílias e professores e demais funcionários da escola.

Educação e Conscientização

Enquanto a Comissão de Direitos Humanos estudava e debatia de forma interdisciplinar com profissionais de diversas áreas sobre a construção do protocolo, algumas ações foram estabelecidas para que sua inauguração não parecesse um ato isolado. Desta forma, ações educativas foram instauradas com a intenção de iniciar um processo de impacto e de disseminação da informação antidiscriminatória na escola. Assim, professores, motivados pela comissão, foram convidados a colocar em seu planejamento proposições antidiscriminatórias.

Com espaço garantido nas reuniões pedagógicas e nos encontros com as famílias, a comissão de direitos humanos se fez presente, levando proposições no âmbito dessas reflexões. Todos os setores da escola foram escutados e também, confrontados com os dados da escuta afroafetiva, a fim de sensibilizar sobre as discriminações. A construção

coletiva de uma educação antidiscriminatória na escola necessita da participação de todas/os as/os que dela fazem parte. Tais ações tinham como objetivo principal a sensibilização e o acesso à informação, bem como revelar o posicionamento da escola perante as discriminações relatadas neste processo.

Possibilidades

Neste estágio final da construção do protocolo, a escola está focada ativamente no desenvolvimento de estratégias educativas e disciplinares que servirão como intervenções educativas para fomentar mudanças positivas em nossa comunidade escolar, visando sempre a contenção das diversas discriminações presentes no cotidiano escolar. Entendemos que este é um processo delicado e que precisa ser construído de forma responsável, pois, justamente, a intenção é de construir ações educativas, na construção de crianças, jovens e adultos mais solidários, empáticos e capazes de viver de maneira respeitosa em sociedade. Além disso, estamos trabalhando em examinar as possibilidades de estabelecer contatos com canais de comunicação e de denúncias essenciais, a fim de criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Essas iniciativas visam garantir que possamos responder de forma responsável às preocupações ou aos incidentes de discriminação, mas também promovem uma cultura de respeito, empatia e compreensão dentro da escola, buscando criar um ambiente onde os estudantes se sintam valorizados e protegidos, independentemente de sua origem, identidade ou características pessoais. Comprometida com a criação de um espaço em que a educação seja verdadeiramente inclusiva, e onde os princípios dos direitos humanos e da igualdade sejam vivenciados diariamente por nossa comunidade educativa, a comissão de direitos humanos têm construído este documento com dedicação.

Em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paulo Freire e Antonio Faundez argumentam que o "desafio político e pedagógico das nações com diversidade cultural é criar uma nova concepção pedagógica própria" (Faundez; Freire, 2021, p. 132), em que "a educação se revolucione, se reinvente, em lugar de meramente reformar-se" (Faundez; Freire, 2021, p. 135). Oliveira e Schmidt afirmam ainda que, ao

> [r]econhecer discriminações e engajar-se em uma educação antidiscriminatória imbuída da interseccionalidade para que desta forma, sua ação pedagógica torna-se

> práxis crítica que analisa, reflete e atua de maneira coerente com a construção de um território favorável para o desenvolvimento de infâncias e vidas plurais (Oliveira; Schmidt, 2023).

Portanto, nesse processo de construção, entendemos que é de vital importância assegurar a efetiva implementação do protocolo comprometido com avaliações regulares que nos permitirão monitorar seu desempenho e fazer os ajustes necessários a cada ano. Através desses movimentos contínuos, como a escuta afroafetiva e os canais de denúncia e acolhida, busca-se garantir que o protocolo permaneça relevante e eficaz ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre a Comissão de Direitos Humanos e o Grupo Criança na Mídia tem resultado em um protocolo de conduta antidiscriminatória que é sensível às necessidades da comunidade escolar, abordando problemas de discriminação de maneira educativa, passo importante na construção de uma escola antidiscriminatória. Este protocolo não apenas se propõe a pensar a abordagem da discriminação, mas também de educação, impacto e informação para a comunidade escolar. O trabalhar conjunto, nesse sentido, favorece o potencial de transformar o ambiente escolar e cria um espaço que possa contribuir para o desenvolvimento de infâncias plurais, onde crianças, jovens e adultos possam se sentir valorizados e protegidos, independentemente de sua identidade.

Em resumo, as reflexões em torno desse protocolo têm o objetivo de transformar nossa escola em um ambiente onde o respeito, a igualdade e a diversidade não são apenas palavras, mas valores fundamentais. A criação do protocolo é um passo significativo em direção à construção de um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. Ele visa promover uma cultura de respeito por meio da capacitação de alunos, professores e pais para combater ativamente a discriminação. Além disso, o fornecimento de recursos educativos para a prevenção da discriminação é essencial para educar e conscientizar, ainda que esse processo esteja no início e seja necessário tempo e continuidade.

Ao adotar e implementar esse protocolo, a escola reforça seu compromisso com os direitos humanos e com a igualdade, demonstrando que estamos dispostos a enfrentar

desafios, promover mudanças e garantir que cada membro de nossa comunidade escolar seja tratado com dignidade e respeito. Os efeitos positivos que essas ações estão gerando nesse ambiente escolar já têm evidenciado resultados referentes à conscientização e à identificação das discriminações que ainda acontecem e marcam crianças no território escolar, o que nos faz acreditar que, ainda que seja um trabalho de grande responsabilidade, é fundamental que a educação paute a busca por justiça social, pelo menos, diante de nosso contexto. A mudança começa no nosso cotidiano.

Por fim, enfatizamos a reflexão: "O prazer de ensinar é um ato de resistência" (Hooks, 2017, p. 21).

REFERÊNCIAS

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MAZZON, J. A. **Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a saber**: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: FIPE, 2009.

OLIVEIRA, F. C.; SCHMIDT, S. **ALFABETIZAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS**: Quando a (anti)discriminação vai para a escola. Pará: ConBALF, 2023.

JOVENS ADOLESCENTES E FAMÍLIAS: PERCEPÇÕES DE FAMÍLIA, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL.

Jóvenes adolescentes y familias: percepciones de familia, escuela y organización de la sociedad civil.

Gabriela Gomes Makewitz[1]
Marilene Alves Lemes[2]
Andresa Tais da Silva[3]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente estudo é parte de um trabalho voluntário, de participação acadêmica na extensão do Centro de Educação em Direitos Humanos da Universidade Feevale, e tem como objetivo conhecer as percepções dos jovens adolescentes e suas famílias em relação ao contexto familiar, escolar e de uma organização da sociedade civil localizada na periferia da cidade de São Leopoldo/RS. Trata-se de uma pesquisa Qualitativa, de caráter Exploratório, com participação de 29 jovens adolescentes com idades entre 12 e 16 anos, ambos os sexos, e 20 familiares. O instrumento utilizado foi um questionário orientado com perguntas fechadas de múltipla escolha. Nessa pesquisa, em andamento, acrescentam-se as observações do diário de campo da pesquisadora. A análise dos dados produzidos apoiou-se nos estudos de Dayrell (2003), Freire (1970; 2004) e Dewey (1979); também foram apreciados à luz de outras pesquisas da Organização da Sociedade Civil (OSC), feitas em 2010 e em 2014. Tomando como referência o ano de 2010, verifica-se que ampliou o número de adolescentes residindo com o pai e a mãe, enquanto que diminuiu o percentual residindo com os avós. Na relação com os dados de 2014, os conflitos escolares aumentaram e o benefício em participar da OSC foi mantido em razão das amizades estabelecidas. Esta perspectiva também foi sinalizada pelos familiares.

Palavras-chave: Escola; Família; Jovens adolescentes; OSC.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Email: gabrielagomesdias99@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Unisinos. Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS. E-mail: marilene.lemes@gmail.com.
[3] Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. E-mail: andresatais015@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O relatório "Atlas das Juventudes 2021" considera que o Brasil possui quase 50 milhões de jovens (¼ da população). Esse dado é chamando de "bônus demográfico", pois é possível que nunca mais tenhamos uma janela de oportunidades como essa, com tamanho potencial para o progresso econômico e ao desenvolvimento social. Porém, em contraste com essa perspectiva, a população jovem vive uma realidade de constante violação dos seus direitos e também está exposta a uma série de vulnerabilidades sociais. As evidências, diz o relatório, apontam para um contexto excludente, violento e desafiador que impõe barreiras para o desenvolvimento das juventudes. Com o avanço da pandemia, a situação se agravou, minguando as oportunidades de trabalho, ampliando a evasão escolar, intensificando as desigualdades sociais e o acesso à serviços essenciais – com impactos na saúde mental de jovens, na segurança alimentar e pública.

Esse contexto, em nível nacional, é desafiador e urgente, demandando por ações para essa parcela da população, tanto no que diz respeito ao atendimento das demandas emergenciais quanto ao atendimento das perspectivas de futuro. Para que tais ações tenham efetividade, serão necessárias ações construídas com base nas informações e no conhecimento sistematizado a respeito das juventudes do Brasil. No entanto, o referido "Atlas das juventudes 2021" apresenta lacunas nos dados que fragilizam os instrumentos de formulação de políticas públicas, as estratégias, os programas, os projetos ou as iniciativas consistentes e sustentáveis para as juventudes, em suas diversidades e territórios.

O presente estudo contribui com a construção do conhecimento a respeito da população jovem e constitui-se como parte de um trabalho voluntário, de participação de uma acadêmica[4] na extensão do Centro de Educação em Direitos Humanos da Universidade Feevale. São analisados dados de uma pesquisa que tem como objetivo conhecer as percepções dos jovens adolescentes[5] e suas famílias em relação ao contexto familiar, escolar e de uma organização da sociedade civil (OSC), filiada à política de assistência social, localizada na periferia da cidade de São Leopoldo/RS que acolhe os adolescentes e seus interesses. A pesquisa também explora as mesmas concepções na relação com outras

[4] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na Universidade Feevale.

[5] Fase que inaugura o tempo da juventude (Zucchetti, 2008).

pesquisas desenvolvidas pela OSC em 2010 e em 2014. Este estudo, cabe salientar, representa um esforço de escrita colaborativa entre pesquisadoras que integram dois grupos de pesquisa: Grupo de estudos, pesquisas e práticas em educação não escolar na perspectiva da educação integral – Feevale/CNPQ[6] e Coletivo de educação popular e pedagogia social – CEPOPES/UFRGS[7].

Embora os dados percentuais estejam na sequência texto, pode-se destacar que, tomando como referência o ano de 2010, verifica-se que houve uma ampliação no número de adolescentes residindo com o pai e a mãe, enquanto diminuiu o percentual daqueles que residem com os avós. Já em 2023, comparado a 2010, manteve-se o mesmo percentual de jovens adolescentes residindo apenas com a mãe, representando metade da população pesquisada.

Na pesquisa de 2014, feita pela OSC, segundo a percepção dos jovens adolescentes, os conflitos escolares aumentaram e o benefício em participar da OSC foi mantido. Essa perspectiva também foi sinalizada pelos familiares, demonstrando um processo cuidadoso realizado pela OSC no que diz respeito à escuta sensível e à valorização dos conhecimentos, sentimentos e demandas trazidas pelos educandos e educandas.

A estrutura do presente texto explicita o percurso metodológico, os resultados e discussão constituídos pelas seções: Os arranjos familiares e a participação na OSC; A atual relação das juventudes com o ambiente escolar: os conflitos com a escola e seus atores; Propostas pedagógicas da OSC: de que maneira este espaço tem atuado como forma de garantia, levando em consideração o interesse dos educandos e educandas e; por fim, as Considerações Finais e as Referências bibliográficas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é parte de um trabalho voluntário realizado a partir da participação de uma das autoras deste artigo no Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCADH da Universidade Feevale, como um recorte da sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da mesma universidade. Assim,

[6] Sob a liderança da Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti. Universidade Feevale.
[7] Sob a liderança da Profa. Dra. Karine dos Santos. UFRGS.

este estudo, se caracteriza pela abordagem Qualitativa e de caráter Exploratório, como destacam Ludke e André (2018, p. 13) "todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada".

O método utilizado no desenvolvimento da presente pesquisa se aproxima do estudo de caso que consiste em "coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60).

Neste sentido, o presente estudo ocorreu com a participação de 29 jovens adolescentes, com idades entre 12 e 16 anos, de ambos os sexos. Contou, ainda, com 20 familiares participantes das ações da OSC. O objetivo principal foi conhecer as percepções dos jovens adolescentes e suas famílias em relação ao contexto familiar, escolar, bem como, de suas participações em uma OSC localizada na periferia da cidade de São Leopoldo/RS.

A produção de dados para este estudo ocorreu através de questionário orientado com perguntas fechadas de múltipla escolha, respondidas de forma independente e anônima. Após, os dados coletados foram analisados a partir de documentos oriundos de pesquisas realizadas pela OSC em 2010 e em 2014, o que permitiu o diálogo com os dados de diferentes anos e interpretações acerca da temática estudada. Além disso, utilizou-se a análise documental, por intermédio das revistas institucionais "Balanço social de 2010" e "Relatório de atividades de 2014", como apoio para maior aproximação do contexto histórico da organização da sociedade civil, bem como da comunidade e do contexto da pesquisa. Nesse sentido, reunidos os dados da pesquisa, foram organizadas sessões temáticas oriundas das narrativas dos sujeitos participantes deste estudo e dos diálogos teóricos, aproximando os dados com os estudos de Freire (1970, 1991, 1997 e 2004) e Dewey (1979), para as discussões acerca da educação não escolar; Dayrell (2003), Dinora Tereza Zucchetti[8] (2008, 2014), Eliana Perez Gonçalves de Moura e Perondi e Vieira (2018), para as juventudes; Miriam Pires Corrêa Lacerda (2015), para educação escolar; enquanto utilizou-se Heloisa Szymanski (2004) e Fraiman (1997), para as reflexões acerca das famílias.

[8] A partir desta autora, nomeia-se as mulheres com seus nomes completos, a fim de que haja um marcador de gênero com o objetivo de valorizar seus estudos e pesquisas em uma ciência que é majoritariamente ocupada por homens.

É importante ressaltar que os dados apresentados são preliminares, pois a pesquisa está em andamento durante o período de mestrado de uma das autoras deste artigo, sob discussões que estabelecem debates acerca dos jovens adolescentes, seus familiares, a relação com a OSC e outros aspectos que fazem parte dos processos educativos presentes nos territórios e nas instituições de educação escolar e não escolar. A partir da organização dos dados produzidos e seus cruzamentos, foi possível definir as categorias que serão apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS ARRANJOS FAMILIARES E A PARTICIPAÇÃO NA OSC

No que diz respeito aos arranjos familiares dos jovens adolescentes da OSC, no ano de 2010, 51% deles moravam com a mãe, 27% moravam com o pai e a mãe, 16% com avós e outros, e 6% somente com o pai. Na pesquisa realizada no ano de 2023, verifica-se que ampliou o número de adolescentes residindo com o pai e a mãe para 41%, enquanto diminuiu o percentual residindo com os avós e outros para 10%, enquanto aqueles que moram somente com a mãe apontaram 49% do público, mantendo aproximações com o percentual de 2010.

Os dados mencionados confirmam que a discussão do tema "família" é sempre complexa. Para Sunkel (2006), pensar as famílias diz sobre considerar diferentes arranjos, organizações e muitas tramas interseccionais perpassando o cotidiano e os sujeitos em suas individualidades, os quais exigem a construção de processos de proteção. Ao encontro disso, Fraiman (1997) ressalta que as ordens de mudança nas constituições familiares decorrem de diversos fatores sociais, principalmente os que se interligam com as questões socioeconômicas.

A Pesquisa de Santos (2011) verificou que são as mães as grandes responsáveis pela criação e o acompanhamento dos filhos na formação escolar, independente do exercício de atividades profissionais remuneradas. Este maior envolvimento das mães nas questões escolares se deve à própria cultura e costumes centrados na ideia de que a responsabilidade pela criação dos filhos deve ser desempenhada pela mulher (chefe da casa). Ao homem (chefe da família), nessa linha de raciocínio, caberia responsabilizar-se pelo provimento

dos recursos necessários à manutenção e sobrevivência da família. Contudo, no presente estudo, o maior envolvimento das mães também pode ser explicado pelo fato de que, na prática, 50% delas são as únicas responsáveis pela família, mais especificamente 51%, em 2010, e 49% em 2023.

No que diz respeito aos benefícios em participar da OSC em 2023, 79% dos jovens adolescentes apontaram a amizade como a principal vantagem de estar integrado a esse meio. Da mesma forma, 30% das famílias apontaram o aumento da amizade nas relações familiares. Freire (1991) reconhece e valoriza as experiências educativas mais emocionais, que produzem sentimentos, não podendo, em nome da exatidão e do rigor, negar a presença dos corpos, das emoções, das intuições. Nas suas palavras "o que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição. Devo submeter o objeto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo" (Freire, 1991, p. 109).

Sem dúvida, as relações e os afetos que se estabelecem entre os jovens adolescentes, suas famílias e OSCs são potentes, especialmente se essas relações se constituírem pela via da compreensão de que são "sujeitos de direitos". Conforme as autoras Regina Célia Tamaso Mioto, Marta Silva Campos e Cássia Maria Carloto (Mioto; Campos; Carloto, 2015), política social com centralidade na família exige dos formuladores, gestores e operacionalizadores, a apreensão dessas e de outras "complexidades", as quais devem ser consideradas para que a família possa ser devidamente amparada pelo Estado. A este cabe garantir programas, projetos, serviços e benefícios de proteção aos indivíduos e às famílias. Assim, pois, a família, especialmente a mulher enquanto "principal responsável" pelos cuidados do grupo familiar, não será responsabilizada pelas mazelas sofridas e nem terá que buscar estratégias de superação, por meio da sua rede de sociabilidade e de solidariedade, reforçando a desigualdade de gênero, na medida em que aumenta a sobrecarga feminina e corrobora papéis "historicamente" construídos, como o de "cuidadora".

Para Fraiman (1997), algumas mudanças nos modos de vida das famílias brasileiras são decorrentes da precária situação sócio-econômica que conduz os responsáveis a jornadas extenuantes de trabalho, ao trabalho informal, ou ainda, ao subemprego. O resultado disso enseja falta de reconhecimento generalizado no interior das famílias, nas quais seus membros não se dão atenção, nem aos filhos e filhas e, consequentemente,

enfrentam dificuldades em encontrar tempo para estarem mais presentes nas suas vidas escolares e além. Assim, nos dirigimos para as reflexões acerca do ambiente escolar.

A ATUAL RELAÇÃO DAS JUVENTUDES COM O AMBIENTE ESCOLAR: OS CONFLITOS COM A ESCOLA E SEUS ATORES

Nos últimos tempos, os jovens e as juventudes têm sido foco de discussões nos veículos de mídias, nas pesquisas de âmbito acadêmico, na construção e efetivação de políticas públicas, nas áreas jurídicas, da saúde e educacionais. Para Mauricio Perondi e Patricia Machado Vieira (2018), os jovens – embora compartilhem de aspectos semelhantes como a linguagem, as formas de expressão, valores e vivências, por serem oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos – têm caracterizado o que chamamos de "juventudes", no sentido amplo e plural da palavra, em uma perspectiva de diversidade nos modos e condições de ser jovem.

Para José Pais (1990), a juventude é uma construção social que se estabelece a partir de interesses e origens sociais, indo de encontro às concepções que consideram a juventude a partir de uma ótica homogênea e caracterizada apenas por uma dada faixa etária. Em seus estudos, apresenta a juventude como um grande paradoxo que se revela da seguinte forma: "[...] às manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar – nos seus comportamentos quotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais [...]" (Pais, 1990, p. 140-141).

Na pesquisa realizada pela OSC no ano de 2014, 88% dos jovens apontavam ter um convívio tranquilo no ambiente escolar, o que refletia em apenas 1% dos votos para conflito com professores e 11% para conflitos com os colegas. Todavia, na pesquisa realizada no ano de 2023, o número que representa um convívio escolar tranquilo diminuiu, apontando 65% dos votos. Enquanto os conflitos com professores e colegas aumentaram, apontando 14% e 21%, respectivamente. Percebe-se, em 9 anos, mudanças consideráveis no que diz respeito aos conflitos no ambiente escolar. Todavia, muitos são os fatores que podem contribuir para esse distanciamento e/ou falta de diálogo entre os estudantes, como, por exemplo, os modelos didático-pedagógicos e os professores. Mauricio Perondi e Patricia Machado Vieira (2018) apresentam os desafios educacionais como um dos mais complexos no que diz respeito às juventudes da atualidade. Nos estudos produzidos pelos auto-

res, a perda de interesse, de diálogo e o distanciamento das culturas juvenis do ambiente escolar fazem com que o abismo entre os jovens e as práticas educativas cresça. Ao encontro disso, as juventudes esperam e querem o exercício de novas formas de construir conhecimento, bem como, relações mais horizontais, colaborando para a diminuição das práticas de dominação e poder em sala de aula. (Perondi; Vieira, 2018)

Ademais, Miriam Pires Corrêa Lacerda (2015) se debruçou sobre o tema a fim de compreender possíveis motivações do aumento dos conflitos e distanciamento entre jovens estudantes e professores. Embora seus estudos apresentem a expectativa docente de um ideal de estudante padrão, o que os professores atribuem, com a criação de uma figura única e homogênea dos jovens, associa-se a termos como: "[...] indisciplinados, agressivos, violentos, sem limites, desrespeitosos, desafiadores, bagunceiros, impunes, com valores morais deturpados, sem aspiração acadêmica e usuários de drogas" (Lacerda, 2015, p. 51).

Sobre esse ponto de vista, é possível compreender o complexo paradoxo que se estabelece na relação entre jovens, escola e professores. Sob a ótica dos educadores, há dificuldade em lidar com a diversidade em sala de aula, bem como a falta de correspondência de expectativas quanto ao público atendido nas escolas. Em contrapartida, a juventude, que perpassa uma etapa complexa na construção de relações, depara-se com um ambiente escolar que por vezes não promove espaços abertos ao diálogo, ou mesmo de escuta. Ao encontro das discussões feitas por Miriam Pires Corrêa Lacerda (2015), a mudança para este contexto educacional só é possível à medida que haja novas reflexões acerca das práticas e concepções pedagógicas que movimentam o trabalho educacional.

No que diz respeito aos conflitos entre os próprios jovens adolescentes no ambiente escolar, essas práticas também se estendem à organização da sociedade civil como um resultado da rivalidade desenvolvida a partir dos movimentos territoriais e dos altos índices de criminalidade e violência que, de certa forma, já são naturalizados no contexto em questão. Conforme Santos (2007), o território revela, a partir das hierarquias, as desigualdades sociais, as acessibilidades, bem como a garantia de direitos, ou a falta deles.

A partir desse ponto de vista, compreende-se que os fatores que envolvem os processos educativos, bem como as relações que permeiam os espaços de educação escolar e não escolar, possuem interfaces diretas com as metodologias de trabalho adotadas pelos

profissionais e pela proporção com que estes ambientes são pensados através de uma ótica de espaço de acolhimento, de escuta e/ou de proteção social.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA OSC: DE QUE MANEIRA ESTE ESPAÇO TEM ATUADO COMO FORMA DE GARANTIA, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O INTERESSE DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS

As práticas e propostas realizadas nos espaços de educação não escolar possuem características distintas daquilo que é pensado e que faz parte do cotidiano escolar hegemônico. Para Eliana Perez Gonçalves de Moura e Dinora Tereza Zucchetti (2019), a dimensão educativa presente nos projetos sociais se dá através de diálogos horizontais e da consideração daquilo que surge como espontâneo a partir dos saberes construídos através das experiências desses sujeitos com e na comunidade.

A partir de então, coloca-se em discussão a construção de uma proposta pedagógica nos projetos sociais que possa se caracterizar como inclusiva, à medida que é pensada de forma específica para o público atendido, da mesma maneira que deve promover debates e reflexões acerca da cidadania, da proteção social e da garantia de direitos (Zucchetti; Moura; Menezes, 2014)

Na pesquisa realizada com os educandos e educandas da organização da sociedade civil em 2014, a qual buscamos realizar diálogos de aproximação e distanciamento, a partir dos dados coletados em 2023, 98% das respostas indicavam interesse dos educandos e educandas nos temas abordados pela instituição. Em 2023, o número continua elevado, correspondendo a 97% das respostas. Nesta perspectiva, tal interesse apontado pelos sujeitos, tende a ser reflexo de um processo realizado na instituição que diz respeito à escuta sensível e à valorização dos conhecimentos e demandas trazidas pelos educandos e educandas.

Os dados apresentados e considerando também as propostas observadas e relatadas no cotidiano dos sujeitos permitem entender a importância do exercício da prática de uma educação pautada no diálogo, que a partir dos estudos de Freire (1970; 2004), ocorre por intermédio dos espaços de fala-palavra e protagonismo. Nesse sentido, à medida que os educandos e educandas da OSC compreendem o espaço como lugar de pertencimento e se colocam como parte da construção das dinâmicas diárias, é possível pensar esta

instituição a partir de uma ótica democrática, que se estabelece nas concepções de Freire (1991; 1997) nas ações e princípios de liberdade e de emancipação.

Ao encontro do número elevado de interesse sinalizado pelos educandos e educandas, é possível compreender a prática realizada na instituição com o que Dewey (1979) entende por uma educação integral ou integradora. Esse tipo de educação se baseia em ações educativas que considerem os aspectos sociais e políticos por intermédio da experiência e da democracia, tornando dos aspectos "experiência", "necessidade" e "interesse" os principais motivadores dos processos educativos.

Na mesma direção, Dayrell (2003) firma que é a partir da ocupação e da interação com o mundo que o jovem narra, cria e carrega consigo histórias, constrói relações com seus pares e seus diferentes, bem como constitui sua identidade social. Para tanto, ressalta-se a importância do envolvimento da amorosidade e do compromisso ético em que devem se basear as práticas educativas que busquem desenvolver a autonomia, o respeito à dignidade e o rompimento de uma práxis dominadora, temas bem abordados por Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as percepções de jovens adolescentes e suas famílias em relação ao contexto familiar, escolar e sua participação na OSC nos permite refletir sobre as influências e a maneira como esses espaços contribuem ou não na construção de comunidades mais igualitárias e inclusivas, mesmo expostas às injustiças e desigualdades sociais. Todavia, para isso, é necessário que os processos educativos sejam (re)pensados a partir de princípios que dialoguem com uma concepção de educação integral ou integradora, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Não menos importante deve ser a relevância de um diálogo de acolhimento e uma prática, ainda que limitadas a pequenas ações diárias, visando a busca por ofertar protagonismo, a fim de que as relações que permeiam esses diferentes espaços promovam a construção de processos, práticas e dimensões educativas, sempre pautadas em fazeres que não ignorem o entendimento da complexidade das juventudes.

REFERÊNCIAS

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Evidências para a transformação das juventudes**. 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 out, 2023.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, n° 24, p. 40-52. 2003 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2023.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FRAIMAN, L. P. **A importância da participação dos pais na educação escolar.** 1997. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LACERDA, M. P. C. **Juventudes e Escola Básica.** Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educación, 51-53, 2015. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8851/2/Juventudes_e_Escola_Basica.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/cfi/5!/4/4@0.00:54.9. Acesso em: 27 jan. 2021.

MIOTO, R. C. T.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M. (orgs.). **Familismo** – direitos e cidadania: contradições da política social. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, E. P. G. de; ZUCCHETTI, D. T. **A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate?**. Educação, *[S. l.]*, v. 42, n. 1, p. 150–158, 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.1.27950. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27950. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. Análise Social, Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

PERONDI, M.; VIEIRA, P. M. A construção social do conceito de juventudes. *In*: Maurício Perondi; Giovane Antonio Scherer; Patricia Machado Vieira; Patricia Krieger Grossi. (Org.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos**: onde estamos? Para onde vamos?. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2018.v. 1, p. 49-62.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SANTOS, F. R. dos. **Políticas públicas de educação e participação da família na formação escolar dos filhos.** Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG. Vol. 2, n. 11, 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20342/11832/84793. Acesso em: 23 de out. 2023.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SUNKEL, G. **El papel de La família en La protección social em América Latina**. Série CEPAL 120. Santiago de Chile, 2006.

SZYMANSKI, H. **Práticas educativas familiares**: a família como foco de atenção psicoeducacional. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, 2004.

YUNES, M. A. M. *et al*. **Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua**. Revista Paidéia, São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/cnNjBqB4qMt7f9zhHv9Prfr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2022.

ZUCCHETTI, D. T. **A produção de sentidos sobre jovens e juventudes**. Revista Iberoamericana de Educación n.º 47/, set, 2008. Editora: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/2313Terezav2.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de; MENEZES, M. M. de. **A artesania de um fazer a prática do trabalho de educadores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p.967-985, dez. 2014.

PLANOS MUNICIPAIS DE CULTURA: ONDE ESTÃO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Municipal Cultural Plans: Where are the ethnic-racial relations?

Gabriele Alves Garcia[1]
Daniel Luciano Gevehr[2]
Faculdades Integradas de Taquara

RESUMO: O presente artigo trata sobre os planos municipais de cultura, existentes no Estado do Rio Grade do Sul, em que se buscou compreender a aplicação das políticas culturais sobre as relações étnico-raciais. Sendo assim, o estudo tem como objetivo identificar diante dos Planos Municipais de Cultura a incorporação do cenário das relações étnico-raciais, através da problematização: como os Planos Municipais de Cultura englobam a tratativa sobre a temática étnico-racial? Para isso, utilizou-se como metodologia revisões Bibliográficas, como a base do Google Scholar (Google Acadêmico), e análise documental nos planos municipais de cultura existentes do Estado do Rio Grade do Sul. Como resultado, foram identificados ao total 29 planos municipais de cultura, cuja maioria apresenta as mesmas informações contidas nos demais planos, ou são ações/metas limitadas. Nesse sentido, tem-se a resposta para a problematização: os Planos Municipais de Cultura englobam a temática, porém de forma limitada, pois não apresentam inovação ou relevância sobre as relações étnico-raciais, e os planos que englobam a questão étnico-racial empregam a ação para o âmbito educacional.

Palavras-chave: Políticas culturais; relações étnico-raciais; planos municipais de cultura.

INTRODUÇÃO

A relação da construção dos Planos Municipais de Cultura com a sociedade brasileira, em geral, teve início em 1988, por meio da Constituição Federal. No artigo 215, a Constitui-

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, na instituição FACCAT; bolsista CAPES.

[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, na instituição FACCAT.

ção estabelece que o Estado tem a responsabilidade de assegurar o direito à cultura para todos e promover a plurietnicidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira (Brasil, 1988).

Nesse contexto, Moreira (2010) afirma que a multiculturalidade é um campo que envolve a reflexão sobre a sociedade e como ela foi formada, e as suas diferenças. O conceito de plurietnicidade "busca reconhecer os diferentes grupos culturais e originários presentes na formação dos Estados" (Sparemberger; Colaço, 2011, p. 682). Com isso, essa definição se torna indispensável para o respeito e garantia da dignidade humana.

Com base nisso, esses conceitos foram incorporados à questão da diversidade cultural. Barros (2014) aponta a diversidade cultural como indissociável do pluralismo cultural, servindo para fortalecer os direitos fundamentais da humanidade e ser um provedor da superação das desigualdades.

Nesse sentido, a pesquisa tem o seguinte problema: Como os Planos Municipais de Cultura abordam a temática étnico-racial? Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica na base do Google Scholar por pesquisas empíricas que apresentem a relação entre os Planos Municipais de Cultura, diversidade cultural e relações étnico-raciais. Além disso, será conduzida uma pesquisa exploratória, com base nos Planos Municipais de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de identificar como esses planos contemplam o cenário das relações étnico-raciais.

DESENVOLVIMENTO

PLANOS MUNICIPAIS DE CULTURA

Os Planos Municipais de Cultura foram estabelecidos pela Lei n° 12.343/2010 e buscam a implementação de políticas públicas de longo prazo (10 anos) para a proteção e promoção da diversidade cultural brasileira. Eles funcionam como instrumentos no processo de criação das políticas públicas de cultura no país. Entre 2010 e 2012, um período de grande impulso para esses planos, buscou-se fortalecer as políticas culturais por meio da estabilidade jurídica (Rubim, 2019).

DIVERSIDADE CULTURAL

O conceito de diversidade cultural dentro do contexto social é extenso e não possui uma definição concreta. Podemos conceituar a diversidade cultural como "a representação, em um sistema social, de pessoas afiliadas a grupos claramente diferentes em termos de significado cultural". Em outras palavras, a diversidade cultural é um conjunto representativo de pessoas com essências internas distintas (Cox Jr., 1993, p. 5-6)

A diversidade cultural chegou ao Brasil no final do século XIX, em conjunto com a implementação da democracia, quando a preocupação com os grupos identitários minoritários passou a ser prioridade nas políticas públicas culturais, incluindo os negros e os índios, que haviam sido excluídos do desenvolvimento econômico e social brasileiro (Maia, 2005). As relações étnico-raciais também foram incluídas nas políticas públicas culturais e nos planos municipais de cultura.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O entendimento social sobre o que são relações étnico-raciais manifesta-se de diversas formas. São relações estabelecidas entre indivíduos de diferentes grupos sociais, e essas relações são permeadas por conceitos e ideias relacionados ao pertencimento racial desses indivíduos aos grupos sociais aos quais pertencem. A palavra "raça" refere-se a uma construção social que envolve características físicas e culturais (Guimarães, 2003).

Relacionado a essa ideia, surge o termo "étnico-racial", que não apenas trata das relações entre diferentes grupos sociais, mas também leva em consideração a raiz cultural afro-brasileira. Isso modifica a visão de mundo e os padrões estabelecidos pela Europa, promovendo as tradições afro-brasileiras (Brasil, 2004).

METODOLOGIA

O processo de construção do artigo ocorreu por meio de uma pesquisa Investigativa em planos municipais de cultura do Rio Grande do Sul. Nos planos, foram identificadas as ações e estratégias dos municípios em relação à temática étnico-racial. Nesse sentido, as informações semelhantes obtidas foram agrupadas em quadros e posteriormente seg-

mentadas em: a) Município; b) Diagnóstico – atividades que o município possui; e c) Ação/meta – desempenho que o município pretende alcançar.

RESULTADOS

De acordo com a investigação, obteve-se o seguinte resultado, nos quadros abaixo:

Quadro 1: Demonstrativo dos municípios identificados

MUNICÍPIO	DIAGNÓSTICO	AÇÃO/META
1. Arroio Grande	Movimento negro organizado (Ubuntu); Clube social negro (Guarani); Associação Afro Umbandista (ARUAG), participa do MABSUL; Em elaboração a criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Tem obstáculos: o resgate histórico das famílias negras, falta de divulgação das leis de igualdade racial e desigualdade na oportunidade de trabalho para pessoas negras.	Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade arroio-grandense, especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os afro-brasileiros (...); Desenvolver e ampliar programas dedicados à capacitação de profissionais para o ensino de história, arte e cultura africana, açoriana, afro-brasileira (...).
2. Bento Gonçalves	Servidores municipais, que tratam sobre as relações étnico-raciais no contexto ações e políticas públicas; Constituição da Sociedade 20 de Novembro, onde promove a cultura dos afrodescendentes, reconhecido no âmbito Estadual, com o Primeiro Lugar no Concurso "I PRÊMIO DIVERSIDADE – SEGMENTO CULTURA NEGRA". Promoção da cultura hip hop, com o evento Battle In The Cypher.	Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade bento-gonçalvense especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os afro-brasileiros (...); Desenvolver e ampliar programas dedicados à capacitação de profissionais para o ensino de história, arte e cultura italiana, africana, polonesa, afro-brasileira, indígena e de outras comunidades (...). Sobre os planos setoriais de folclore, culturas populares, tradicionais e etnias, atende: Ação: Manter, incentivar e apoiar semanas das etnias organizadas: afro descendentes.
3. Cachoeira do Sul	Políticas de valorização das matrizes africana através de ações educativas; Associação Cachoeirense de Cultura Afro – ACCA; e COMPPPIR.	Apoio às ações culturais da Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – COMPPPIR e outras entidades congêneres.

MUNICÍPIO	DIAGNÓSTICO	AÇÃO/META
4. Charqueadas		Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica, valorizando as vertentes indígenas, afro descendentes (...); Realizar programa de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural, especialmente aqueles sujeitos vítimas de discriminação e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros, (...); Estabelecer programas específicos para setores culturais, contemplando as artes visuais, música, artes cênicas, culturas populares, literatura, audiovisual, museu, patrimônio cultural material e imaterial, com atenção à diversidade cultural, em especial às diferenças étnicas (...).
5. Caxias do Sul	Pontos culturais como o Grupo de Capoeira Conquistador da Liberdade, que propõe com oficinas de danças e capoeira e narrações de histórias afro-brasileiras.	Através dos pontos de cultura a Lei N° 10.639/03 e Lei N° 11.645/08; e fornece suporte para a formação de professores e alunos sobre a cultura afro-brasileira e indígena; Com a sociedade civil, propõe eventos culturais, como: A mais bela negra, a semana da consciência negra e do movimento hip hop.
6. Dom Feliciano	O Almirante Negro – João Candido – foi líder da Revolta da Chibata, nascido em Dom Feliciano.	Recomendar a disponibilidade de material cultural étnico às escolas e entidades ligadas à leitura, ex.: pontos de leitura. Promover a formação de professores e alunos sobre compreender as culturas afro-brasileiras e indígenas; Facilitar a circulação manifestações culturais populares (hip-hop, olodum, etc.); Nomeação de entidades culturais, por exemplo: o Cine Almirante Negro e Centro Cultural Almirante Negro.
7. Dois Irmãos das Missões		Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural, especialmente aqueles sujeitos, vítimas de descriminalização e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros (...).
8. Faxinal do Soturno		Reconhecer e apoiar a expressão cultural dos bairros, comunidades e vilas, especialmente dos jovens negros (...).
9. Frederico Westphalen	Comemorações culturais nas escolas com a semana da consciência negra.	Integrar na escola EMEI João Paulo II várias crenças e raças.
10. Flores da Cunha		Criar espaços e estruturas que agreguem os senegaleses e haitianos para o ensino de aulas.
11. Guaíba		Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade guaibense, especialmente aqueles sujeitos a discriminação e marginalização: os indígenas, afro-brasileiros (...); Mapear, preservar, restaurar e difundir os acervos históricos das culturas afro-brasileiras (...).
12. Getúlio Vargas	O Festival das Etnias inclui a exposição representativa da cultura afro-brasileira.	

MUNICÍPIO	DIAGNÓSTICO	AÇÃO/META
13. Itaqui		Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica, valorizando as vertentes indígenas, afrodescendentes (...); Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural, especialmente aqueles sujeitos vítimas de descriminalização e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros (...).
14. Lagoa Vermelha		Conselho Municipal de Política Cultural e SMECD, atua no segmento: Culturas afro-brasileiras.
15. Lindolfo Collor		Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica, valorizando as vertentes indígenas, afrodescendentes (...).
16. Nova Esperança do Sul		Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade nova esperancense, especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os afro-brasileiros (...); Desenvolver e ampliar programas dedicados à capacitação de profissionais para o ensino de história, arte e cultura portuguesa, africana, açoriana, afro-brasileira (...).
17. Osório	Agentes da cultura popular, formados por hip-hop (grafite, rap, b-boy/girl, Dj), coletivos negros (comunidades quilombolas, capoeira, terreiros, dança afro, clubes sociais negros, coletivo de mulheres negras, escolas de samba).	Reconhecer a contribuição da cultura africana para a cidade de Osório; Possibilitar a aproximação e difusão da cultura quilombola com a comunidade osoriense (...); reconhecer o Grupo de dançantes Maçambique enquanto coletivo negro da cultura africana; Apoiar a Semana da Consciência Negra e incluir no calendário oficial do município; Possibilitar a aproximação do NEABI – IFRS.
18. Pejuçara		Reconhecimento e valorização da diversidade de gênero, sexualidade, de gerações, de raças, de etnias (...); Resgate, incentivo e preservação da cultura dos colonizadores do nosso município, os italianos, os alemães e os poloneses, além dos que povoaram as terras Pejuçarenses, os negros; Resgate e preservação da cultura diversificada, étnica racial imaterial (histórias, contos, orações, benzeduras, causos...); desenvolver e ampliar programas dedicados à capacitação de profissionais para o ensino de história da arte, cultura afro-brasileira (...).
19. Passo Fundo	Representatividade da Religião Afro-brasileira, Nação Africana. Liga das Escolas de Samba Representatividade da Religião Afro-brasileira e Movimento Hip Hop.	Casa do Hip-Hop, onde serão realizadas as oficinas e espaço para as atividades culturais; Fortalecimento e reconhecimento da cultura afro-brasileira.
20. Pelotas	Ohun – Mostra de Cinema Negro de Pelotas; Semana da Consciência Negra.	Promover os direitos fundamentais das populações negra, (...); articular para que projetos racistas não sejam propostos e/ou aprovados no município. Prazo: INÍCIO: 2022/2 ESTRUTURAÇÃO 2024/2 TÉRMINO: 2032/2; Patrimonializar e proteger o "Passo dos Negros. Prazo: INÍCIO: 2022/2 TÉRMINO: 2023/2.

MUNICÍPIO	DIAGNÓSTICO	AÇÃO/META
21. Porto Alegre	Áreas da Dança, Patrimônio Cultural Material e Imaterial, Capoeira e Casas de religião afro; Festa da Consciência Negra do Morro da Conceição.	Implementar o Centro de Referência do Negro – CRN, oferecendo festejos populares de matriz africana; Investimentos em festas populares e religiosas de grande importância econômica e cultural (Festa de Oxúm, Procissão do Morro da Cruz, Carnaval, Festa da Consciência Negra e Festa de São Jorge); Revitalizar o Largo Zumbi dos Palmares, como ponto de referência da consciência negra e resgatar a produção da "Festa Zumbi dos Palmares" no local; Valorização do patrimônio histórico e cultural de espaços de ocupação afro-brasileira como terreiros, sítios arqueológicos, etc.; Criar ciclos de debates, seminários, palestras, cursos, painéis, bem como orientações pedagógicas sobre a capoeira, hip-hop, entre outras manifestações populares da comunidade afro-brasileira; Vinculação do Mercado Público com a identidade negra local; "Dia Oliveira Silveira" no período da Semana da Consciência Negra de Porto Alegre e 20 de novembro como feriado municipal; Ações de resgate de personagens da cultura afro-brasileira; Parceria com o Gabinete do Povo Negro e as entidades que representam a comunidade cultural negra; Cumprir as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, oferecendo capacitação aos educadores sobre esses conteúdos; Realização de oficinas de Capoeira proporcionando resgate cultural histórico e afirmação da identidade do povo negro.
22. Rosário do Sul		Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica, valorizando as vertentes indígenas, afrodescendentes, afro-brasileira e imigrante; Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural, especialmente aqueles sujeitos vítimas de descriminalização e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros (...).
23. Santa Cruz do Sul	Vivencia a ampliação de um novo debate que inclui os elementos da cultura afro-brasileira.	Apoiar, reconhecer e financiar projetos e ações que promovam os povos e comunidades tradicionais: povos indígenas, quilombolas, as comunidades de terreiro, os pescadores artesanais, capoeira, entre outros (são tradições: a Comunidades de Terreiro, que fazem parte grupos culturalmente diferenciados conforme o Decreto federal 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, no Art. 3º, e a Capoeira. São tradições: grupos culturalmente diferenciados que preservam muito das tradições, da história, da ancestralidade negra e das matrizes africanas como as Comunidades de Terreiro e a Capoeira. Muitos desses saberes vieram são preservados e transmitidos por esses grupos tradicionais afro culturais); Implantar e manter oficinas de capoeira através da Lei nº 10.639/03 e garantir financiamento para projetos e eventos capoeirísticos e africanistas; Reconhecer e apoiar o hip-hop como expressão cultural dos jovens negros e contribuir para o intercâmbio do movimento cultural hip-hop.

MUNICÍPIO	DIAGNÓSTICO	AÇÃO/META
24. Santa Maria	Agentes de culturas: coletivos de periferia da cidade, hip-hop (grafite, rap, b-boy/girl, dj), coletivos culturais negros (comunidades quilombolas, capoeira, terreiros, dança afro, clubes sociais negros, escolas de samba).	Apoiar a Semana da Consciência Negra e incluir no calendário oficial do Município; Reconhecer a contribuição da cultura africana para a cidade de Santa Maria; Incluir no calendário oficial do Município a realização, com dotação orçamentária, do evento "Bela do Ebano" e comenda "Luiza Mahin"; Possibilitar a aproximação entre a sociedade santa-mariense e a unidade quilombola de Santa Maria, a fim de buscar informações para a sustentação da cultura local; Reconhecer a unidade quilombola de Santa Maria enquanto espaço tradicional de relacionamento e cultivo da cultura afro.
25. Santo Ângelo	Grupo Cultural Negras Raízes Etnia, promove a cultura dos afrodescendentes; Casa da etnia afro no parque da Fenamilho; Comunidade quilombola.	
26. São Francisco de Paula		Apoiar semanas das etnias, afrodescendentes e outras.
27. Taquara	Comunidade quilombola e indígena; Mês da Consciência Negra com atividades nas escolas.	Fomentar a Semana Nacional dos Museus em maio, o abril Indígena e a Semana da Consciência Negra em novembro.
28. Veranópolis		Mapear outras etnias que compõem a sociedade veranense, como indígenas, afrodescendentes (...); englobar a valorização das raízes indígenas e afrodescendentes. Ações sobre a diversidade cultural, a pesquisa, exemplo, cultura africana, benzedeiras (...).
29. Uruguaiana	Feira das Etnias e Semana da Consciência Negra; Grupo da administração do município, para assuntos relacionados aos afrodescendentes; Conselho Municipal de Igualdade Racial e Conselho Municipal do Povo de Terreiro; Movimento Negro; Fórum da Igualdade Racial; Povos de Terreiro;NEAB – UNIPAMPA; Comemorações em 20 de Novembro para Zumbi dos Palmares.	Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade Uruguaianense, especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os afro-brasileiros(...); Desenvolver e ampliar programas dedicados à capacitação de profissionais para o ensino de história, arte e cultura regional, africana, afro-brasileira (..).

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a tabela, as informações dos municípios foram agrupadas em ordem alfabética, conforme as atividades dos diagnósticos e as ações/metas relacionadas à valorização da cultura afro-brasileira. Porém, somente os municípios de Arroio Grande, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Pelotas e Uruguaiana apresentam uma gama de variedades pertinentes às relações étnico-raciais e aos segmentos públicos. Também considerada como políticas sociais, Fleury (1994) explica que o termo "políticas sociais" objetiva asse-

gurar ação dos direitos sociais da cidadania e proporcionar a justiça social e o bem-estar da comunidade. Neste sentido, aponta-se a importância das articulações das políticas sociais. No caso dos planos municipais de cultura com os diversos segmentos públicos, isso assegura os direitos da cidadania da população negra.

Os municípios de Caxias do Sul, Dom Feliciano, Frederico Westphalen, Osório, Passo Fundo, Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, Santa Maria e Taquara estabelecem uma forte conexão dos planos municipais com a cultura e a educação. Neste contexto, Medeiros (2015) complementa que a questão étnico-racial está além dos muros de uma escola, pois a escola serve como um caminho de intervenção, através de práticas cotidianas voltadas para a educação antirracista não somente questões culturais artísticas. Em resumo, os festejos mascaram situações racistas que esta população vivencia cotidianamente. Por isso, o enfoque na Lei Nº 10.639/03 é importante, pois esta legislação possibilita a atuação antirracista dentro e fora do ambiente escolar, com articulações dos segmentos públicos, fomentando as políticas sociais.

Já os municípios de Charqueadas, Dois Irmãos das Missões, Faxinal do Soturno, Flores da Cunha, Guaíba, Itaqui, Lagoa Vermelha, Lindolfo Collor, Nova Esperança do Sul, Pejuçara, Rosário do Sul, São Francisco de Paula e Veranópolis não apresentam um diagnóstico, o que significa que não incorporam ou não possuem nos planos municipais de cultura atividades que promovam a temática das relações étnico-raciais. Porém, abordam a temática nas ações/metas em diversos âmbitos, como na educação, história do território, cultura, entre outras. Britto (2017) afirma que a seção de diagnóstico é essencial, pois proporciona uma análise efetiva sobre a situação na qual pretende-se atuar e, assim, promover mudanças. Portanto, diagnosticar sobre o tema das relações étnico-raciais nos municípios, vai além de analisar a situação em que ela se encontra. Possibilita também saber como a sua formação influencia nessa cultura local e o planejamento para o futuro.

Os municípios de Getúlio Vargas e Santo Ângelo não possuem ação/meta para a promoção da temática das relações étnico-raciais no território. Nesse sentido, Britto (2017) destaca que, assim como o diagnóstico, a etapa de ações e metas é essencial, pois tem como foco a valorização da cultura local, através do planejamento de um futuro, para os próximos dez anos. As metas/ações são diretrizes que servem como elementos orientadores para o alcance de objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados identificados e nos conceitos abordados, é evidente que a temática racial ainda está associada ao segmento da educação. Isso é problemático, pois deveria abranger todos os aspectos da sociedade além da educação. Os resultados também revelaram um aspecto negativo: alguns planos, em relação ao diagnóstico, compõem-se em informações copiadas ou consideradas limitadas em sua abordagem; e as metas/ações apresentam-se limitadas.

Nesse contexto, em resposta à problematização "Como os Planos Municipais de Cultura englobam a tratativa sobre a temática das relações étnico-raciais?", entende-se que a maioria dos planos aborda essa temática de maneira limitada, sem apresentar inovações ou relevância significativa. Sendo assim, esta pesquisa ressalta a necessidade de mais estudos que estabeleçam conexões entre as relações étnico-raciais e os planos municipais de cultura, a fim de auxiliar os municípios na abordagem dessa temática no âmbito cultural em geral, além da educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. M. **Cultura e diversidade**: noções iniciais/José Márcio Barros. Ministério da Cultura/UFRGS/EA, 2014. 102 p. – (Módulo 3. Apostila do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura).

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRITTO, N. H.; BOULLOSA, R. **Planos Municipais de cultura**: guia de elaboração. Salvador: Escola de Administração da UFBA, 2017. 100 p.

COX JR., T. **Cultural diversity in organizations**: theory, research & practice. San Francisco: Berrett Koehler, 1993.

FLEURY, S. **Estados sem cidadãos**: a seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

GUIMARÃES, A. S. A. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

MAIA, A. C. Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional. *In*: LOPES, Antonio Herculano. **Diversidade Cultural Brasileira**. Edições Casa de Rui Barbosa. 2005, Rio de Janeiro, p. 115-156. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/seminario/DiversidadeCultural/Antonio_Cavalcanti.pdf. Acesso em: 29 mai. 2023.

MEDEIROS, M. B. **Lei 10639/03 e as práticas pedagógicas**: repensando os currículos escolares pós dez anos. Orientador: Fiabani, Adelmir. 2015. 93f. Dissertação (mestrado) – Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Disponível em: https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/433. Acesso em: 22 mai. 2023.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2010. 80p.

RUBIM, A. A. C. **Planos de cultura**. EDUFBA, 2019. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Gestao2_rev_CPF_N14_semana22.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023

SPAREMBERGER, R. F. L.; COLAÇO, T. L. Direito e identidade das comunidades tradicionais: do direito do autor ao direito à cultura. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 681-700, set, 2011. Disponível em: https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2477/Direito%20e%20identidade%20das%20comunidades%20tradicionais%20do%20direito%20do%20autor%20ao%20direito%20%c3%a0%20cultura.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 mai. 2023.

SEXUALIZAÇÃO POR ENTRE OS PANOS: A COBERTURA MIDIÁTICA ENVOLVENDO OS UNIFORMES DAS GINASTAS ALEMÃS NAS OLIMPÍADAS DE TÓQUIO 2020.

Sexualization between the fabrics: media coverage involving the uniforms of german gymnasts at the 2020 tokyo Olympics.

Júlia Fernanda Lemos Backes[1]
Gustavo Roese Sanfelice[2]
Maurício Barth[3]
Universidade Feevale

RESUMO: A sexualização que atletas femininas sofrem por meio de seus uniformes esportivos ainda é uma das principais disparidades entre homens e mulheres nos Jogos Olímpicos. Para combater a questão, a equipe de Ginástica Artística da Alemanha deixou de lado as típicas roupas curtas da modalidade e se apresentou com modelos que cobriam as pernas por inteiro. Baseado nesta informação, este estudo objetiva analisar como os portais brasileiros de notícias CNN Brasil, BBC News Brasil, G1 e Folha de São Paulo repercutiram o episódio referente aos novos uniformes das ginastas alemãs durante suas participações nas Olimpíadas de Tóquio 2020. Para tanto, foram selecionadas reportagens alusivas ao caso e analisadas com base no método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), através das categorias: títulos das matérias, autorias dos textos, termos relacionados às discussões feministas, depoimentos utilizados e conteúdo de complemento às reportagens. Ao final, as reflexões indicam o olhar sob a perspectiva do empoderamento feminino em algumas das matérias, salientando a importância do debate dentro de ambientes ainda considerados patriarcais – como é o caso da esfera esportiva –, e o papel da mídia como propulsor de questões político-sociais, como é o caso das discussões referentes à equidade de gênero.

Palavras-chave: Cobertura Midiática; Jogos Olímpicos; Sexualização no Esporte.

---

[1] Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Especialista em Influência Digital: Conteúdo e Estratégia pela PUCRS. Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Feevale.

[2] Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor titular na Universidade Feevale.

[3] Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Professor titular na Universidade Feevale.

INTRODUÇÃO

Apesar da sua contemporaneidade, a História dos Jogos Olímpicos antecede História de Cristo. Os primeiros "Jogos Olímpicos da Antiguidade" foram celebrados em Olímpia, na Grécia, em 776 a.C, e tinham como principal propósito a adoração dos deuses presentes na cultura grega através da competição entre os cidadãos que, por consequência, colocavam em jogo suas aptidões como atletas[4].

Engana-se, porém, quem vê neste cenário um contexto naturalmente equalitário sob a perspectiva de gênero. Foi apenas em 1900, de forma contrária ao que pensava o idealizador do evento, Pierre de Coubertin, que os Jogos passaram a contar com 2,2% de presença feminina em seu quadro de competidores, o equivalente a 22 mulheres[5]. De acordo com o próprio Coubertin, "é indecente ver mulheres torcendo-se no exercício físico do esporte"[6]. Ademais, conforme destaca Goellner (2016, p. 33), "[...] a inserção performática das mulheres no esporte era observada como forma de masculinizá-la, seja porque alteraria seu corpo, potencializando-o, seja concedendo ao seu caráter atributos reconhecidos como viris".

Mais de um século separa a edição de 1900 e a edição de 2021, que contou com 48,8% de mulheres entre os times de atletas participantes dos Jogos[7]. Ainda assim, muito além dos números expressivos referentes à participação feminina, as Olimpíadas trouxeram para os holofotes da mídia discussões relevantes relacionadas à equidade de gênero. Entre elas, novamente, temáticas voltadas à corporeidade e, desta vez, à sexualização desses corpos. Uma das principais situações em destaque nesse último ano se deve ao

[4] OLIMPÍADAS: conheça a história, os símbolos e a importância dos jogos. **Revista Galileu**. Rio de Janeiro, 23 jul, 2021. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/07/olimpiadas-conheca-historia-os-simbolos-e-importancia-dos-jogos.html. Acesso em: 07 jul. 2022.

[5] PINHEIRO, Giovana. Persona non grata: o histórico das mulheres nas olimpíadas. **Olimpíada Todo Dia** (OTD Delas). [10 jul. 2020]. Disponível em: https://www.olimpiadatododia.com.br/curiosidades-olimpicas/250498-historico-mulheres-nas-olimpiadas/. Acesso em: 07 jul. 2022.

[6] PINHEIRO, Giovana. Persona non grata: o histórico das mulheres nas olimpíadas. **Olimpíada Todo Dia** (OTD Delas). [10 jul. 2020]. Disponível em: https://www.olimpiadatododia.com.br/curiosidades-olimpicas/250498-historico-mulheres-nas-olimpiadas/. Acesso em: 07 jul. 2022.

[7] EM 2020, 48,8% dos participantes nas Olimpíadas são mulheres. Site Nações Unidas Brasil. [06 ago. 2021]. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/139127-em-2020-488-dos-participantes-nas-olimpiadas-sao-mulheres#:~:text=As%20Olimp%C3%ADadas%20de%20T%C3%B3quio%202020,impulsionadores%20da%20igualdade%20de%20g%C3%AAnero. Acesso em: 07 jul. 2022.

protesto da seleção feminina de ginastas da Alemanha, que optaram por macacões de corpo inteiro em suas apresentações, ao invés dos já estabelecidos "*collants*" da modalidade[8].

Com base nesse episódio e sabendo do papel da comunicação como espaço de informação não apenas da notícia em si, mas, também, como ponto de discussão quanto a pautas político-sociais, muitas vezes voltadas para debates de minoria, questiona-se de que modo ocorreu a repercussão do caso das atletas alemãs em alguns dos principais canais midiáticos digitais do Brasil.

MÉTODO

No presente artigo, estipulou-se um estudo de caso documental, com o formato de pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Ademais, adotou-se a coleta de dados através de reportagens dos jornais digitais CNN, BBC, G1 e Folha de São Paulo, elegidos pela autora para embasar as premissas que respondem à pergunta norteadora através de uma amostra de intencionalidade (Prodanov; Freitas, 2013). Já para a análise de dados, foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016).

A Análise de Conteúdo faz alusão a um conjunto de técnicas de análise das comunicações dividido em três fases de execução: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na etapa de pré-análise, são delimitados os documentos a serem analisados. Já a exploração do material fundamenta-se na definição de categorias e descrição analítica dos conteúdos coletados para, enfim, realizar a condensação das informações e suas respectivas interpretações de maneira sistematizada. Para este estudo de caso, foram analisados: os títulos das matérias, as autorias dos textos, os termos relacionados às discussões feministas (como machismo, patriarcado, sexualização e objetificação), os depoimentos de atletas e comentaristas dos Jogos Olímpicos de 2021 utilizados, e os conteúdos de complemento às reportagens. É importante frisar, no entanto, que, conforme Bardin (2016), este processo pode não ocorrer exatamente na ordem cronológica apresentada, embora os fatores estejam relacionados entre si.

[8] REUTERS. **Ginastas alemãs marcam posição com uniformes que cobrem todo corpo em Tóquio**. *Site* G1. [23 jul. 2021]. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/23/ginastas-alemas-marcam-posicao-com-uniformes-que-cobrem-todo-corpo-em-toquio.ghtml. Acesso em: 07 jul. 2022.

A SEXUALIZAÇÃO DO FEMININO

Do "Belo Sexo", durante o Renascimento (Lipovetsky, 1997), até os padrões impostos pelo "Mito da Beleza", na contemporaneidade (Wolf, 2019), a aparência feminina desde muito tempo vem sendo vinculada a sua existência. A constituição física da mulher, processada pelo voyeurismo de Freud, arquiteta no olhar masculino a fantasia erótica diante da figura feminina, enquanto a mulher se mantém passiva através de sua atuação como objeto sexual (Mulvey, 1985; Kaplan, 1995).

De acordo com Heldman (2012), o termo "objetificação", diante do contexto do patriarcado, surgiu ainda na década de 70 e compreende a análise de um indivíduo visto como objeto, com foco apenas em atributos físicos, sem considerar seu caráter psicológico, emocional ou intelectual. O termo foi, inclusive, uma das discussões base para o avanço da Segunda Onda do Feminismo, iniciada na década de 1950 e prolongada até os anos iniciais da década de 1990 (Silva, 2019). Na época, concursos de beleza foram alvo de duras críticas devido à cultura da objetificação, além, claro, dos diversos protestos contrários à pornografia, à prostituição, ao estupro e à violência sexual, vinculando-os como meios de manutenção do poder masculino (Silva, 2019).

Esses e outros pontos-chave englobam as reivindicações feministas contemporâneas, que visam, no movimento, a busca pela equidade entre os gêneros nos prismas social, político e econômico, contrapondo-se ao sistema vertical entre os seres, que mantém a figura feminina em posição inferior. Em outros termos, o feminismo discorre sobre a libertação de todas as mulheres, na tentativa de consagrar à figura feminina "[...] o direito de ser quem se é, de expressar livremente a forma de estar e de aparecer e, sobretudo, de se autocompreender [...]" (Tiburi, 2019, p.23).

Logo, já é inevitável a presença de discussões acerca do movimento feminista nas mais diversas esferas, ainda que majoritariamente patriarcais – o que é o caso do ambiente esportivo. De acordo com Fornari *et al.* (2019, p.3), apesar do cenário Olímpico ainda não proporcionar as mesmas oportunidades para homens e mulheres, é notória a maior participação e visibilidade da figura feminina nestes eventos. Ainda assim,

> O esporte consiste em um espaço de produção de corpos generificados, devido à construção cultural que determina as representações de masculinidade e feminili-

> dade. Por esse motivo, é possível observar nos eventos esportivos a representação normalizada de feminilidade e a erotização dos corpos femininos, de modo a exaltar seus atributos físicos e a sensualidade (Fornari, 2019, p.3).

Foi perante o contexto de objetificação do corpo feminino no meio esportivo que discussões mais amplas voltadas para a perspectiva de gênero iniciaram-se em meio ao próprio âmbito Olímpico. Esses debates têm o intento de diminuir a desigualdade e violência experienciadas pelas mulheres, e pode-se citar como exemplo a repercussão acerca dos novos uniformes da seleção feminina de ginástica da Alemanha, estudo de caso analisado a seguir.

"TODAS AS MULHERES, QUALQUER UMA, DEVEM DECIDIR O QUE USAR": O CASO DAS ATLETAS ALEMÃS

Tóquio, julho de 2021. Muito além de um evento para grandes espetáculos e intensas competições, a última edição dos Jogos Olímpicos se mostrou palco político para as questões de gênero. Prova disso é a já comentada situação envolvendo a equipe feminina de ginástica da Alemanha e seus uniformes de competição. Acendendo o debate, as atletas germânicas optaram pelo uso de um novo modelo de macacão até o tornozelo, opondo-se aos habituais "*collants*", trajes geralmente justos e com muitas partes do corpo à mostra. O fato, claro, levantou mais uma vez o debate no que tange a sexualização da figura feminina e teve repercussão entre os canais midiáticos de todo o mundo. Em solo brasileiro, por exemplo, mídias jornalísticas digitais expressivas como CNN, BBC, G1 e Folha de São Paulo abordaram o fato, em alguns casos, em mais de uma reportagem.

Figura 1: Seleção feminina de ginástica da Alemanha durante as Olimpíadas de Tóquio 2020

Fonte: Imagem publicada em 22 de julho de 2021 no Instagram de Elisabeth Seitz[9].

ANÁLISE CNN BRASIL

A CNN Brasil divulgou duas reportagens sobre o caso, nos dias 26 e 28 de julho de 2021. A primeira matéria, intitulada "Olimpíadas: contra sexualização, ginastas alemãs usam roupas de corpo inteiro" não possui autoria e mantém tonalidade neutra em relação à ligação dos fatos com o movimento feminista, evidenciando apenas a ideia de liberdade de escolha ao "encorajar as mulheres a vestir o que as deixar confortáveis". Contudo, o texto especifica já no título a atitude da equipe alemã como um passo contra a sexualização no esporte e, posteriormente, cite de forma breve os casos generalizados de abuso sexual e físico sofridos no ambiente da Ginástica Olímpica.

A segunda reportagem é assinada por Juliana Castro e apresenta elementos mais consistentes sobre o feminismo. Logo no título, "Mulheres nas Olimpíadas: uniformes, participação e salários em pauta", o texto vai além do debate a respeito dos uniformes, citando também questões de participação feminina no esporte e salários. Na sequência, a autora comenta o cenário envolvendo as atletas germânicas e qualifica-o como "protesto",

[9] SEITZ, Elisabeth. Unser Podiumstraining haben wir gut gemeistert. Morgen wird regeneriert, übermorgen noch einmal ordentlich Trainiert und am Sonntag wird es endlich ernst mit dem Wettkampf. Beijing. 22 jul. 2021. Instagram: @seitzeli. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CRof4WHjyVp/. Acesso em: 11 jul. 2022.

destacando a fala de Elisabeth Seitz, outra competidora alemã vinculada ao caso: "Queremos mostrar que todas as mulheres, qualquer uma, devem decidir o que usar".

A matéria discorre ainda, de forma um pouco mais aprofundada, sobre outros casos semelhantes em outras modalidades esportivas e traz um histórico Olímpico mediante relatos de esportistas brasileiras, que viram ao longo de suas experiências a evidência do corpo da mulher tomar espaço diante de suas competências e resultados. Especialistas em história de gênero foram entrevistadas e fazem menção aos movimentos feministas já estabelecidos em sociedade. O termo "objetificação" também é utilizado no decorrer da redação e expõe a beleza atrelada à mulher desde o momento em que elas adentram o campo esportivo por meio do conceito de "musas".

ANÁLISE BBC NEWS BRASIL

A BBC News Brasil optou por uma única reportagem referente ao manifesto, intitulada "Olimpíadas de Tóquio 2021: como o sexismo se reflete no controle dos uniformes das atletas", e que, por sua vez, ocupou um espaço pequeno frente a todos os casos de sexualização no esporte abordados no texto (nem todos associados a questões de gênero). Ainda assim, o título faz clara alusão ao sexismo refletido no controle dos trajes das atletas e aborda, ao longo de uma matéria sem autoria definida, vocábulos recorrentes nos debates feministas, como "submissão", "machismo", "conservadorismo", "objetificação" e "patriarcado".

Logo, é possível perceber que a reportagem reflete sobre as relações de poder masculinas como a raiz do problema. Dentre as falas de atletas e jornalistas entrevistadas, inclusive, são salientadas as diferenças de tratamento entre os gêneros em âmbito esportivo, a dificuldade que as mulheres encontram para se manterem dentro do esporte em função de adversidades sexistas e, mais uma vez, a relação entre desempenho e aparência. Em um dos trechos destacados na notícia está a fala de Hanna Smith (2021, *online*), jornalista britânica: "Não importa o que você vista para praticar esportes como mulher, você sempre será julgada pelos homens que estão assistindo".

ANÁLISE DO G1

No que se refere à situação abordada no presente artigo, é possível encontrar 2 reportagens em texto durante busca no G1, extraídas do portal internacional de notícias

*Reuter*s, e do Fantástico, programa pertencente à Rede Globo de Televisão. A primeira delas, publicada em nome da *Reuters* no dia 23 de julho de 2021, levanta a questão de forma enfraquecida já a partir do título ("Ginastas alemãs marcam posição com uniformes que cobrem todo o corpo em Tóquio"), retratando o ato da equipe alemã como apenas uma "posição". Na sequência, a matéria descreve o macacão vestido pelas competidoras, dando ênfase, mesmo que de forma inconsciente, à peça como um elemento de moda e beleza, não de manifesto. Ademais, ainda que utilize ao longo do texto a palavra "sexualização" e traga a mesma declaração de Elisabeth Seitz – citada na segunda reportagem da CNN Brasil –, o editorial opta por evidenciar o fato de que o novo uniforme não é uma decisão permanente, e que o *collant* em seu modelo mais comum ainda pode ser usado pela seleção germânica – fazendo com que o debate central a respeito do uso de uniformes que sexualizam os corpos das atletas seja de certa forma minimizado.

Já a reportagem associada ao Fantástico traz, no título, "Uniforme longo da equipe alemã de ginástica é protesto contra a sexualização no esporte", a palavra "sexualização". Essa escolha vocabular concede maior evidência ao episódio germânico, classificando, na sequência, o ato como um "protesto". Também são brevemente citados pontos históricos e acontecimentos recentes, além da fala da atleta brasileira Flavinha Saraiva que salienta: "[...] A gente já vem lutando por uma causa há muito e muito tempo. Então, ver elas conseguindo conquistar isso, eu me sinto parte da vitória delas também [...]". Todavia, a reportagem não traz de forma mais aprofundada a situação vinculada às questões de empoderamento feminino.

ANÁLISE FOLHA DE SÃO PAULO

A Folha de São Paulo disponibilizou duas reportagens com referência ao assunto, ambas escritas por mulheres. Identificando os trajes femininos como sensuais e impróprios já no seu título e trazendo palavras como "erotização", "machismo", e "sexualização" ao longo do seu texto, a primeira matéria, "Atletas se voltam contra uniformes sensuais e impróprios para prática esportiva" levanta a questão dos uniformes de maneira mais ampla, e coloca em pauta outros protestos e situações relacionados à sexualização dos corpos femininos no esporte a partir dos uniformes utilizados em edições Olímpicas anteriores. A reportagem também faz uma breve correlação entre objetificação e desempenho no

esporte e salienta que, além da luta por autonomia em relação ao próprio corpo, o grande intento das atletas com a manifestação dos trajes é "[...] desestabilizar o que foi — e ainda é — o olhar predominante do homem branco e cisgênero, na construção das vestimentas".

A segunda matéria, intitulada "Ginastas alemãs ousaram romper tradição e devem mudar cenário para as mulheres no esporte", destaca "o marco" das esportistas alemãs como um "rompimento de tradições". Apesar de usar poucos termos vinculados à discussão feminista, o texto reflete de forma incisiva a respeito da desigualdade de gênero entre homens e mulheres no esporte. Renata Mendonça, jornalista esportiva e autora da reportagem, questiona a diferença de uniformes para competidores masculinos e femininos e ainda argumenta sobre o lugar da beleza sempre associado à mulher para a contemplação masculina, independente de seu conforto ou, no caso das competidoras Olímpicas, do desempenho técnico no esporte.

O editorial destaca também uma fala diferente da atleta alemã Voss, muito mais potente do que aquela descrita pela primeira reportagem da CNN Brasil: "Todas nós, mulheres, queremos nos sentir bem nas nossas peles. Quando era uma garotinha, eu não via problema nas roupas justas de ginástica. Mas quando a adolescência começou, quando minha menstruação chegou, comecei a me sentir cada vez mais desconfortável"

Por fim, a autora frisa, de forma inteligente, que os uniformes utilizados em nada se relacionam com a prevenção ao abuso sexual, visto que tais atos são, em verdade, fruto de uma estrutura social de poder que ainda coloca as mulheres como seres inferiores. Isso, na sua opinião, é a raiz principal do movimento feminista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de momentos de competição e entretenimento, os Jogos Olímpicos se colocam como espaços políticos de manifestações sociais. O evento realizado em Tóquio durante 2021 propôs momentos de reflexão por parte de seus atletas quanto a questões raciais, de sexualidade e de gênero.

No presente estudo, teve-se como objetivo central analisar de que modo ocorreu a repercussão do caso das atletas alemãs em alguns dos principais canais midiáticos digitais do Brasil, sob a perspectiva da comunicação como espaço de discussão quanto a pautas

voltadas para debates de minorias. Por fim, é possível concluir que tanto CNN, BBC, G1 e Folha de São Paulo abordaram o caso em seus ambientes online, mas por intermédio de diferentes vieses.

Enquanto o Portal de Notícias da Globo (G1) discorreu de forma apenas informativa e um tanto branda sobre o episódio, sem nenhuma correlação direta com as reivindicações voltadas para a equidade de gênero (assim como, de forma semelhante, a primeira notícia analisada da CNN Brasil), a segunda reportagem da CNN, assim como os editoriais da BCC News Brasil e Folha de São Paulo, possui posicionamentos muito mais resolutos perante o protesto. Eles apresentam não apenas pontos da História, como também termos relacionados ao feminismo ("objetificação", "patriarcado" e "machismo"). É possível também perceber, ao longo das leituras, pontos de vista femininos, visto que, com exceção da matéria da BBC News Brasil (sem autoria), todas as demais foram assinadas por mulheres.

Por fim, apresenta-se como sugestão de estudos futuros o aprofundamento analítico quanto ao emprego do olhar feminista dentro da esfera jornalística. Além disso, avalia-se também a possibilidade de estudos no que tange à utilização da comunicação como ferramenta de propagação dos discursos políticos presentes nos mais diversos campos sociais.

REFERÊNCIAS

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

CASTRO, J. Mulheres nas Olimpíadas: uniformes, participação e salários em pauta. **CNN Brasil**. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/esporte/mulheres-nos-jogos-uniformes--participacao-e-salarios-em-pauta/l. Acesso em: 12 jul. 2022.

EM 2020, 48,8% dos participantes nas Olimpíadas são mulheres. **Nações Unidas Brasil.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/139127-em-2020-488-dos-participantes-nas--olimpiadas-sao-mulheres#:~:text=As%20Olimp%C3%ADadas%20de%20T%C3%B3quio%202020,impulsionadores%20da%20igualdade%20de%20g%C3%AAnero. Acesso em: 07 jul. 2022.

FORNARI, L. *et al*. Perspectiva de gênero nas reportagens sobre mulheres atletas nos Jogos Olímpicos Rio 2016. **Texto Contexto Enfermagem**, Santa Catarina, v.28. 2019. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/tce/a/nPsBMFxyKMGMsyMHQfzdZSk/?format=pdf & lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2022.

GINASTAS alemãs marcam posição com uniformes que cobrem todo corpo em Tóquio. **G1.** Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/23/ginastas-alemas-marcam-posicao-com-uniformes-que-cobrem-todo-corpo-em-toquio.ghtmlhttps://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/23/ginastas-alemas-marcam-posicao-com-uniformes--que-cobrem-todo-corpo-em-toquio.ghtml. Acesso em: 12 jul. 2022.

GOELLNER, S. V. (2016). Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 29-38. 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/118235. Acesso em: 08 jul. 2022.

HELDMAN, C. **Sexual Objectification**. Part 1: What is it? 2012. Disponível em: https://drcarolineheldman.com/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/. Acesso em: 10 jul. 2022.

KAPLAN, E. A. **A Mulher e o Cinema**: os Dois Lados da Câmera. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1995.

LIPOVETSKY, G. **A Terceira Mulher**: Permanência e Revolução do Feminino. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.

MENDONÇA, R. Ginastas alemãs ousaram romper tradição e devem mudar cenário para as mulheres no esporte. **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/renata-mendonca/2021/07/ginastas-alemas-ousaram-romper-tradicao-e-devem--mudar-cenario-para-as-mulheres-no-esporte.shtml. Acesso em: 12 jul. 2022.

MORAES, C. Atletas se voltam contra uniformes sensuais e impróprios para prática esportiva. **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2021/07/atletas-se-voltam-contra-uniformes-sensuais-e-improprios-para-pratica-esportiva.shtml?origin=folha. Acesso em: 12 jul. 2022.

MULVEY, L. Visual Pleasure and Narrative Cinema. *In*: MAST Gerald; COHEN; Marshall. **Film, Theory and Criticism**. Oxford: Oxford University, 1985.

OLIMPÍADA de Tóquio 2021: como o sexismo se reflete no controle dos uniformes das atletas. **BBC News Brasil.** Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57978154. Acesso em: 12 jul. 2022.

OLIMPÍADAS: Conheça a história, os símbolos e a importância dos jogos. **Revista Galileu**. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/07/olimpiadas-conheca-historia-os-simbolos-e-importancia-dos-jogos.html. Acesso em: 07 jul. 2022.

OLIMPÍADAS: Contra sexualização, ginastas alemãs usam roupas de corpo inteiro. **CNN Brasil.** Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/esporte/olimpiadas-contra-sexualizacao--ginastas-alemas-usam-roupas-de-corpo-inteiro/. Acesso em: 12 jul. 2022.

PINHEIRO, G. Persona non grata: o histórico das mulheres nas Olimpíadas. **Olimpíada Todo Dia**. (OTD Delas). [10 jul. 2020]. Disponível em: https://www.olimpiadatododia.com.br/curiosidades-olimpicas/250498-historico-mulheres-nas-olimpiadas/. Acesso em: 07 jul. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SILVA, J. M. **Feminismo na Atualidade**: a Formação da Quarta Onda. Recife, PE: Publicação Independente, 2019.

UNIFORME longo da equipe alemã de ginástica é protesto contra a sexualização no esporte. **G1.** Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/uniforme-longo-da-equipe-alema-de-ginastica-e-protesto-contra-a-sexualizacao-no-esporte.ghtml. Acesso em: 12 jul. 2022.

WOLF, N. **O Mito da Beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2019.

AS PERCEPÇÕES SOCIAIS ACERCA DO TERMO DEFICIÊNCIA: UMA QUESTÃO DE DIFICULDADE OU DIFERENÇA?

Social perceptions about the term disability: a question of difficulty or difference?

Juliana Aparecida Bohn[1]
Jéssica Maís Antunes[2]
Rosemari Lorenz Martins[3]
Universidade Feevale

RESUMO: Esta pesquisa objetiva discutir as nomenclaturas utilizadas para a caracterização de pessoas deficientes e seus efeitos na percepção de si desses sujeitos, realizada através de uma revisão Bibliográfica de obras de autores como Bauman (2001), Hall (2022), Canedo (2007) e Foucault (1999). Os estudos mostram que a velocidade que as tecnologias e as informações chegam aos sujeitos nos tempos modernos, os faz imergir em uma estrutura social líquida, em que tudo pode mudar em questão de instantes. Os resultados dessa organização obrigam os sujeitos a adaptarem-se a ele, para que não sejam postos à margem. Nesse formato social, a deficiência é considerada como uma barreira ou um impedimento para sua produtividade dentro da sociedade, então, as formas como os sujeitos são caracterizados pela sociedade contribuem para um assujeitamento incompatível com suas reais identidades.

Palavras-chave: Assujeitamento; Deficiência; Dificuldade; Diferença; Identidade.

INTRODUÇÃO

O que é ser deficiente? Como foram construídas as representações acerca do outro considerado diferente? O que a história nos apresenta sobre os sujeitos com deficiências? Qual seu valor dentro da sociedade atual? Todas essas indagações fazem-nos, pelo menos

[1] Mestre em Letras (Feevale), bolsista Capes do PPG de doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale) e participante do projeto de pesquisa LETTIS (Feevale).

[2] Mestre em Letras (Feevale), bolsista Capes do PPG de doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale) e participante do projeto de pesquisa LETTIS (Feevale).

[3] Doutora em Letras (PUC), coordenadora do PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale) e coordenadora do grupo de pesquisa LETTIS (Feevale).

por um milésimo de segundo, pensar ou apenas lembrar que eles estão presentes em nossa sociedade, até mesmo pelos processos de invisibilidade que sofrem dentro do sistema capitalista em que vivemos.

Os pilares econômicos que sustentam a sociedade moderna fazem com que o valor que é atribuído aos indivíduos seja resultante dos frutos que produzem para a manutenção e perpetuação do sistema capitalista, o que é um dos aspectos que nos faz viver em tempos líquidos (Bauman, 2007), desta forma, acaba por excluir, marginalizar e transfigurar sujeitos considerados inaptos para participarem deste sistema.

Nesse contexto, a conceitualização do que significava ser deficiente foi construída em perspectivas provindas de diversas áreas,

> A ciência moderna lançou seus olhares sobre a mente humana em diversas áreas do saber, como Medicina, a Fisiologia, a Pedagogia, a Psiquiatria e a Psicologia, sendo que foram realizadas análises e descrições de diversas condições ditas "normais", como o funcionamento dos sentidos, a estruturação da linguagem e do pensamento, o desenvolvimento moral e cognitivo do homem, os determinantes do comportamento, dentre outras questões (Esquisiani; Dametto, 2020, p. 4).

Sendo assim, a identidade desses sujeitos era construída por meio da caracterização do que faltava na pessoa, em comparação com os corpos considerados perfeitos e aptos para a vida em sociedade. Desse modo, cada tempo na história seguiu valores e tradições que condiziam com o tipo de pessoa ideal para integrar a sociedade.

DEFICIÊNCIA E PERCEPÇÕES SOBRE ELA ATRAVÉS DOS TEMPOS

O sujeito percebido como deficiente sofreu diferentes modos de discriminação e descaso na história da sociedade. O primeiro modo como a sociedade lidou com esses sujeitos foi eliminando-os. Eles foram mortos jogados de penhascos ou em rios. Em seguida, veio a segregação desses corpos, assim, eram abandonados dentro de asilos e hospitais psiquiátricos, pois

> Parte considerável do conhecimento científico sobre a anormalidade, muitas vezes produzido dentro de instituições alienantes, serviu, não à adequada compreensão da condição do sujeito acometido, nem à melhor prestação de auxílio a este, mas para definir o seu espaço, alheio à norma, lançado para fora do enquadre social (Esquisiani; Dametto, 2020, p. 6).

O binômio loucura e deficiência, sempre caminhou em paralelo ao desenvolvimento das sociedades, pois não se podia pensar em deficiência sem associá-la à loucura, uma vez que os manicômios eram os sítios em que se localizavam pessoas que não se encaixavam ou não podiam fazer parte da sociedade. Para Foucault (*apud* Eizirik, 2006, p.37), "nossa sociedade, de forma crescente, encarcerou, excluiu e escondeu pessoas anormais, enquanto mais do que nunca as observava, examinava e questionava cuidadosamente". Desta forma, primeiro a explicação divina, depois a explicação da seleção natural de Charles Darwin incorporou os discursos tomados como verdades absolutas dentro das práticas humanas justificando, dessa forma, "ações de maus-tratos, exposição, violência física e isolamento" (Baptista, 2006, p. 23) do outro diferente.

Em uma roupagem nova e com reformulação de nomes e discursos, surgiu a eugenia, entendida como uma ciência que busca o aperfeiçoamento do ser humano, através de diferentes procedimentos genéticos. De acordo com Gonçalves (2006, p. 7), "a ideia de eugenia nasceu na Inglaterra, prosperou nos Estados Unidos e teve seu ponto alto na Alemanha nazista, porém, com uma nova roupagem e outros nomes, ela sobrevive até hoje" Esse movimento foi construído sobre bases de exclusão e pela eliminação de pessoas consideradas inferiores dentro do sistema. Contudo,

> [...] não é preciso ser deficiente para não ser reconhecido pela sua própria sociedade. O negro, o homossexual, o louco, e até qualquer um que divirja das normas e regras da ordem social podem ser consideradas 'desviantes' e assim situarem-se fora da sociedade. O 'desviante' é aquele que não está integrado, que não está adaptado, que não se apresenta física e/ou intelectualmente normal, e, portanto, encontra-se à parte das regras e das normas. Deste modo, o que mede o 'desvio' ou a 'diferença' social são os parâmetros estabelecidos pela organização sociocultural (Ribas, 1985, p. 21-22).

Então, a exclusão, ao longo da história, foi tratada como uma questão cultural, uma regra para a manutenção do sistema, em que o sistema procurava docilizar os corpos, ensinando-os que, assim como cada coisa tem seu lugar, cada pessoa também deveria ter seu lugar (Foucault, 1999). Assim, "no existe, evidentemente, una sociedad sin reglas; no hay sociedad sin un sistema de coacciones; [...] toda sociedad, al plantear una coacción, plantea al mismo tiempo un juego de exclusiones" (Foucault, 1999, p. 78). Isso porque,

cada vez que um indivíduo não conseguia se encaixar em nenhuma esfera social legitimamente constituída da época, era necessário que ele fosse retirado do sistema.

Portanto, dentro desse sistema de pensamento, cada coisa tem o seu lugar, bem como as pessoas devem cumprir os papéis escolhidos para elas. Por conta disso, o diferente fica fora de determinados espaços, fica excluído deles, mas, paradoxalmente, são-lhe definidos outros lugares, inclusive através dos termos com que são nomeados e lá ele fica confinado.

Essas mudanças vividas, portanto, também dão lugar à discussão legítima sobre como nomeamos as pessoas com deficiência "chama atenção a frequente troca de termos para designar diagnósticos de ordem cognitiva, física, comportamental e psíquica [...] (Esquinsani; Dametto, 2020, p. 3) o que pode, então, nos colocar em um lugar de privilégio no sentido de perceber e levantar questionamentos acerca de que termo coloca estes sujeitos em um lugar de maior potência e capacidade dentro de nossa sociedade.

DIFICULDADE OU DIFERENÇA? QUAL TERMO UTILIZAR PARA O OUTRO CONSIDERADO DIFERENTE?

Os corpos considerados estranhos são excluídos de todos os lugares da sociedade, estando sempre à sua margem, pois não têm poder ou não podem pertencer a nenhum sistema. "Esses sistemas de exclusão são carregados por aspectos simbólicos que incidem, constroem, marcam" (Baptista, 2006, p. 19) os discursos produzidos pelas pessoas dentro de uma sociedade. Assim, a pessoa com deficiência, aos olhos da sociedade, é construída e travestida dentro de uma identificação constituída de falhas e, em meio a esse regime, o ser nunca poderá ser completo e aceitável.

Para Hall (1999, p. 12), "a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura", então o deficiente é tomado como uma identidade que não pode compor o todo, porque sempre lhe faltará algo ou não poderá executar uma ação que beneficie o sistema em que está inserido. Isso nos leva a compreender que a identidade não é algo que nasce com o sujeito, ela não envolve questões biológicas, mas faz parte de construções historicamente marcadas pela diferença, porque um "eu negativo" faz realçar um "eu positivo" (Hall, 1999). Assim, a modernidade fez ascender novas concepções de sujeito, que convive com identidades múltiplas, em que ser diferente é

'normal', desde que não se choque com a verdade do outro ou com as verdades que estão sendo consideradas aceitáveis no momento.

Refletindo acerca do cenário em que vivemos no Brasil, da convergência e do choque do capital com os direitos sociais dos sujeitos, não cabem mais dentro da sociedade movimentos de exclusão, separação, discriminação e nem de segregação do outro diferente, pois há espaço para todos, mesmo que alguma parcela da população trabalhe contra/barrando os sujeitos com deficiência. "Além disso, nessa batalha semântica, nenhuma palavra tem evidentemente um valor em si, cada uma delas só adquirindo sentido em um dado contexto." (Chauviére, 2023, p. 88) sendo, portanto, o contexto de uso, o lugar de quem fala e por que fala observações importantes e análises que precisam ser realizadas de forma crítica.

Os termos que circulam a palavra deficiência, por vezes, tornam-na um fardo pesado de carregar para quem é caracterizado por ela. Muitos foram os danos e estigmas enfrentados pelos sujeitos ao longo do tempo, sendo considerados como incapazes, débeis, "louquinhos", retardados ou imbecis pela sociedade em que viviam. Mas, afinal, o que é ser deficiente? Conforme o dicionário Aurélio (2022),

> (Adjetivo) Com algum tipo de deficiência, falta, erro ou falha; não satisfatório: aproveitamento escolar deficiente. Que não possui quantitativamente o suficiente; incompleto: planilha deficiente.
> (Substantivo masculino e feminino) (Pejorativo) Quem possui algum tipo de deficiência, funcionamento ausente ou insuficiente de um órgão; Pessoa cujas faculdades físicas ou intelectuais são diminuídas em comparação ao seu funcionamento esperado.

A partir dessa definição, pode-se perceber que o significado do termo em si já descredibiliza o sujeito com deficiência, uma vez que essa representação organizada pela sociedade moderna ocidental os reconhece como sujeitos que são falhos e insuficientes. Dessa forma, acaba por produzi-los e fabricá-los, como inferiores, obrigando-os, assim, a sofrer uma forma de assujeitamento para serem incluídos na sociedade (Foucault, 2005). É justo continuar apontando falhas e ausências, com todos os estudos e discussões já desenvolvidos sobre esse tema? As investigações mais recentes de Goode (2002); Luckasson *et al.* (2002); Morato e Santos (2007); Panek e Smith (2005); Shalock *et al.* (2005); Shalock *et al.* (2007a); Shalock *et al.* (2007b) e Shalock *et al.* (2010) demonstram que o termo dificuldade

já está sendo incorporado na caracterização de sujeitos antes denominados com deficiência intelectual. Esses pesquisadores propõem a utilização do termo Dificuldade Intelectual do Desenvolvimento (DID), pois a terminologia dificuldade é mais realista à condição desses sujeitos e não contribui para sua marginalização e degradação.

Então, quando trocamos a palavra deficiência por dificuldade, pode ser aberto um leque de novas possibilidades para esses sujeitos, pois, dentro dessa perspectiva, acredita-se que todas as pessoas, não importando os rótulos ou estigmas que carregam em sua trajetória, possuem áreas que são mais ou menos fortes que outras e, se conseguirem ter um suporte individual e adequado, serão capazes de superar muitas de suas limitações, assumindo seu papel como um cidadão que é ativo, capaz de tomar decisões pessoais, um sujeito que modifica e contribui para uma qualidade de vida mais elevada (Luckasson *et al.*, 2002; Schalock *et al.*, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo, as palavras e as pessoas existem em um fluxo contínuo de transformações, tudo muda, tudo é passível de mudança. Então, por que não usar essa lógica para repensar nossas práticas e nossas ações com o sujeito que é diferente?

Ainda é importante ressaltar que, mesmo que o termo *dificuldade* tenha sido abordado especificamente nos estudos que envolvem a deficiência intelectual, vale a pena a reflexão e discussão sobre se o uso do termo deficiência é o mais correto nas distintas situações que envolvem esses sujeitos. O termo dificuldade pode trazer consigo uma carga mais leve para suas vidas, evitando que, de mais uma forma suas existências sejam vistas como algo em que há uma falta ou falha.

Assim, é emergente a necessidade de reflexão sobre novos termos que realmente sejam capazes de incluir diferentes sujeitos, que os façam, em primeiro lugar, tomarem seus lugares de direitos como cidadãos, "um acordo sobre o termo que melhor reflete o conteúdo" (Diniz; Medeiros; Squinca, 2007, p. 2508), ocorrendo, assim, um respeito com relação às pessoas que realmente são!

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: Attento ai segnalati! *In:* BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. [*et al.*]. (org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocauto.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. **Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.23, n.10, p.2507-2510, 2007.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? *In:* BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, H. O. [*et al.*]. (org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, vol.33, 2020. p.1-15. Universidade Federal de Santa Maria.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. (org. e trad. de Roberto Machado) Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? [Crítica e Aufklärung]. 2005. Relatório da sessão de 27 de maio de 1978. *In*: BRITTO, F. L. **Crítica e modernidade em Foucault:** uma tradução de "Qu'est-ce que la critique?" [Critique et Auflärung], de Michel Foucault (35-63). Dissertação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GONÇALVES, A. B. A eugenia de Hitler e o racismo da ciência. **Prática Jurídica**, p. 07-19, 2006.

GOODE, D. **Mental retardation is dead: long live mental retardation!** Symposium: What'sin a name? Mental Retardation, v.40, n.1, p.57-59, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DPGA, 1999.

LUCKASSON, R. *et al.* **Mental Retardation:** Definitions, Classification and Systems of Supports. 10. ed. AAMR, 2002.

MORATO, P.; SANTOS, S. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, IV série, v.14, p. 51-55, 2007.

PANEK, P.; SMITH, J. **Assessment of terms to describe mental retardation**. Research in Developmental Disabilities, v.26, p.565-576, 2005.

RIBAS, J. B. C. **Viva a diferença!** Convivendo com as nossas restrições ou deficiências. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1995.

SCHALOCK, R. Mental Retardation: a condition characterized by significant limitations in practical, conceptual and social skills. *In*: SWITZKY, H. N. *et al*. **What is Mental Retardation** – Ideas for an Evolving Disability. AAMR, USA. 2003. p. 271-283.

SCHALOCK, R. L. *et al*. **Perspectives: The renaming of mental retardation**: Understanding the change to the term intellectual disability, Intellectual and Developmental Disabilities. v.45, p.116-124, 2007a.

SCHALOCK, R. *et al*. **User's guide**: Mental Retardation – definition, classification and systems of supports. 10. ed. AAIDD, USA, 2007b.

SCHALOCK, R. *et al*. **Intellectual Disability** – Definition, Classification ad Systems of supports, 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

SOUSA, F. J. P. de *et al.* (org.). **Inclusão social e diversidade na educação**: desafios do mundo atual [Recurso eletrônico]. Revisão de Fernando J. Pires de Sousa e Éric Plaisance – Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2023.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E OS ESTUDOS DE WALLON: (INTER)CONEXÕES POSSÍVEIS.

Environmental education in non-school spaces, socioemotional skills and Wallon studies: possible (inter)connections.

Juliana Camila de Oliveira Weschenfelder[1]
Suelen Bomfim Nobre[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A Educação Ambiental, desde o final do século passado, busca desenvolver práticas sustentáveis em espaços escolares e não escolares. Ao perceber a importância dessas ações com as crianças e de como ocorre o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais em um ambiente imerso na natureza, pensou-se, então, na presente pesquisa, que tem como objetivo geral analisar as intervenções pedagógicas, no âmbito da Educação Ambiental em ambientes não escolares, que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças pré-escolares que frequentam um Espaço Terapêutico em Estância Velha/RS. Como metodologia de pesquisa foi utilizada uma abordagem Qualitativa exploratória, através de uma Pesquisa de Campo. A coleta de dados foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas e observações diretas no ambiente da pesquisa. A análise de dados foi desenvolvida por intermédio de análise de conteúdo, identificando como principais resultados a importância da mediação do educador na aprendizagem das crianças, observada através das estratégias pedagógicas como o uso de centros de interesse, contações de histórias e utilização de materiais não estruturados como os recursos naturais coletados no local. O Espaço Terapêutico possibilita a interação imersa na natureza entre os sujeitos e com diferentes animais, desenvolvendo, assim, práticas sustentáveis e as habilidades socioemocionais das crianças.

Palavras-chave: Educação para a Sustentabilidade; Educação Não Escolar; Habilidades Socioemocionais; Henri Wallon.

---

[1] Graduada em Pedagogia Licenciatura, egressa do curso de Pedagogia da Universidade Feevale, atuante na área de educação infantil à 5 anos, integrante do grupo de pesquisa "Ressignificando a Ecopedagogia à luz da Teoria do Pensamento Complexo: analisando práticas educativas e sociais no campo da cidadania planetária", da Universidade Feevale, como aperfeiçoamento científico.

[2] Doutora em Ciências e Matemática. Professora da Universidade Feevale. E-mail: suelennobre@feevale.br.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) no território brasileiro começou a ganhar notoriedade somente a partir de lutas e manifestações de movimentos sociais, nas décadas de 1970 e 1980, e essas ações sociais culminaram na implementação de políticas públicas voltadas para a conscientização da população em relação à qualidade ambiental. No âmbito das legislações homologadas no Brasil sobre a EA, destaca-se a Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), a PNEA, que tem como enfoque, os princípios holístico, humanístico, participativo e democrático (Dias, 2004). Ainda, de acordo com o artigo 2°, da PNEA traz que a educação ambiental é: "[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal".

Compreendendo a importância de se desenvolver ações para o fomento da EA, em todos os ambientes educativos, o campo de pesquisa da educação ambiental em espaços não escolares, vem sendo constituído como um espaço possível de diálogo, troca de ideias e reflexão sobre as ações no ambiente. De acordo com Carvalho (2006), a EA,

> [...] como prática educativa reflexiva, abre aos sujeitos um campo de novas possibilidades de compreensão e autocompreensão da problemática ambiental [...] a contribuição da EA estaria no fortalecimento de uma ética que articulasse as sensibilidades ecológicas e os valores emancipadores, contribuindo para a construção de uma cidadania ambientalmente sustentável (Carvalho, 2006, p. 106).

Com intuito de analisar o potencial das estratégias pedagógicas ofertadas no Instituto Terapêutico para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, foram utilizados aportes teóricos em torno da Teoria da Afetividade (Teoria Walloniana) de Henri Wallon. Esta Teoria de aprendizagem defende que a criança aprimora suas habilidades socioemocionais em todas as fases de desenvolvimento, pois elas se constroem a partir da interação com o meio, tanto físico, de forma motora, quanto de forma social e afetiva. Ainda, traz que as habilidades socioemocionais se desenvolvem a partir da motricidade, da inteligência e da afetividade (Abed, 2014).

O presente estudo está ancorado na abordagem metodológica Qualitativa-Exploratória, para compreensão dessas (inter)relações entre educação ambiental não escolar, habilidades socioemocionais e Teoria Walloniana. Foi adotado como procedimento técnico a

pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e observações diretas, buscando, assim, analisar as intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Ambiental em espaços não escolares, através da análise de conteúdo (Bardin, 2011). O ambiente da investigação é um Instituto Terapêutico, que atende crianças na primeira infância e desenvolve um trabalho pedagógico que favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O movimento ecológico no Brasil teve início na década de 1970, em meio às lutas pela redemocratização do país, que estava, nesse período, em uma ditadura civil-militar. Nesta década, começa a desencadear um conjunto de ações e movimentos ambientais e no plano de governo, em que há regulamentação e criação de leis e, ainda, o controle das questões do meio ambiente (Carvalho, 2006).

Algumas políticas públicas no Brasil foram criadas em relação a Educação Ambiental, algumas delas, tiveram maior visibilidade e reconhecimento envolvendo um maior número de pessoas, como foi o caso da chamada Rio-92; um evento não governamental que reuniu, num Fórum Global, ONGs e movimentos sociais, além de ocorrer paralelamente à Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, na cidade do Rio Janeiro, em 1992.

Após a Rio-92, a temática Meio Ambiente começou a ser pensada nos documentos norteadores da educação do país, implementada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), articulando de forma interdisciplinar o assunto, trazendo para dentro das salas de aula um olhar para a sustentabilidade e a importância do cuidado com o meio ambiente, percebendo isso com um olhar para o meio que cerca o educando. A partir dessa implementação no campo educacional, foi ratificada, no ano de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Brasil, 1999), aprovada pela Lei nº 9.795 do dia 27 de abril de 1999 e regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que traz, no seu artigo 4º, os seus princípios básicos, no qual deve ser destacado o enfoque humanista, holístico e democrático, com ligações entre os meios natural, socioeconômico e cultural, alinhados às práticas pedagógicas inter, multi e transdisciplinares voltadas à sustentabilidade.

Buscando desenvolver esses princípios básicos da PNEA (Brasil, 1999) em todas as modalidades de ensino, os ambientes não escolares, são espaços que possibilitam desenvolver a Educação Ambiental por conta das suas nuances de sociabilidades emocionais e afetivas, que viabilizam práticas pensadas para o bem-estar e conscientização da sociedade, pois buscam perceber as subjetividades dos sujeitos e suas práticas, que "[...] implicam a formação de modos de sensibilidade que se traduzem em cognição e, principalmente, afetos, sentimentos, disposições emocionais" (Moura, 2019, p. 121).

Como traz Horokoski (2018) em suas pesquisas, esses espaços fora da sala de aula proporcionam uma experiência vivida e prática, auxiliando na construção das aprendizagens. Então, as ações voltadas à EA, vivenciadas de forma exploratória, em meio a ambientes naturalmente conservados, terão maiores resultados do que somente obter conhecimentos na teoria, sem estas vivências ricas em saberes, conhecimentos e sentimentos.

Estes ambientes não escolares, imersos à natureza e com práticas voltadas à Educação Ambiental, possibilita o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pois são desenvolvidas através das interações com o meio social e físico. Carvalho (2006) faz essa relação quando traz que:

> A EA fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, estabelece como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente (Carvalho, 2006, p. 79).

Essas experiências proporcionadas em um ambiente com práticas ambientais farão com que haja, nesse ambiente, inter-relações entre sociedade e natureza. Educar torna-se, nesse ponto de vista, "uma aventura pela qual o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação" (Carvalho, 2006, p. 83).

A teoria de Wallon vai ao encontro de Carvalho (2006), e Abed (2014, p. 46) traz que "[...] o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, de modo que deve ser compreendido, em cada fase do desenvolvimento, no sistema complexo de relações que estabelece com o seu ambiente".

Ainda em relação à teoria de Wallon sobre o processo de desenvolvimento e a interação com o meio, Galvão (2014, p. 72) afirma que "a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação." Então, compreende-se que possibilitar à criança explorar espaços na natureza será promissor para o desenvolvimento dos estímulos corporais e emocionais.

Relacionando as vivências e sensações proporcionadas nesses ambientes naturais educativos aos espaços de educação não escolar, como é o local de pesquisa do presente estudo, Carvalho (2006) também fomenta que nesses espaços

> [...] o ambiente apresenta-se como espaço onde se dá, na prática cotidiana, o encontro com a natureza e a convivência dos grupos humano. É nessa teia de relações sociais, culturais e naturais que as sociedades produzem suas formas próprias de viver (Carvalho, 2006, p.157).

Portanto, é possível considerar que, nos espaços não escolares, em meio à natureza, podem ser desenvolvidas habilidades socioemocionais, pois este ambiente natural proporciona às crianças a troca e o diálogo nas relações sociais e afetivas, além do aprimoramento da motricidade, ao explorar as potencialidades do local. Além do enriquecimento das habilidades socioemocionais, esses espaços irão proporcionar às crianças desenvolvê-las em meio à construção de práticas voltadas à Educação Ambiental, de preservação da natureza (Fialho Belém; Leal, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de perceber as ações pedagógicas realizadas no Espaço Terapêutico, foram escolhidas três professoras, graduadas em Pedagogia, que atuam profissionalmente no local. Para a realização da entrevista semiestruturada, foi adotada a modalidade presencial, buscando resolver a problemática e atingir os objetivos do presente estudo. As participantes da pesquisa serão identificadas por códigos, para preservação da imagem. A Pedagoga A (PA) trabalha no Espaço Terapêutico há dois anos e meio; já a Pedagoga B (PB) atua há um ano e meio e a Pedagoga C (PC), há apenas um mês, mas com três anos de experiência profissional na área da educação, como auxiliar de ensino na Educação Infantil.

Ao realizar as entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender as possibilidades e experiências proporcionadas no Espaço Terapêutico e o contato das crianças com a natureza. A Pedagoga C trouxe em seus relatos que "o contato com a natureza traz a sensibilidade para as crianças, sair desse meio tecnológico, enfim, que essa geração está [...]". De acordo com a Pedagoga C, se a criança crescer explorando recursos naturais, conseguirá despertará um olhar mais sensível e de cuidado com a questão ambiental. A EA permite a sensibilidade afetiva, que fará com que o sujeito tenha uma leitura de mundo para a sustentabilidade e que, assim, conseguirá compreender as experiências deste espaço e as relações sociais geradas a partir do contato com a natureza (Carvalho, 2006).

Essa sensibilidade afetiva gerada pelo contato com a natureza fará com que tenham apreço e cuidado com a natureza, aprendendo a preservá-la, pois, como traz a Pedagoga C, "[...] desde pequeninhos eles aprendem a preservar a natureza". O fato de as crianças terem esse contato direto com o meio natural fará com que desenvolvam a sensibilização ambiental. Esse movimento está ancorado na Educação Ambiental, que é caracterizada como: "[...] um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade" (Dias, 2004, p. 100).

O Espaço Terapêutico com vivências proporciona às crianças aprenderem sobre este processo, pois estão imersos na natureza diariamente, percebendo o que pode ser afetado pela ação humana e o que é preciso cuidar. As interações ocorridas com os animais do local também auxiliam muito neste processo de compreensão dos problemas ambientais e da preservação e cuidado da fauna.

A criança precisa ter contato com a natureza para o desenvolvimento de sensibilidades ecológicas, pois, somente com a imersão nos ambientes ao ar livre, conseguirá ter o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Como traz o relato da Pedagoga A, "muitas vezes, logo que a criança chega ela esmaga os bichinhos, ela às vezes quebra os galhinhos das árvores, então, a gente vai trazendo a consciência [...]" (PA). Então, é papel do profissional auxiliar e explicar sobre o cuidado com todos os seres vivos. Nesse sentido, a Pedagoga B também traz essa mensagem em seus relatos sobre o cuidado com a fauna nativa, quando menciona que "[...] cuidar do animal, como a gente pega os bichinhos no

colo, é com carinho ou apertando, tem uns que gostam tanto que querem esmagar né, de pegar com carinho, de cuidar, como a mamãe faz com vocês, tem que cuidar" (PB).

Além do contato da fauna endêmica, relatado pelas entrevistadas, a criança em convívio com o ambiente natural e com estímulos das educadoras terá um cuidado com a flora, como trouxe a Pedagoga A, sobre a atenção que buscam ter com árvores do local: "[...] as árvores a mesma coisa, a gente estimula a pegar do chão e não pegar das árvores" (PA).

O fato de estarem imersas na natureza faz com que as crianças percebam a importância do cuidado muito mais do que com um estudo teórico, pois compreendem sua biodiversidade na prática, experimentando e explorando-a. Os relatos das profissionais vão ao encontro de Tiriba (2010), quando diz que:

> [...] não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes, mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos (Tiriba, 2010, p. 8).

A partir dessa aproximação com a natureza, a criança irá desenvolver uma sensibilidade afetiva de cuidado com a biodiversidade, fomentada através da prática de Educação Ambiental (Carvalho, 2006). Percebe-se a importância da interação que este ambiente natural irá proporcionar às crianças, tanto no espaço físico como no social que são possibilitados. A BNCC (Brasil, 2017) traz que, a partir do brincar de forma coletiva, há o desenvolvimento de algumas habilidades socioemocionais da criança. Nesse sentido, a Pedagoga A evidencia, em seus relatos, a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, quando traz que:

> O desenvolvimento socioemocional das crianças vai acontecer de qualquer forma, só que muitas vezes pode ser gerado traumas, pode ter ficado lacunas no desenvolvimento socioemocional das crianças. Tendo profissionais com um olhar terapêutico, um espaço preparado para isso, a gente vai ser muito mais intencional e aquela criança vai se desenvolver com muito mais potencialidades (Pedagoga A).

No relato da Pedagoga A, pode-se perceber que ela traz a importância de ter um espaço organizado para que ocorra o desenvolvimento destas habilidades, e um ambiente natural irá auxiliar neste processo. Ademais, ela salienta que é preciso, dos profissionais,

um olhar terapêutico para atender as crianças; não somente o espaço sozinho dará conta de desenvolver suas potencialidades. A partir das contribuições das pedagogas em relação ao papel do professor no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, Abed (2014) salienta que:

> Não só os alunos, mas também, e principalmente, os professores devem desenvolver suas habilidades socioemocionais. No grupo-classe, composto pelo docente e seus alunos, o professor é um protagonista diferenciado: cabe a ele configurar os contornos e as matizes das relações pessoais para promover aprendizagens significativas e duradouras em seus estudantes. O professor deve ser um mediador que, intencionalmente, observa, avalia, planeja e atua em prol da aprendizagem do outro (Abed, 2014, p. 22).

O educador precisa ter um olhar atento para as manifestações das crianças; construir uma intencionalidade pedagógica na sua prática, para que possa auxiliá-las nesse processo de construção e descobertas. Em relação às ações pedagógicas, realizadas pelos professores do Espaço Terapêutico, foram observadas algumas estratégias e recursos utilizados. Na grande maioria das vezes os recursos para as atividades lúdicas, são os materiais não estruturados, salientado por todas as educadoras como forma de recurso ofertado para as crianças, sendo utilizados elementos naturais que possibilitam o desenvolvimento da criatividade da criança. A Pedagoga A, relata que, "[...] tem muito mais possibilidades de criação com material não estruturado do que com o estruturado, porque o fim dele já tá pronto, enquanto um material não estruturado tem possibilidades de combinação também" (Pedagoga A).

A narrativa da Pedagoga A está em consonância com os escritos de Fochi (2015), no que se refere a oferta de materiais não estruturados às crianças, durante o brincar. Segundo o autor referido "[...] potencializa a ação espontânea das crianças, abre espaço para a exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados, assim como para a criação e combinação entre eles" (Fochi, 2015, p. 132).

Ainda, a Pedagoga A traz que: "muita coisa a gente faz coleta com eles, aqui a gente tem os pinheiros, muita coleta das pinhas, tem as palhas e a gente usa materiais não estruturados também" (PA). Desta forma, a utilização do material se torna muito mais significativa, pois foi algo que eles coletaram e escolheram para suas construções.

Outra categoria elencada pelas educadoras foi em relação às atividades lúdicas, que podem ocorrer não apenas durante o brincar com elementos da natureza, como também em outras formas de brincadeira e interação. Como relatou a Pedagoga B, são ofertadas e ensinadas "[...] as brincadeiras também que a gente brincava na nossa infância, o pega-pega, ursinho dorminhoco, esse tipo de brincadeira" (PB).

Essa interação ocorrida no brincar, potencializa a construção das relações afetivas, predominantes nessa faixa etária, que compreende o estágio do personalismo da Teoria Walloniana, sendo que, nesta fase, a criança constrói o seu "eu" e a distinção do "eu" e do "outro" (Galvão, 2014). O Espaço Terapêutico constrói essas brincadeiras ao ar livre, onde as crianças podem utilizar todo o pátio, construindo essas relações. De acordo com Tiriba (2010), essas

> [...] brincadeiras nos espaços externos podem constituir fonte de sentimento de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa (Tiriba, 2010, p. 7).

Durante essas brincadeiras na área externa do Instituto Terapêutico, como foi relatado pelas educadoras, são organizados os centros de interesse. Como relata a Pedagoga B:

> [...] a gente coloca os centros de interesse e vai deixando a criança brincar de acordo com o interesse dela aí chega essa aqui gosta de brincar de comidinha aí a gente já pensa numa próxima vez fazer coisas assim já pensando em interesses específicos de cada um (Pedagoga B).

Os centros de interesse organizados pelas educadoras possibilitam à criança a escolha dos materiais não estruturados para exploração, desenvolvendo, assim, a sua autonomia e o protagonismo na tomada de decisão das suas aprendizagens, sendo possível aprimorar suas habilidades socioemocionais (Fialho Belém; Leal, 2020). Com isso, a criança poderá também desenvolver sua personalidade, pois perceberá suas preferências, gostos e interesses, indo ao encontro dos estágios de desenvolvimento psicogenéticas Wallonianas, que na faixa etária de 3 a 6 anos, é a fase do personalismo (Galvão, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Ambiental não escolar, que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de crianças pré-escolares que frequentam um Espaço Terapêutico localizado em Estância Velha, Rio Grande do Sul.

O desenvolvimento das aprendizagens das crianças pré-escolares ocorre de forma bastante autônoma, pois, com o uso dos centros de interesses, elas podem escolher quais materiais não estruturados irão explorar e experienciar. Essas aprendizagens também ocorrem através do brincar livre, que, por intermédio do meio físico e da exploração dos recursos ofertados, permite às crianças construírem suas brincadeiras, de forma a projetar hipóteses e questionamentos sobre o mundo que as cerca, conseguindo, assim, desenvolver sua criticidade.

A partir dessas aprendizagens ocorridas por meio da interação com o meio físico, foi possível identificar que são desenvolvidas as habilidades socioemocionais das crianças no estreitamento da relação criança-natureza. Isso é possível pois, como estão imersas em ambientes naturais, as crianças são mais livres para que possam se expressar e ser elas mesmas, assim conseguindo se conhecer, perceber seus gostos e suas preferências e possibilitando um autogerenciamento das suas emoções. Ademais, este espaço promove a interação social, já que as crianças possuem liberdade na construção e na exploração, e não estando focadas somente na obtenção de resultados para determinada proposta. Com isso, este ambiente não escolar imerso na natureza permite a abertura para o diálogo, a troca entre sujeitos e a construção de uma compreensão social de pertencimento e de escuta; isto é, de se colocar no lugar do outro.

A realização desta pesquisa contribuiu para reforçar a importância de se desenvolver práticas voltadas a Educação Ambiental e para incentivar que seja possível a construção de espaços naturais nas escolas a fim oportunizar momentos de estudos e exploração das crianças na natureza, desemparedando-as, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O presente estudo, então, desperta a vontade de buscar a conscientização de todos na esperança de um mundo melhor e mais sustentável para se viver.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo, 2014. Constr. psicopedag**.** São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei 9.795**: Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente/saúde. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL**. Política Nacional de Educação Ambiental**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FIALHO BELÉM, J. L.; LEAL, A. L. Educação ambiental e empatia: Uma atividade inovadora para o cuidado com o Rio Ipojuca. EBR – **Educação Básica Revista**, vol.6, n.1, p. 123-130, 2020. Disponível em: http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/20. Acesso em: 15 out. 2022.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**.** 23. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014, p. 1- 134.

HOROKOSKI, G. F. **O papel educador das unidades de conservação perante a educação não formal na perspectiva da educação ambiental naturalista**. 2018, 98f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais). Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná. Matinhos/PR: Univer-

sidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59397/R%20-%20D%20-%20GISELE%20FRANCISCA%20HOROKOSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

MOURA, E. P. G. de. Educação (não escolar) e subjetividade: apontamentos para um debate**.** *In*: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, E. G. **Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar**. João Pessoa: Editora UFPB, p. 119-137, 2019.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico.** Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

TIRIBA, L. **Criança da Natureza.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec--criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abr. 2023.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE/ *CAMPUS* OSÓRIO/IFRS: INTERFACES ENTRE ESPAÇO, TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE.

Core of Studies and Research in Gender and Sexuality/ *Campus* Osório/IFRS: interfaces between space, territory, territoriality and identity.

Luciane Senna Ferreira[1]
Eliana Perez Gonçalves de Moura[2]
Universidade Feevale

RESUMO: O texto trata do recorte de uma pesquisa maior, que investiga trajetória e práticas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS)/ *Campus* Osório/ IFRS, com vistas a apontar o lugar que ocupa na política institucional de ações afirmativas. O objetivo deste recorte é analisar as interfaces entre espaço, território, territorialidade e identidade através das experiências de membros/as que fazem ou fizeram parte do núcleo. Busca-se compreender como ocorrem estas relações e o sentido de pertencimento a um território, a partir da perspectiva de que, ao se apropriarem do espaço e transformá-lo em território, sentimentos de pertencimento são despertados, construindo e solidificando identidades coletivas e individuais. Adota-se a pesquisa-ação, com abordagem Qualitativa, realizada em forma de seminário com os participantes da pesquisa, tendo os dados interpretados a partir da categoria analítica de conteúdo de material. Os resultados apontaram: i) apropriação do território do NEPGS, por meio de práticas, discursos e valores contrastantes com outros espaços/territórios; ii) construção de identidade territorial possibilitada pela dimensão simbólica material e imaterial; iii) manifestação de apropriação do território tanto pela identidade como pela luta coletiva; e iv) práticas e avanços que ultrapassam o território do NEPGS, estendendo-se e territorializando novos espaços.

Palavras-chave: Núcleo de gênero e sexualidade; IFRS; Territorialidade e identidade.

[1] Doutoranda no Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestra em História da Literatura. Docente de Letras no Instituto Federal do Rio Grande do Sul/Campus Osório.

[2] Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado Acadêmico de Psicologia.

INTRODUÇÃO

O texto constitui o recorte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento, que investiga a trajetória e práticas NEPGS no contexto do *Campus* Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com foco na identificação do lugar que ocupa na política institucional de ações afirmativas. Ao se debruçar sobre as interfaces entre espaço, território, territorialidade e identidade, este recorte visa compreender, a partir das experiências das/os membras/os e ex-membras/os do núcleo, a construção de um território simbólico material/imaterial e ativo no âmbito educacional.

A complexidade destas relações ampara-se na perspectiva de que o ato de se apropriar do espaço e transformá-lo em território vai além de uma simples ocupação física, pois envolve atribuição de significado, a construção de identidades, a solidificação de pertencimento e a expansão que territorializa novos espaços. Com base nessa visão, o NEPGS não é apenas um núcleo de estudo, pesquisa e ação, mas, também, um território onde os temas, inter-relacionados, de gênero, sexualidade e educação, desdobram-se em práticas, discursos, narrativas e valores que confrontam, contrastam, dialogam e tensionam com outros espaços e territórios presentes no *campus*.

Assim, adotando a abordagem qualitativa de pesquisa-ação, realizou-se um seminário, onde as/os participantes compartilharam suas experiências e reflexões. Os momentos de troca proporcionam um ambiente favorável para a coleta de dados, que foram emergindo do coletivo e interpretados através de categorias analíticas. Os resultados apontaram a complexa trama de significados e interações que permeiam o NEPGS, demonstrando como a apropriação do território ultrapassa a materialidade e se incorpora na construção de identidade territorial.

Nas próximas seções, exploram-se os aspectos do processo de apropriação, identificação e mudança do espaço do NEPGS em um território de discussão, inclusão, ações, luta e resistência. Ao analisar as experiências por meio dos relatos das/os membras/os e ex-membras/os, apresentam-se as manifestações tangíveis e sutis dessas interfaces, apontando a construção e transformação, visíveis e invisíveis, que esse território apresenta.

ESPAÇO, TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADE

Haesbaert (2009) aponta que espaço e território são inseparáveis, visto que a existência do território depende do espaço e as práticas territoriais se desenvolvem nele de forma material e simbólica. O espaço, assim, é fundamental para a formação do território, e as práticas são responsáveis pela criação das territorialidades, que por sua vez possibilitam a apropriação e permanência de grupos sociais em determinado território.

Saquet (2010) introduz a ideia de que o território é multidimensional e reflete heterogeneidade e unidade. A noção de territorialização apresentada por Saquet (2010) destaca o papel ativo dos sujeitos na construção do território, onde o processo de sua produção reside no resultado do movimento histórico da apropriação e do domínio social. Nesse sentido, ocorre uma transformação histórica do espaço pelas sociedades, resultante desse processo de territorialização (Saquet, 2009).

O fenômeno envolve a criação de vínculos simbólicos que instalam um profundo sentimento de pertencimento ao território (Misoczky; Camara; Cerqueira *et al.*, 2012). Assim, a apropriação do território representa um processo social que envolve grupos que produzem e redefinem espaços, resultando em ocupação de limites tanto tangíveis como abstratos e identitários. Nesse sentido, o espaço configura-se como fundamental para a formação do território, e as práticas material e simbólica que ocorrem nele são responsáveis pela criação das territorialidades, que por sua vez possibilitam a apropriação e permanência de grupos sociais em determinado território.

Tanto Haesbaert quanto Saquet vão oferecer uma análise do conceito de território, identificando três vertentes principais – econômica, política e cultural/simbólica – que não são exclusivas, mas interligadas. Reconhece-se as diversas abordagens relacionadas ao conceito de território e territorialidade, mas este estudo se concentra, especialmente, na vertente cultural/simbólica, que prioriza a dimensão subjetiva do território, onde a apropriação simbólica adquire centralidade.

Neste cenário, a relação entre território e identidade desempenha um papel fundamental. A identidade individual ou coletiva constrói-se através da interação das/os membras/os dos grupos, e a territorialidade desempenha um papel relevante nesse processo (Carrieri; Paula; Davel, 2008), pois se torna território de identificação e pertencimento,

contribuindo e influenciando a construção das identidades. A identidade constrói-se por meio das relações com as territorialidades, envolvendo o território, então, ele se torna uma expressão física e simbólica da identidade, onde os símbolos e imagens produzidos têm um valor que se forma em seu interior. A relação entre espaço, território, territorialidade e identidade destaca-se como complementaridade fundamental, revelando o pertencimento de grupo, contribui para a afirmação da identidade pessoal e territorial.

Assim, através de práticas, discursos, tensões e valores contrastantes, o NEPGS se apropria do espaço e o transforma em território, construindo uma identidade. A compreensão do núcleo como um território complexo, diversificado, que abrange diversas perspectivas e dimensões, onde convergem diferentes elementos, é essencial para entender a dinâmica de identidade e pertencimento presentes nas práticas e ações desenvolvidas por suas/eus membras/os. Nesse sentido, a análise das interfaces entre espaço, território, territorialidade e identidade, nesse contexto, contribui para uma compreensão mais profunda das relações que ocorrem dentro desse território de discussão, inclusão, luta, resistência e transformação, permeado pela construção de uma identidade territorial.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia classifica-se como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa para o tratamento dos dados coletados junto às/aos participantes da pesquisa. Esse tipo de pesquisa, conforme Thiollent, (2011, p.20), é social, com base empírica e realizada em associação com ação ou resolução de um problema coletivo, no qual "pesquisadoras/es e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Nesse sentido, pelo NEPGS constituir-se como coletivo, esse tipo de pesquisa mostra-se como a metodologia mais adequada, permitindo a interação direta entre pesquisadora e participantes do núcleo, enquadrando-se no propósito do estudo maior, subsidiar um processo de planejamento, implementação e avaliação de uma atuação orientada e propositiva do núcleo.

Dessa forma, foram realizados três encontros em forma de seminário com as/os membras/os atuais e antigas/os do NEPGS-*Campus* Osório, abordagem escolhida como estratégia eficaz para conduzir a pesquisa, pois a participação em grupo permitiu a com-

preensão mais profunda das dinâmicas do núcleo a partir de diversas perspectivas. Os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2023, com duração de duas horas cada, e foram conduzidos de forma remota devido às considerações logísticas, o que possibilitou a participação de todas/os e a gravação das sessões por meio da plataforma de videoconferência Google Meet.

O grupo foi composto por 10 indivíduos que, por meio de convite, voluntariaram-se para a pesquisa, representando diferentes categorias: docentes, técnicas-administrativas, representante externo e estudante. Observa-se que a adesão total entre membras/os e ex-membras/ros não foi alcançada devido a questões pessoais que impediram algumas/ns de participarem da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu a partir das discussões de temas norteadores divididos em três eixos: passado de formação do núcleo, o presente e perspectivas futuras. O material coletado passou por processo de análise utilizando o *software* ATLAS.ti. Esse sistema permitiu a organização dos materiais em categorias relevantes, por meio da associação de palavras-chave e linhas temáticas. Como resultado, emergiram as categorias espaço e identidade, reconhecidas como recorrentes nas falas das/os participantes, revelando relevância nas discussões e indicando a influência das experiências com o núcleo. Embora o trato dos materiais ainda esteja em curso, tornaram-se evidentes essas categorias analíticas.

Dessa forma, neste estudo, ao explorar as categorias de espaço, território, territorialidade e identidade dentro do contexto do NEPGS, são proporcionadas valiosas percepções sobre a caminhada do núcleo e das/os integrantes que fizeram e fazem parte dele, bem como das relações e interações estabelecidas. Ao alinhar a sua trajetória com essas categorias em análise, este recorte oferece uma base para a concepção de intervenções direcionadas e construtivas, que visam fortalecer o núcleo dentro do *Campus* Osório e, por extensão, as políticas de ações afirmativas do IFRS, que é o centro da pesquisa maior em que este estudo se insere.

NEPGS-*CAMPUS* OSÓRIO: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

NEPGS-*Campus* Osório foi constituído formalmente em 2015, a partir de debates que instigaram a reflexão sobre a importância de existir um grupo de fomento de ações e dis-

cussões de gênero e sexualidade de forma institucionalizada. A demanda e necessidade de tratar os temas estavam presentes, principalmente, por parte das estudantes em relação a casos de assédio moral e sexual no *campus*. Então, com um intenso trabalho de articulação, formou-se um coletivo de servidoras que implantaram o núcleo através da aprovação do Conselho de *campus*, vinculando-o às políticas de ações afirmativas do IFRS e tendo o propósito de estimular e promover ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas às temáticas.

Conforme Ferreira e Borba (2021) observam, inicialmente, o núcleo concentrou seus esforços em discutir e realizar atividades destinadas a mulheres, com vistas a prevenir e combater qualquer tipo de violação dos seus direitos. Com o tempo, tornou-se evidente que as demandas no contexto educacional e além dele eram muito mais complexas do que inicialmente percebidas, passando, então, a ampliar seu escopo ao incorporar perspectivas mais vastas sobre gênero e sexualidade.

Dessa forma, o núcleo tem proposto uma gama de atividades entre projetos de ensino, pesquisa e extensão, rodas de debates e intervenções artísticas com participação ativa de estudantes bolsistas e voluntários. Estabeleceu parcerias com entidades externas, como universidade e prefeitura, e expandiu a participação de membras/os, incluindo representantes discentes e externos. Essa abordagem buscou ampliar os espaços de discussão do núcleo e dar mais visibilidade a ele, pois o coletivo reconheceu a importância de fortalecer essa presença e demarcar o espaço de atuação no *campus*.

Dado ao anseio por essas práticas, que diferem muito das predominantes em escolas do país, as experiências compartilhadas apontam que o coletivo se vê como integrante de outra cultura educacional, sempre diante de lutas para alcançar a desnaturalização da violência de gênero e sexualidade no processo de ensino e aprendizagem. Relatos do grupo trouxeram outras vozes e contextos, destacando que indivíduos/grupos do *campus* veem os participantes do núcleo como "fiscais de gênero", dentre outros motivos, por desejarem "um espaço igualitário nas relações de gênero" e coibirem "piadas e comentários que seja misógino, que seja homofóbico". Também remeteram à prática social, ao dar ênfase às relações entre práticas dominantes e aquelas que são vigiadas, controladas ou cerceadas.

A compreensão desse contexto torna-se relevante como um componente do espaço e território para entender a territorialização (Saquet, 2009) do NEPGS. A dimensão política

e cultural, presente nesse cenário de lutas e conflitos, revela-se fundamental na percepção de como o núcleo, na representação de suas/eus membras/os, apropria-se do espaço e o territorializa dentro do *campus* ao desafiar práticas dominantes que perpetuam a violência de gênero, buscando criar um ambiente educacional mais inclusivo, justo e igualitário.

Isso reflete a territorialização ativa, onde o espaço transforma-se para refletir valores e ações igualitárias, mas em que a menção às "lutas para alcançar a desnaturalização da violência de gênero e sexualidade" destaca um território não isento de conflitos. Nesse sentido, ele se torna um campo de luta simbólica e cultural, onde ideias, valores e ações conflitantes se enfrentam.

Em relação às demandas presenciadas pelas servidoras do *campus*, a formação do núcleo intencionava ser um espaço de discussão de temas de gênero, proporcionando um lugar onde estudantes e servidoras/es pudessem debater temáticas de forma institucionalizada e pautadas em valores necessários no ambiente educacional, criando uma rede de fomento de ações, que não havia em outros ambientes:

> Sobre a constituição do núcleo, teve uma questão que o nosso campus já estava discutindo esses temas e já tava começando a ter muita discussão sobre essas temáticas e receber demanda dos alunos porque tinha casos de assédio. Na verdade, sempre teve, só não chegava na gente. Enfim, não tinha espaço para discutir isso (Participante 1).

Essa dimensão foi expressa, também, de forma simbólica na vinculação do núcleo a um espaço de acolhimento dentro do *campus*, que ultrapassou as prerrogativas de ser um local apenas de discussão por meio de estudos e pesquisas, conforme explicitado abaixo:

> No NEPGS que eu vi que tinha um espaço aonde as pessoas se encontravam, as pessoas podiam conversar abertamente sobre isso. Foi bem importante ter sido acolhida e acho que essa palavra mesmo, acolhimento. Algumas conversas privadas com algumas que eu me senti muito acolhida. Então, foi além do que são as prerrogativas do núcleo (Participante 2).

> Acolhimento das diversidades. Onde as pessoas se sentem à vontade para procurar as pessoas e desabafar as suas angústias, os seus medos...um espaço de acolhimento dos próprios estudantes e servidores do *campus* (Participante 3).

> A gente tem um *campus* antes do núcleo e um depois, espaços bem diferentes de como as coisas eram discutidas, fez muita diferença o trabalho do núcleo a partir do

> momento que ele começou a existir e de todas as discussões e reflexões que a gente já fez, e aí ele se tornou, a partir disso, um espaço de acolhimento (Participante 1).

> Eu percebi assim, o quão importante o núcleo era, mas a minha primeira vista dele foi, por exemplo, há um espaço onde as coisas poderiam acontecer, um espaço onde eu poderia ser eu mesmo, espaço onde eu poderia discutir essas questões (Participante 4).

A correspondência do NEPGS a um espaço acolhedor ocorre numa dimensão simbólica ao passar uma percepção de proximidade, de se sentir "à vontade", "desabafar", "ser eu mesmo". Ao caracterizar o núcleo e o coletivo dessa forma, as/os membras/os demonstram pertencimento a um lugar seguro para se exporem, discutirem as questões e se sentirem acolhidas/os. Ao mesmo tempo, exalta a relação de espaço, distinguindo entre "a gente" – o núcleo do "nós" – acolhedor, identificado e pessoal, marcado nas referências dos vocábulos em relação, implicitamente, ao "outro" – aqueles que não se interessam. Desse modo, conhecer o território do NEPGS também significa conhecer o outro, e a sua legitimidade como território acolhedor e de discussão perpassa pelo (re)conhecimento de práticas, discursos, ações e valores contrastantes com os de outros territórios.

Ademais, diferenciar o território resulta ainda apontar um patrimônio identitário como parte integrante da identidade do núcleo, que desempenha um papel significativo na construção da identidade coletiva das/os membras/os, conforme as falas abaixo, as quais apontam o visível e não visível do núcleo em relação a outros espaços e territórios dentro do *campus*, demonstrando que são inter-relacionados e interdependentes para identidade do coletivo.

> O regulamento no núcleo, tanto na reitoria quanto ali do núcleo, dentro *campus*, que oficializa a nossa existência. Um acervo também do núcleo na biblioteca, especial, porque foi um empenho a aquisição, foi um esforço conjunto (Participante 7).

> A gente tem um espaço, temos uma sala. Tem os armários, tem mesa, tem computador (Participante 3).

> A gente tem uma rede entre nós, mas também uma rede institucional importante, porque tem muitas trocas, de escutar e de também oferecer ajuda material, ações e tudo mais. Tem ações que são conjuntas, que eu vejo que também demonstra que tem uma rede forte se formando dia após dia (Participante 5).

> Essa presença forte já no imaginário, falando ali do nosso *campus*. Existem esses espaços que, mesmo com todas as dificuldades que a gente sabe que tem, estão sendo preenchidos, estão acontecendo. Então, essa presença nesse imaginário dos estudantes, nesse dia a dia. Nosso mural, eles sempre olham, algo simples que está ali, mas acontecendo, sempre tem alguma ação, alguma coisa nos murais relacionado ao núcleo (Participante 2).

> A nossa caminhada, o que nós temos até o momento se dá num segundo sentido, não é tão visível e organizado. No ensino nós somos sim um grupo educativo nas relações de gênero e sexualidade, mesmo que cada um no seu processo, no seu movimento, na sua caminhada dentro também da compreensão de gênero. Nós temos tempos diferentes, temos aprendizagens diferentes e nós temos experiências diferentes, mas isso reflete nosso processo na nossa sala de aula, no nosso processo educativo, no espaço que a gente ocupa dentro da instituição (Participante 8).

O território avança para além de espaços físicos e aparece como valor simbólico (Haesbaert, 2007) por meio da construção de identidade territorial possibilitada pela dimensão simbólica material e imaterial. Dessas identificações, o território do núcleo aponta seus próprios valores e elementos identitários: os documentos que dão existência ao núcleo; o espaço material da sala que o identifica; a rede de apoio e ações conjuntas; o forte imaginário presente no *campus*; mural; e um grupo educativo nas relações de gênero e sexualidade que reflete o próprio processo na sala de aula e no lugar que se ocupa dentro da instituição. A dimensão de território que ultrapassa um espaço físico delimitado, encontra ressonância concreta nas experiências das/dos participantes do núcleo.

Ao expressarem que se sentem não apenas identificadas/os com o núcleo, mas também reconhecidas/os e vistas/os como referência no contexto do *campus*, demonstra que o NEPGS opera como um território de identidade que se forja pela convergência de convicções, valores e engajamento com as pautas de gênero e sexualidade. Ao se perceberem como pertencentes a um núcleo, ao mesmo tempo que a apropriação e a construção do território gera a identidade do grupo, simultaneamente, gera sua territorialização e expansão. Nesse ponto, núcleo e membras/os se confundem e entrelaçam-se, e a identidade individual e coletiva surge.

> Nós somos esses professores, essas professoras de referência ou servidoras de referência que indicam a possibilidade de discussão, possibilidades de escuta, possibilidades de reflexão e isso é extremamente poderoso dentro das relações de ensino (Participante 8).

> A gente não tinha esse espaço de discussão de nada no *campus* que envolvesse gênero, sexualidade, acabou que o núcleo se tornou uma referência para tudo, toda e qualquer coisa que envolve gênero e sexualidade no *campus* (Participante 7).

> Quem são as pessoas que estão no núcleo? são as que se importam com esses temas, que se engajam e que defendem essas temáticas, a importância de discutir, de acolher esses alunos. Eles olham para gente e enxergam como referência e não a instituição. Acabam procurando a gente porque é a prof. tal que dá aula para mim, que trabalha no núcleo, que entende dessas temáticas (Participante 1).

As falas das/os participantes do NEPGS enfatizam como as práticas do núcleo vão além das fronteiras do seu espaço físico, expandindo-se para novos territórios dentro e fora do contexto do IFRS, demonstrando impactos positivos da territorialização em novos espaços. Essa extensão de território representa também uma expansão de valores, onde os princípios defendidos pelo NEPGS ressoam em diversos espaços, buscando contribuir para uma educação sem violências.

A organização de ações, a colaboração com a comunidade e a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos são exemplos tangíveis de como o núcleo ultrapassa as fronteiras do seu espaço físico. Dessa forma, a expansão do território não só fortalece sua identidade coletiva, mas também promove a construção de novas identidades e espaços que se interconectam.

> Quando ingressa uma turma de pós, a gente chega falando nos núcleos, porque ali está formando professoras/professores que vão tratar dessas temáticas fora do espaço do IF. São temáticas importantes e pessoas que talvez antes dessa experiência não tivessem atentado. Dentro do *campus*, dentro da instituição, esse movimento do núcleo a gente vê que ele ultrapassa a ele próprio, que vai gerar pesquisas por meio de outros que, muitas vezes, não têm relação direta com o núcleo, mas sofre influência pelo contato dentro do *campus* e sala de aula, através dos sujeitos que estão no núcleo e atuando nos cursos (Participante 6).

> Fui convidada para falar na CREA uma palestra contra LGBTfobia. A gente tem parceria com a Tertúlia da UFRGS. A gente foi ano passado em seis escolas falar sobre violência de gênero. A gente conseguiu uma roda de conversa na Feira do Livro. As atividades de extensão são gigantescas. A gente chama muita gente de fora para conversar com a nossa escola. A gente também vai. Então a relação que o núcleo tem com a comunidade, mesmo não sendo tão organizado e escrito, funciona. Sempre gente muito incrível para falar no nosso campus, isso fica na memória dos estudantes, e isso se deu muito na extensão (Participante 8).

> Essa intersetorização, no caso da saúde com parceria da prefeitura e o núcleo, a saúde dentro de uma instituição pra discutir sobre essas questões, isso é uma potência grande. A presença nas redes sociais, para pensar na solidez da imagem, propagação do que é o núcleo, quais discussões que acontecem com ações. Isso é bastante difundido também nas redes sociais e é uma potência enorme. As publicações, artigos, relatos de experiências, que levam e propagam o nome do núcleo de Osório para outras instâncias. São coisas que parecem soltas, mas ao mesmo tempo são todas lincadas (Participante 4).

As práticas e conhecimentos gerados no núcleo não permanecem confinados, espalham-se por meio de redes de colaboração, conferências e trocas de experiências. Dessa forma, o NEPGS se territorializa em outros espaços, contribuindo para a difusão de discussões de gênero e sexualidade.

No entanto, a construção de identidade e territorialidade também é acompanhada por dificuldades, desafios e limitações inerentes ao trabalho com os temas. A carência de melhor estrutura organizacional, outras regulamentações institucionais, maior apoio por parte do *campus* e da reitoria, a dificuldade em mensurar resultados concretos e a necessidade de lidar com processos de conscientização constantes emergem como desafios claros. Essas adversidades foram apontadas não só sobrecarregando as/os membras/os do núcleo, mas também levando o seu esgotamento mental e físico, uma exaustão que resulta do esforço constante investido para possibilitar o trabalho e desenvolvimento das atividades do núcleo.

> Em uma tensão por reconhecimento, uma tensão de trabalho, uma tensão de disputa de espaço, de tudo. E tu pensar com as práticas pedagógicas sempre voltada para conquistar esse espaço, isso também demanda tempo e é cansaço do planejar todo o teu semestre ou teu ano, sempre tentando mostrar para os demais que tem uma outra lógica diferente de trabalhar na sala de aula. Isso tudo demanda energia, desgaste. Também, rever como núcleo se relaciona com a instituição, como se dá esse campo de institucionalidade é algo urgente. Por isso, a gente se sobrecarrega tanto. O núcleo no papel é institucional, mas, na prática, do dia a dia, não é. Ele depende da nossa boa vontade, do nosso tempo, da nossa energia, da nossa disposição e tem uma coisa errada nisso, porque a gente vai morrer e a estrutura machista, sexista, homofóbicas e LGBTfóbica continua. E aí a nossa luta, primeiro, antes de qualquer outra coisa, tem que ver como a gente pode ter essa segurança institucional. Porque ali que a gente precisa ganhar o nosso espaço, porque se não a gente vai estar o tempo inteiro dentro do núcleo lutando contra a própria estrutura, lutando

> contra a sociedade, as famílias dos adolescentes e dos adultos cheio de homofobia e de sexismo (Participante 8).

Ainda, a sobrecarga enfrentada reflete-se na dinâmica da relação do grupo com a instituição. A percepção das/os participantes de que os temas de gênero e sexualidade são pensados e que devem ser tratados, predominantemente, dentro do núcleo, cria uma delimitação do território. Isso aponta que, embora o NEPGS tenha como objetivo promover discussões abertas e inclusivas de gênero e sexualidade, há a sensação de que esses temas são relegados apenas ao núcleo, limitando sua penetração nos demais espaços e territórios do *campus*.

> Deveria ter lá no nosso currículo essa discussão, de todas as disciplinas deveria ter discussão sobre gênero, sexualidade, sobre inclusão, a história da cultura afrodescendente indígena brasileira. A gente joga isso para um grupo bem pequeno e sobrecarregado e acaba transformando isso numa coisa assim, tá, existe. Existe ali, as pessoas estão ocupadas com isso. Deveria ser uma preocupação pensar essas políticas afirmativas, todas elas, nas suas mais variadas instâncias: em sala de aula, fora da sala de aula, nos projetos de extensão e de pesquisa, de ensino, nas relações com a comunidade, ofertando formação (Participante 10).

As limitações e desafios que as/os participantes enfrentam no trabalho do núcleo, desde melhor institucionalização até o desgaste emocional e físico que resulta do enfrentamento de violências históricas, demonstram como a identidade coletiva está entrelaçada com a luta e a resistência.

> A gente se constituiu a partir de um movimento de resistência. A gente está no meio do caminho. A luta pode ter várias formas, porque as violências também se atualizam. A gente às vezes vence umas batalhas e vão surgir outras. E essas violências são mais fortes, porque são históricas, são da formação dos nossos colegas e aí a gente que também está engatinhando e buscando outras relações, outras redes, vai percebendo o quanto, apesar de tudo, a gente ainda consegue ter postura de resistência. O núcleo, ele não é um espaço que vai dar conta de enfrentar todas os processos de violência que nós herdamos historicamente. Mas é um lugar de resistência, de fortalecimento das identidades do corpo estudantil, é um caminho, um processo de construção de uma educação que seja de fato antiLGBTfóbica, antítransfóbicas, antissexista. Mas isso a gente só está no início da batalha. Então acho que a gente sempre tem que olhar de forma carinhosa e gentil para essas nossas lutas e para o nosso próprio núcleo, que é só um bebê (Participante 8).

A apropriação do território não é apenas uma questão de construção identitária e territorialização, mas também de transformação do espaço físico e simbólico, reforçando a noção de que o núcleo ocupa um território também de resistência. Ademais, a percepção de que o núcleo não pode enfrentar sozinho todas as violências históricas e sistêmicas, mas é um lugar de resistência e fortalecimento das identidades, relaciona-se diretamente com a compreensão das interfaces entre espaço, território e identidade. Embora seja limitado em sua capacidade de transformação estrutural, o núcleo age como um território de resistência, onde as identidades individuais e coletivas são fortalecidas, e a luta contra a violência de gênero e da sexualidade, seja de forma simbólica material ou imaterial, visível ou invisível, tangível ou intangível, faz-se presente.

REFERÊNCIAS

CARRIERI, A. de P.; PAULA, A. P.; DAVEL, E. Identidade nas organizações: Múltipla? Fluida? Autônoma? **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 45, p. 127-144, 2008.

FERREIRA, L.; BORBA, J. A transversalidade da diversidade de gênero e sexualidade na educação em saúde: relato sobre um projeto de extensão. **Revista de Educação Popular**,*[S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 325–342, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-54896. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/54896. Acesso em: 3 ago. 2022.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

HAESBAERT, R. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.

MISOCZKY, M. C. *et al*. Orientação Sexual, classes sociais e territórios de resistência: os conflitos em torno do Centro Nova Olaria – Porto Alegre. **Gestão e Sociedade**, v. 6, p. 254-279, 2012.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TERRITORIALIDADE *ON-LINE* E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: REDES SOCIAIS E RESISTÊNCIA.

Online Territoriality and Autism Spectrum Disorder: Social Networks and Resistance.

Luna Carvalho de Lucena[1]
Ivana Cláudia Guimarães de Oliveira[2]
Universidade da Amazônia

RESUMO: Esta pesquisa propõe uma análise da territorialidade *on-line* em relação à formação de comunidades de indivíduos no espectro autista na Internet, a partir do autismo enquanto vínculo identitário. O objetivo central desta pesquisa é analisar a conceituação de autismo em uma comunidade de pessoas no espectro autista, na rede social Reddit. Para isso, pesquisamos sobre como as redes sociais *on-line* têm contribuído para a construção de uma identidade autista e analisamos como têm transformado representações dessa identidade. Analisamos esse processo especificamente no Brasil, em uma comunidade brasileira de adultos no espectro autista no Reddit. Para alcançar esse objetivo, faremos uma pesquisa bibliográfica embasada na Análise de Conteúdo e em conceituações e métodos da Representação Social e do Circuito da Cultura, a fim de analisar postagens no grupo "autismobrasil" da rede social Reddit.

Palavras-chave: Representação Social; Circuito da Cultura; Redes Sociais; Identidade; Cultura.

INTRODUÇÃO

Com a proposta de que a comunicação através de plataformas *on-line* se tornou uma facilitadora para o estabelecimento de conexões entre indivíduos no espectro autista por diversos autores (Ortega, 2009; Hugues, 2015; Jaarsma; Welin, 2012), a organização de grupos com a finalidade de compartilhar experiências e promover descentramentos nas compreensões e representações do Transtorno de Espectro Autista (TEA) tomou centra-

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA).
[2] Professora pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA).

lidade na pesquisa interdisciplinar sobre o diagnóstico. Por isso, objetivamos analisar as redes sociais *on-line* enquanto espacialidades (Ferrara, 2007) que mediam formas de identificação, representação e comunicação e que têm moldado e transformado territórios culturais e comunicacionais de comunidades de pessoas do espectro autista.

Desde sua primeira descrição por Leo Kanner enquanto incapacidade inata em estabelecer contato afetivo (Santos; Santos, 2012), as representações do Transtorno de Espectro Autista, tanto como critérios diagnósticos quanto como vínculo identitário, e as imagens mentais produzidas sobre ele no senso comum, passaram por transformações consideráveis. Atualmente, o TEA é descrito como um conjunto de transtornos com sintomas demarcados de déficit nas capacidades de interação e comunicação, existente em níveis de necessidade de suporte variados (DSM-V, 2013).

A pesquisa buscou refletir sobre essas transformações na significação do TEA, especialmente através do conceito de representação social (Moscovici, 2015), teoria que as compreende enquanto sistemas que conferem sentido, estabelecendo valores e crenças, atitudes e práticas sociais que são formados a partir de fontes diversas, e através do circuito da cultura (Hall, 2016), que compreende a cultura enquanto construída através de interações constantes entre indivíduos, grupos sociais, instituições e o consumo midiático. Portanto, discutimos estes descentramentos representativos enquanto resultado de diversos diálogos, interações e construções no meio sociocultural, que são importantes para a pesquisa acadêmica, principalmente porque essas representações são complexas, variadas e capazes de afetar diretamente a vida de indivíduos do espectro autista, desde a obtenção do diagnóstico, até as atitudes sociais em relação a eles (Santos; Santos, 2012).

Em especial, atentamos para as mudanças resultantes de uma compreensão social da deficiência (Pereira, 2008), construídas por movimentos políticos que têm como finalidade reivindicar direitos, suportes e protagonismo representativo. Propomos discutir, a partir da pesquisa bibliográfica, um tema complexo e multifacetado e realizar a coleta de conteúdo postado por pessoas no espectro autista no grupo "autismobrasil" da plataforma de redes sociais Reddit, um fórum que permite publicações sobre temas específicos em comunidades. Por último, analisamos este conteúdo com base na teoria da Representação Social (Moscovici, 2015) e do Circuito da Cultura (Hall, 2016).

IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E REDES SOCIAIS

Hall (2016, p. 20) define a cultura enquanto estabelecida através de "compartilhamentos de significados", trocas de sentidos, ideias e informações que medeiam interpretações e expressões comuns a um grupo, resultando em uma sensação de pertencimento. Estes processos preveem um compartilhamento de significações, mas a cultura não é compreendida pelo autor enquanto homogênea, sempre existindo uma diversidade de construções de significado e formas de expressão dentro de um grupo ou sociedade (Hall, 2016), não se tratando apenas de trocas de significados pré-existentes, mas da construção e da reconstrução na ação comunicativa.

A partir do conceito de "circuito da cultura", Hall (2016, p. 22) interliga questões de significação, representação e identidade, postulando que "a questão do sentido se relaciona a todos os diferentes momentos ou práticas em nosso 'circuito cultural' – na construção da identidade e na demarcação das diferenças, na produção e no consumo, bem como na regulação da conduta social". Essas trocas significativas orientam a percepção dos sujeitos sobre si mesmos, assim como sobre suas atitudes, mediadas por códigos de conduta, valores e crenças. Isto explicaria, por exemplo, como a inserção de representações do Transtorno de Espectro Autista em mídias televisivas e cinematográficas, assim como a interação com indivíduos na vida social, podem afetar atitudes em relação a estes grupos sociais (Santos; Santos, 2012).

Hall (2005) enfatiza que, com a introdução da interação interno-externo, entre indivíduo e sociedade, se abrem caminhos para um sujeito de identidade fragmentada e plural – com diversos vínculos identitários, étnicos, de classe, nacionalidade, alinhamento político etc. Com a introdução da abordagem crítica de raiz marxista, novos movimentos sociais revelam descentramentos na representação identitária, vendo a identidade social enquanto significação de grupos sociais, sendo construída por estruturas hegemônicas e formas de contrapoder. Para dialogar com sua teoria construcionista social e culturalista, trazemos o conceito de representação social através da psicologia social.

Moscovici (2015) concebe as representações sociais enquanto sistemas de valores e sentidos construídos dentro de relações individuais e coletivas, mais ou menos adaptáveis, mutáveis e permanentes, que circulam entre o pensamento interindividual e o meio social,

estabelecendo valores e crenças, atitudes e práticas sociais. A partir de Moscovici (2015, p. 46), as representações sociais "têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa".

Segundo Andrade (2018), as representações sociais existem a partir de três dimensões de formação: a "informação", o "campo de representação" e a "atitude". Percebem-se informações em diversos diálogos com o mundo externo, que compõem campos de interpretações ou imagens mentais sobre diversos temas e objetos, e deles se constroem modelos sociais de ação – atitudes, comportamentos e crenças consideradas mais ou menos aceitáveis.

Apesar do termo "redes sociais" ser frequentemente utilizado enquanto relativo a *websites* que têm a interação entre indivíduos enquanto objetivo central, a conceituação de redes sociais se encontra na capacidade da interação em si e nas formas como estas interações medeiam significados e compartilham informações. Recuero (2009, p. 25) afirma que "Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais". Estas redes se afastam, estreitam e constroem constantemente, e seu estreitamento sinaliza a formação de comunidades.

Martino (2014, p. 46) afirma que "[a] participação em uma comunidade depende de uma identidade compatível com a comunidade à qual se pertence ou se quer integrar. Isso permite iniciar todo um processo de invenção virtual de si mesmo". A tecnologia em si se insere enquanto mediação desta identificação e da possibilidade de formar laços afetivos.

As formas de interatividade na Internet têm a característica de se localizarem em um espaço-tempo com funcionamentos diversos, permitindo níveis de anonimidade e permanência diversos (Recuero, 2009). A participação nestes processos interativos não se encontra igualmente acessível a todos, exigindo um conhecimento prévio do funcionamento das interfaces e da linguagem própria a estes meios – o que, dentro de nossa conceituação (Hall, 2016) –, confere um compartilhamento de significados comuns e, portanto, estabelece dinâmicas culturais dentro destas espacialidades que, como fazem espaços materiais, possibilitam, dificultam ou impossibilitam formas de existir e comunicar (Ferrara, 2007).

Estando a espacialidade nestas dinâmicas significativas que medeiam os espaços, a territorialidade está em suas camadas ideológicas, influenciando a forma como as distâncias interativas, afetivas e de possibilidade de ação no espaço se atribuem de maneira

estruturada e móvel, ou seja, "construída pelos atores sociais cotidianamente" (Raffestin, 1993, p. 145), enquanto dialogam com as formações identitárias e representativas.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa tem uma abordagem exploratória. Inicialmente, discutimos detalhadamente os conceitos principais e o estado da arte sobre a pesquisa sobre o tema. Em um segundo momento, realizamos a coleta de conteúdo postado por pessoas no espectro autista no grupo "autismobrasil", da plataforma de redes sociais Reddit. De acordo com Teixeira (2019), o Reddit se trata de um agregador de fóruns on-line, que se formam em torno de interesses em comum dos membros de cada fórum. Dentro destes espaços, moderadores podem criar regras de convivência e funcionamento, e conteúdos textuais, imagéticos e audiovisuais podem ser compartilhados.

A segunda fase inclui os processos de raspagem do conteúdo textual escrito na interface do grupo através do aplicativo que permite a criação de ferramentas personalizadas de raspagem chamado *Web Scraper*[3], seguido pela organização e busca automática por palavras e conjuntos de palavras comuns através da ferramenta *Word Counter*[4], a partir dos aparatos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Delimitamos como escopo os nove meses de 2023 até o mês de finalização da pesquisa (entre janeiro e setembro de 2023), pela importância da atualização dos dados, assim como pelas delimitações da API (Interface de Programação de Aplicação), que é um conjunto de normas que medeia o funcionamento e acesso destas plataformas. Após, a análise textual foi aprofundada com base na teoria da Representação Social (Moscovici, 2015) e do Circuito da Cultura (Hall, 2016).

ANÁLISE

Os dados estabelecidos para a coleta foram o título das postagens, o nome de usuário, a data e o conteúdo textual. Este último foi o único a ser considerado para a contagem

[3] Disponível em: https://webscraper.io/. Acesso em: 11 out. 2023.
[4] Disponível em: https://www.databasic.io/pt/wordcounter/. Acesso em: 25 set. 2023.

de palavras mais frequentes, e entre elas apenas consideramos apenas os substantivos relevantes para o objetivo da pesquisa – representações do TEA e expressões pessoais dos indivíduos sobre sua relação com o diagnóstico. Excluímos também termos que se repetiam apenas pela frequência de postagens idênticas umas às outras, por não apresentarem conteúdos novos.

Identificamos as palavras e agrupamentos de duas palavras próximas, alcançando as dez mais comuns:

Tabela 1: Palavras mais frequentes.

Termos	Frequência
Autismo	74
Pessoas	63
TEA	55
TDAH	46
Diagnóstico	45
Autista	41
Anos	39
Tempo	36
Autistas	31
Pessoas	29

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 2: Conjuntos de duas palavras mais frequentes

Códigos	Frequência
Seu TGD	13
Quer desabafar	13
TEA TDAH	11
Outras pessoas	10
Avaliação neuropsicológica	9
Autistas adultos	9
TEA nível	8
Meus pais	7
Diagnóstico tardio	7
Primeira consulta	6

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos observar que, como esperado, devido à temática do grupo, palavras como autismo (74 vezes), TEA (55 vezes) e autista (41) foram algumas das mais comuns. No en-

tanto, isto nos leva a uma questão importante quando se trata de autodefinição: o uso da linguagem na representação de si.

Ribeiro (2017) introduz o conceito de autodefinição a partir não apenas da importância da forma de se representar na comunicação, mas mesmo na possibilidade de fazê-lo. O debate sobre esta possibilidade principia na nossa própria concepção de linguagem, para os fins desta análise: de acordo com Hall (2016), a linguagem é uma estrutura de comunicação que prevê significados comuns a uma sociedade e, dentro de sua característica estruturante, carrega representações implícitas, frequentemente formadas dentro de dinâmicas verticais de poder. Butler (2016), de maneira similar, apresenta a linguagem como um campo de disputas entre significações normativas e formas de resistência, ao promover descentramentos nestas imagens mentais prevalentes que, aqui, consideramos estarem formadas por diversas informações no meio social.

As palavras "autismo" e "TEA" foram, respectivamente, a primeira e terceira mais comuns, e portanto, são usadas de maneira intercambiável pelos usuários. No entanto, a maior frequência da primeira indica uma divergência com a descrição diagnóstica atual, e seu uso na psiquiatria e psicologia, não sendo preferível a partir do atual DSM-V (2013). É relevante que encontramos "espectro autista" se repetindo apenas quatro vezes.

A preferência pela palavra "autismo" pode existir por diversos fatores, desde uma familiaridade com o termo que precede a sua associação com o diagnóstico – estando relacionado a uma concepção "de senso comum" do Transtorno de Espectro Autista –, até uma preferência pela coloquialidade implícita nesta dinâmica.

Para melhor compreender estas diferenciações, decidimos especificamente pesquisar, em um segundo momento, a presença da nomenclatura referente à indivíduos no espectro autista. Comparamos a presença dos termos "(pessoa) com autismo" e "(pessoa) autista" (podendo substituir "pessoa" por outras nomenclaturas como "crianças", "adultos" etc.), sendo encontrados, respectivamente, quatro vezes, e 53 vezes. A escolha da terminologia reflete pesquisas anteriores (Kenny *et al.*, 2016; Bury *et al.*, 2020), e os resultados também ecoam suas considerações.

Kenny *et al.* (2016) e Bury *et al.* (2020) apresentaram observações em comum quando demonstraram uma preferência por usos que nomearam "pessoa-primeiro" (como em

"pessoa com autismo") principalmente em meios profissionais, enquanto indivíduos no espectro autista adultos indicaram preferência por "identidade-primeiro" (como em "pessoa autista"). Movimentos dos direitos de pessoas deficientes e, mais especificamente, de pessoas autistas, como o da Neurodiversidade, enfatizam o vínculo com o conceito de autismo enquanto identidade, ou seja, característica individual que, de maneira similar a outras características pessoais como tom de pele ou gênero, representam traços estigmatizados na sociedade, o que explicaria a preferência por uma indissociação linguística entre o indivíduo e seu autismo – que, nesta nova configuração, pode se tornar mesmo uma fonte de orgulho em um movimento de auto-reconhecimento enquanto "autista" (Dyck; Russell, 2020).

Cunhada pela socióloga autista Judy Singer na década de 1990, a teoria da Neurodiversidade busca uma forma particular de compreensão de divergências neurológicas e cognitivas enquanto ocorrências naturais ao invés de anomalias (Hugues, 2015), que, mais tarde, nomeou também um movimento político protagonizado por pessoas com diagnósticos psiquiátricos, presente especialmente em redes sociais *on-line* (Ortega, 2009). De acordo com Jaarsma e Welin (2012), o movimento surgiu nos anos de 1990, em plataformas de redes sociais frequentadas por pessoas autistas.

É uma possibilidade que esta representação do TEA enquanto inerente ao indivíduo na linguagem seja relacionada com este movimento de autodefinição, no entanto, não vimos uma presença demarcada de outros códigos linguísticos, como "neurodivergente" (pessoa que apresenta diversidade neurológica) ou "neurotípico" (o oposto), os quais Dyck e Russell (2020) associam com o movimento da neurodiversidade, que por sua vez, associam com a utilização de linguagem "identidade-primeiro". Os termos "neurodivergente" ou "neurodiversidade" apareceram apenas cinco vezes, enquanto "neurotípico(s)" apareceu três vezes, representando uma presença, no entanto, pequena.

Por outro lado, foram demarcadas as discussões sobre o diagnóstico, o que é encontrado nas palavras "diagnóstico", "avaliação neuropsicológica" e siglas de diagnósticos oficiais como TEA, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento). Enquanto alguns pediam conselhos sobre como buscar o diagnóstico, outros buscavam suporte para compreender seus próprios processos de diagnóstico, o que, em uma primeira leitura, indica a prevalência do modelo biomédico de

representação do TEA, ou seja, da biomedicina enquanto autoridade descritiva e significativa da condição, diferentemente do já discutido no modelo social (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Porém, é importante notar que, para além dos códigos utilizados, há uma discussão rica sobre o diagnóstico em relação à própria concepção de si.

Enquanto alguns usuários relataram desconforto ou não-aceitação do diagnóstico, com efeitos negativos sobre sua autopercepção, outros relataram uma melhora neste mesmo aspecto – se reconhecendo nos sintomas e na descrição diagnóstica e relatando maior autoaceitação como resultado do diagnóstico:

> Recentemente meu psiquiatra quis fechar meu diagnóstico de autismo de suporte nível 1, por causa do meu teste neuropsicológico, mas eu não deixei...eu fiquei em choque com a hipótese do meu autismo, faz muito tempo que venho sendo discriminada pelas outras pessoas, simplesmente por eu ser diferente delas (postado por Houseofmemories0[5], 2023).

> Eu tenho 20 anos, e descobri esse início do ano (com 19 anos) que sou autista. [...] pra mim, no início foi difícil, eu não quis aceitar. Mas quando fui procurando mais sobre, fui entendendo um pouco melhor, e nossa...nesse momento foi como se eu tivesse descoberto que: eu sou normal. Pode parecer estranho isso, até porque tem gente que vê como algo diferente, mas comigo foi como ter tirado um peso das costas, descobrindo que eu sou normal (postado por Liyui, 2023[6]).

Podemos observar em ambas as expressões (ecoadas por outros usuários) a importância do diagnóstico nas construções pessoais dos indivíduos. No primeiro depoimento, o diagnóstico traz associações com experiências de rejeição e de discriminação anteriores, sendo tratado como fator que vulnerabiliza e limita o sujeito. O segundo relato, contudo, tem uma representação quase oposta – é libertador e esclarecedor, nomeia experiências anteriores e representa-as em um novo contexto. Em suas postagens, a identidade e a descrição biomédica se veem entrelaçadas dentro de dinâmicas diversas.

Enquanto alguns usuários questionam a forma com a qual profissionais da psiquiatria e da psicologia de significarem o TEA ou os indivíduos com espectro autista, em especial a linguagem utilizada – "durante a crise ficava vindo na minha cabeça os médicos fa-

[5] Disponível em: https://www.reddit.com/r/autismobrasil/comments/16n110x/isso_faz_parte_de_mim/. Acesso em: 18 out. 2023.

[6] Disponível em: https://www.reddit.com/r/autismobrasil/comments/16sty7w/tdah_e_tea_n%C3%ADvel_de_suporte_1/. Acesso em: 18 out. 2023.

lando que tenho autismo leve, eu tentava controlar a crise e ficava cada vez mais frustrado e desregulado por não conseguir" (fccv23, 2023[7]) –, outros enfatizam as representações sociais, seja em suas relações pessoais ou em fontes midiáticas, e como não se sentem pertencentes a elas. A busca por apoio e por suportes diversos em uma comunidade representaria, para esses indivíduos, uma possibilidade de compreensão única de sujeitos percebidos como semelhantes.

Em outras palavras, a identificação como parte de uma comunidade – e o TEA inserido em questões identitárias – se faz presente no questionamento de definições biomédicas e de representações estigmatizantes a respeito de suas insuficiências e, mais especificamente, na busca de formas compartilhadas de significar esse diagnóstico. O modelo biomédico e social de construção do TEA não estão em lados opostos, mas convivem, reconhecendo o primeiro enquanto um dos fatores – e é relevante ressaltar que se trata de um fator institucional e hegemônico capaz de dar e de retirar formas de suporte –, mas ainda existente dentre diversos outros fatores que compõem sua autopercepção e a percepção com relação ao TEA – ora libertador, ora limitante, ora estigmatizante, ora uma possibilidade de nomear experiências já vividas e de compartilhar formas de suporte em uma comunidade de semelhantes –, conforme evidencia-se na afirmação de um dos usuários: "Obviamente tenho grandes dificuldades de socialização, inclusive em outros espaços de militância em que já tive, mas as poucas pessoas autistas com que já pude conversar tive uma facilidade imensamente maior na socialização" (lucasarean, 2023[8]).

Aqui, retornamos à autodefinição enquanto possibilidade – Ribeiro (2017) enfatiza o movimento da autodefinição de tornar algo visível e audível – capaz de se conceber dentro de uma visão própria, de se definir com sua linguagem e de falar: "O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir" (Ribeiro, 2017, p. 16) e, nesse sentido, ser ouvido é existir socialmente. A possibilidade de se comunicar sobre si em uma comunidade *on-line* abre caminhos para formas de suporte por meio do apoio afetivo e mútuo e para uma busca da compreensão de si através destas interações e laços, mesmo compreendendo-os enquanto únicos quando compartilhados entre semelhantes.

[7] Disponível em: https://www.reddit.com/r/autismobrasil/comments/16pjeom/m%C3%A9dicos_n%C3%A3o_gostam_de_laudar_n%C3%ADvel_1/. Acesso em: 19 out. 2023.

[8] Disponível em: https://www.reddit.com/r/autismobrasil/comments/15y7i3c/coletivos_autistasneurodivergentes/. Acesso em: 20 out. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos códigos e das questões levantadas a partir deles, identificamos representações sociais do TEA que dialogam com concepções diagnósticas biomédicas e com suas próprias concepções pessoais sobre si, dentro de dinâmicas diversas que posicionaram o TEA em relação à sua própria identidade, ora como limitante e alheio, ora como inerente e, no entanto, libertador. Dentre os debates abordados sobre este reconhecimento, o processo diagnóstico tomou centralidade, assim como a busca por apoio e suporte, sejam eles médicos ou por meio da conexão com outros indivíduos, inclusive dentro da própria comunidade.

Não foi possível abordar todas as temáticas presentes no conteúdo coletado, e discussões como a não-aceitação familiar e as interações entre o TEA e outros transtornos também não foram discutidos, pois demos preferência a outras questões que mais proximamente refletiam o objetivo central de pesquisa. No entanto, faz-se importante abordar esses aspectos em pesquisas subsequentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. A Amazônia além das florestas, dos rios e das escolas: Representações sociais e problemas ambientais. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, 2018.

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

BURY, S. *et al.* "It defines who I am" or "It's something I have": What language do [autistic] Australian adults [on the autism spectrum] prefer?**. Journal of autism and developmental disorders**, p. 1-11, 2020.

BUTLER, J. Rethinking Vulnerability and Resistance. *In:* **Vulnerability in resistance**. Durham: Duke University Press, 2016. p. 12-27.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009.

DSM-V. **Manual estatístico de transtornos mentais**. American Psychiatric Association, 2013.

DYCK, E.; RUSSELL, G. **Challenging psychiatric classification**: Healthy autistic diversity and the neurodiversity movement. *In:* Healthy minds in the twentieth century. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. p. 167-187.

FERRARA, L. D. **Espacialidades do Espaço**. *In:* FERRARA, Lucrécia D'Aléssia (org.). Espaços Comunicantes. São Paulo: Annablume, 2007.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC, 2016.

HUGHES, J. Changing conversations around autism: A critical, action implicative discourse analysis of US neurodiversity advocacy online. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Colorado at Boulder, Boulder, 2015.

JAARSMA, P.; WELIN, S. Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. **Health care analysis**, v. 20, n. 1, p. 20-30, 2012.

KENNY, L. *et al.* Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. **Autism**, v. 20, n. 4, p. 442-462, 2016.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais**: Linguagens, ambientes e redes. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao interior da sombra**: deficiência, doença crónica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. Dissertação de Mestrado (Sociologia) – Universidade de Coimbra, 2008.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

TEIXEIRA, G. de O. **A pesquisa de Imagem em Fóruns de Discussão Online**: o caso da Eletronics Arts no Reddit. 2019. TCC de Graduação (Comunicação Social – Relações Públicas) – Universidade Federal do Amazonas, 2019.

EXPERIÊNCIAS NA PREVENÇÃO DE LESÕES POR PRESSÃO: A ENFERMAGEM E O DESIGN COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO.

Experiences in the prevention of pressure injuries: nursing and design as agents of transformation.

Magna Roberta Birk[1]
Tcheice Laís Zwirtes[2]
Jacinta Sidegum Renner[3]
Universidade Feevale

RESUMO: As lesões por pressão caracterizam-se como danos localizados na pele e/ou tecidos moles, iniciam como um ponto avermelhado que pode evoluir para uma lesão profunda com tecido necrótico e exposição óssea. Diversas áreas podem atuar de forma interdisciplinar na prevenção destes agravos. O objetivo deste estudo está focado em descrever experiências de profissionais das áreas do design e da enfermagem, na atuação interdisciplinar para a prevenção de lesões por pressão. O estudo é de natureza aplicada, de caráter observacional descritivo e quanto aos procedimentos técnicos, é um relato de experiência. Os resultados apontam que existem profissionais engajados na construção e aplicação de estratégias interdisciplinares para a prevenção, porém, existem aspectos dificultadores em ambas as áreas. No design, percebe-se pouco engajamento e pouco espaço para os profissionais no desenvolvimento de produtos e estratégias para a saúde, bem como a falta de entendimento do papel do profissional como agente transformador nesta área. Em contrapartida, na área da saúde, os profissionais não percebem o design como um campo que possa contribuir na prevenção destes agravos. Evidencia-se a necessidade de conscientização sobre a importância da atuação interdisciplinar, visto que múltiplos olhares podem contribuir para a melhora das ações preventivas.

Palavras-chave: Lesões por pressão; Prevenção; Interdisciplinar.

---

[1] Doutoranda e mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social e graduada em enfermagem pela Universidade Feevale. Bolsista Prosuc Capes. Integrante do Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale.

[2] Doutoranda e mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social e graduada em Design pela Universidade Feevale. Bolsista Prosuc Capes. Integrante do Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale.

[3] Professora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

A prevenção de lesões por pressão (LPPs) na atualidade pode ser considerada um grande desafio, visto que envolve diversas perspectivas, desde as questões estruturais no contexto da saúde até as relações profissionais que permeiam a temática. Para que possamos compreender a complexidade do assunto, cabe conceituar o que são as LPPs. O *National Pressure Ulcer Advisory Panel*, o *European Pressure Advisory Panel* e a *Pan Pacific Pressure Injury Alliance* (NPUAP; EPUAP; PPPIA, 2014), organizações não governamentais dedicadas a estudar e divulgar os conceitos e conhecimentos sobre o assunto, define LPP como um dano localizado na pele e/ou tecidos moles subjacentes, causado geralmente por pressão em uma proeminência óssea, ou, ainda, relacionado ao uso de dispositivo médico ou outro artefato. A lesão pode se apresentar com a pele íntegra ou como uma úlcera aberta, podendo ser dolorosa. Como fatores que influenciam no seu desenvolvimento, podemos citar o microclima, a nutrição, a perfusão e as comorbidades associadas (NPUAP; EPUAP; PPPIA, 2014).

Após a caracterização das LPPs, torna-se igualmente importante conhecer a realidade brasileira acerca do tema. No Brasil, de acordo com o Relatório Nacional de Incidentes Relacionados à Assistência à Saúde, foram registrados no período de 2014 a 2022, 1.100.352 incidentes, dentre os quais 223.378 (20,30%) se referem à LPPs, o que configura o segundo tipo de evento mais notificado pelos serviços de saúde que possuem Núcleos de Segurança do Paciente (ANVISA, 2023). E, ainda, contam registros de 26.735 *never events* (eventos que nunca devem ocorrer em serviços de saúde), sendo 19.307 (72,21%) decorrentes de LPPs Estágio 3 e 5.769 (21,57%), de LPPs Estágio 4. Ainda, de acordo com o Relatório dos Óbitos Notificados ao Sistema Nacional de Vigilância Sanitária dos 5.358 óbitos notificados no mesmo período, 65 tiveram sua causa vinculada diretamente à ocorrência de LPPs (ANVISA, 2023).

Neste contexto, diante das necessidades norteadas pelos indicadores de incidência deste agravo, o Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale, tem como um dos seus principais enfoques de pesquisa, a prevenção de LPPs. Trata-se de um grupo de pesquisa inicialmente constituído para o desenvolvimento de pesquisas em ergonomia, tecnologias assistivas, design e saúde, com a finalidade de repercutir sobre os processos de saúde e doença e qualidade de vida dos indivíduos. Frente a este propósito, e perante

a atuação do grupo na Associação de Lesados Medulares do Rio Grande do Sul (LEME), se iniciaram as trocas de experiências dos profissionais de diferentes áreas, acerca da temática da prevenção de LPPs. As trocas estabelecidas entre a enfermagem e o design no ambiente acadêmico, permitiram uma comunicação horizontalizada entre os saberes disciplinares específicos de cada área, em prol de ações interdisciplinares de prevenção às LPPs. Conforme Noël (2017, p. 3) "ambientes, equipamentos e produtos digitais, comunicações e serviços são todos aspectos cuja qualidade do design tem um impacto direto na qualidade e na eficiência dos serviços de saúde". Desta forma, a partir das trocas estabelecidas, ficou evidente a necessidade e a importância de uma atuação interdisciplinar.

Conforme Japiassú (1976), a interdisciplinaridade é constituída a partir de duas dimensões: a teoria e a prática. Conforme o autor, a interdisciplinaridade pode ser conceituada como sendo uma estratégia de intercomunicação entre disciplinas, de modo que estas, se modifiquem nesta relação. Menciona que para dar conta da dimensão da interdisciplinaridade ações como trabalhos individuais dão lugar aos coletivos, a exemplo, encontram-se as Ciências Sociais (Japiassú, 1976). Morin (2003) complementa ao afirmar que a interdisciplinaridade se constitui a partir do orgânico, através da troca e da cooperação entre áreas disciplinares.

Convergindo com as propostas de Japiassú (1976), encontra-se a atuação do design e da enfermagem, os quais trabalham com as duas linhas de estudo da interdisciplinaridade, propostas pelo autor. São elas a pluridisciplinaridade que é estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas, sem a necessidade de junção de métodos ou conceitos e ainda o interdisciplinar que difere do alinhamento anterior, deste modo requerendo alinhamento conceitual e metodológico. Diante do exposto, o objetivo deste estudo esteve focado em descrever experiências de profissionais das áreas do design e da enfermagem, na atuação interdisciplinar para a prevenção de LPPs.

MATERIAIS E MÉTODO

Este estudo é de natureza aplicada e caráter observacional descritivo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), em estudos descritivos, o pesquisador descreve e registra os acontecimentos, sem, no entanto, interferir nos mesmos. Quanto aos procedimentos téc-

nicos, configura-se como um relato de experiência. Conforme Casarin e Porto (2021), o relato de experiência é construído a partir da descrição de um acontecimento, seja este derivado de uma pesquisa ou de uma experiência ocorrida no convívio social. No que se refere ao presente estudo, abordam-se experiências vivenciadas ao longo de mais de 4 anos de pesquisas relacionadas à prevenção de LPPs no ambiente hospitalar.

Para a coleta dos dados foram utilizadas informações advindas do diário de campo de duas pesquisadoras, profissionais da área do design e da enfermagem. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2007), o diário de campo é utilizado em pesquisas Qualitativas, com o objetivo de descrever informações que não fazem, necessariamente, parte do escopo original de uma pesquisa, mas que se tornam percepções dos pesquisadores sobre a temática. As informações do diário de campo podem ser, portanto, anotações sobre o ambiente do campo de pesquisa, sobre as manifestações subjetivas dos entrevistados ao responderem perguntas, sobre a percepção do pesquisador acerca do impacto da sua presença no campo de pesquisa, entre outros.

A análise e discussão dos dados ocorreu sob o paradigma qualitativo, através da categorização e triangulação de dados. A categorização é uma ferramenta de análise de dados que compreende a união de narrativas que apresentam semelhanças entre si (Minayo, 2014). No que corresponde à triangulação, Marcondes e Brisola (2014) apresentam-na como um instrumento para a discussão dos dados categorizados, onde são apresentados inicialmente os dados oriundos do campo de pesquisa, seguidos do diálogo com autores expoentes na temática e, por fim, da percepção do autor sobre o contexto analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Grupo de Pesquisa em Design, constituído em 2010, atua há vários anos no desenvolvimento de produtos para a prevenção de LPPs em usuários de cadeira de rodas que integram a Associação de Lesados Medulares (LEME). Esta atuação adveio da recorrência no desenvolvimento de LPPs neste público, e da falta de produtos para a prevenção destes agravos. Neste cenário, inicialmente observou-se pouca resistência frente à atuação do design no desenvolvimento de produtos para a saúde. Contudo, a partir da evolução dos estudos nesta área, o grupo aumentou seu escopo para a prevenção destes agravos, tam-

bém, no ambiente hospitalar. A partir desta ampliação, houve uma evolução exponencial dos entraves e dificuldades relacionados à atuação interdisciplinar.

Desafiadas a enfrentar um universo de possibilidades e adversidades para a prevenção de LPPs, unem-se pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Design, advindas da enfermagem e do design. Algumas percepções iniciais emergiram dos encontros do grupo de pesquisa, por meio da escuta atenta dos contextos disciplinares das pesquisadoras em seus campos de atuação. A enfermagem, claramente sensível diante das dificuldades do seu cotidiano de trabalho, posiciona o quão desafiador é realizar a prevenção no âmbito hospitalar, diante da falta de alternativas de produtos que auxiliem na implementação de medidas efetivas. Em contrapartida, o design apresenta-se como área especializada no desenvolvimento de produtos com foco no usuário. A partir desta percepção, observou-se a necessidade de uma união que quebre as barreiras disciplinares e atue no desenvolvimento de medidas preventivas que considerem cada indivíduo e suas especificidades.

Frente ao disposto, destacam-se alguns aspectos dificultadores encontrados no decorrer do desenvolvimento de pesquisas entre as áreas do design e da saúde, as quais apresentam-se como entraves para uma atuação interdisciplinar na prevenção de LPPs: a) os profissionais da área da saúde não percebem o design como uma área que possa contribuir na resolução de problemas hospitalares; b) há pouco engajamento (ou seria a falta de espaço?) dos profissionais do design na atuação vinculada ao desenvolvimento de produtos e estratégias para a saúde; c) há uma falta de entendimento, por parte dos profissionais do design, sobre o seu papel como agente transformador na área da saúde. Estes aspectos serão discutidos a seguir.

Ainda que tenha evoluído ao longo dos anos, a atuação interdisciplinar no âmbito da saúde é um campo complexo. No estudo de Baquião *et al.* (2019), por exemplo, foram entrevistados profissionais da psicologia, assistência social, enfermagem, fisioterapia e nutrição de um Programa de Residência Multiprofissional. Obteve-se como principais dificultadores para a atuação interdisciplinar, a formação acadêmica disciplinar e a verticalização das relações profissionais (Baquião *et al.*, 2019). Lopes (2022), em seu estudo, observa que as equipes de atuação em saúde são geralmente compostas apenas por profissionais da enfermagem e da medicina, não considerando outras áreas. O referido estudo, assim como Baquião *et al.* (2019), também aborda a hierarquização da atuação em saúde como

aspecto dificultador da interdisciplinaridade. Também foram mencionadas, a demanda excessiva de trabalho, a falta de comunicação, entre outros aspectos (Lopes, 2022). Ao observar as dificuldades presentes para que ocorram de fato, ações interdisciplinaridade entre os profissionais da saúde, torna-se compreensível a dificuldade de atuação conjunta com profissionais de outras áreas.

Quando tratamos especificamente do contexto hospitalar, os desafios se intensificam. Visto que historicamente a estrutura hospitalar esteve vinculada aos pilares religiosos e destinados a desfalecidos, um local de prática médica terapêutica, curativa e investigativa. Contudo, em uma concepção mais moderna no século XIX, surgem as ações disciplinares baseadas nas relações de poder (Foucault, 2015).

A vivência no cotidiano de trabalho em instituição hospitalar permite perceber o entrelace dos conceitos mencionados anteriormente, uma vez que no que tange a prevenção de LPPs, por exemplo, estão postos à equipe de enfermagem muitos desafios. Cita-se a percepção de uma prática curativa em detrimento da preventiva. Tal percepção é justificada pelo autor anteriormente citado, no sentido de que o modelo se fundamenta no contexto disciplinar e, deste modo, os profissionais que atuam no contexto da saúde deixam de perceber o design, por exemplo, como um parceiro promissor em relação às ações de prevenção de LPPs.

Representando a oportunidade promissora de participação do design no que se refere à prevenção de LPPs, encontra-se o estudo de Silva *et al.* (2023), onde os enfermeiros posicionaram a disponibilidade de materiais para uso. Percentualmente, mencionaram que os mais utilizados foram: lençol móvel, 100%; hidratantes para pele, 92,5%; e materiais para proteção de proeminências ósseas, como adesivos, espumas e protetores cutâneos tópicos, 85%. Quanto à oferta desses insumos, 72,5% dos enfermeiros relataram ter materiais e 27,5% relataram não ter materiais. Para 50%, a instituição não disponibiliza materiais para prevenção em quantidade suficiente. Neste sentido, se percebe a oportunidade do design em atuar em melhoria de produtos disponíveis para uso, com base nas necessidades apontadas pela enfermagem.

Em contraponto ao disposto sobre a enfermagem, o design possui a interdisciplinaridade em sua essência. Conforme Oliveira, Teixeira e Maciel (2006), a atuação e o estudo do design são complexos justamente pela extensa interdisciplinaridade na qual ocorrem,

o que pode torná-los difíceis de serem compreendidos por outras áreas. Neste aspecto, considerarmos que a atuação interdisciplinar entre saúde e design pode parecer até certo ponto, uma utopia. Porém, Noël (2017) dispõe que, para promover uma cultura de colaboração, esta prática deveria ser implementada ainda na esfera educacional, antes mesmo destes profissionais entrarem no mercado de trabalho.

Embora a dificuldade de uma atuação interdisciplinar para a prevenção de LPPs esteja fortemente presente na perspectiva dos profissionais da saúde para com profissionais do design, existem outros aspectos que dificultam essa relação, como por exemplo, a falta de engajamento (ou seria a falta de espaço?) dos profissionais do design na atuação vinculada ao desenvolvimento de produtos e estratégias para a saúde. Observam-se ao longo de anos de estudos nesta área, que grande parte das pesquisas em saúde, que tem interrelação com o design, são desenvolvidas por profissionais da saúde, assim como tem acontecido em diversas outras áreas, como o direito (*legal design*), a estética (design de sobrancelhas), a administração (*design thinking*), entre outras. Não estamos aqui na tentativa de diminuir a relevância das referidas áreas, muito pelo contrário, o cerne desta questão está no seguinte questionamento: há uma falta de engajamento dos profissionais do design nas áreas mencionadas, ou, diante da precarização desta profissão, há uma falta de visibilidade do potencial dos designers nestas áreas? Wildevuur (2017) corrobora com o disposto ao afirmar que o design ainda é muito negligenciado perante a saúde e outras disciplinas científicas.

A resposta para o questionamento anterior não é simples, e muito menos direta. Com base em anos de tentativas de inserção no âmbito da prevenção de LPPs no ambiente hospitalar, pode-se observar que estas questões estão intrinsicamente relacionadas. Ou seja, a falta de regulamentação da profissão designer, permite que qualquer pessoa se autointitule como designer, o que nos leva a algumas reflexões: se qualquer pessoa pode se autointitular como designer, como pode haver uma valorização da profissão e dos conhecimentos adquiridos ao longo de anos de estudo? Consequentemente, o que impede que outros profissionais atuem com base nas metodologias do design, em suas respectivas áreas disciplinares? E ainda, como designers podem se engajar na atuação em áreas que têm total liberdade para utilizar suas metodologias para então, realizar pesquisas e desenvolver produtos e estratégias com base nas suas necessidades pontuais? Qual a importância dos

designers neste cenário? Conforme Groeneveld *et al.* (2019) existe uma grande dificuldade na compreensão do valor do design para a saúde. Diante do disposto, acredita-se que é possível compreender a falta de atuação de designers no âmbito da saúde. Estas reflexões podem também, em alguma medida, explicar a falta de produtos para a prevenção de LPPs, visto que, se os profissionais da saúde estão na vanguarda do desenvolvimento de produtos nesta área, e estes, atuam de forma curativa (e não preventiva), é inevitável que se crie uma lacuna no desenvolvimento de produtos preventivos.

Outro aspecto dificultador mencionado anteriormente, que tende a ter relação direta com o disposto até o momento, refere-se à falta de entendimento, por parte dos profissionais do design, sobre o seu papel como agente transformador na área da saúde. Este aspecto requer uma reflexão que apresenta como base, os aspectos mencionados anteriormente, vejamos: se existe uma desvalorização da profissão designer e o uso de metodologias desta área por outras profissões, às quais estão totalmente integradas aos objetos de estudo, como o profissional do design pode entender-se como agente transformador em uma área na qual ele possui pouco acesso?

Tomemos como exemplo a seguinte situação vivenciada por uma das autoras deste estudo: Após anos estudando sobre a prevenção de lesões cutâneas em recém-nascidos hospitalizados e quase dois anos tentando conseguir autorização para entrevistar profissionais que atuam em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, é chegado o momento da inserção no campo de pesquisa. Propositalmente, não houve menção inicial à profissão da pesquisadora e, de forma quase unânime, todos os entrevistados responderam às perguntas apresentando conceitos técnicos da enfermagem. Contudo, em alguns momentos, alguns profissionais fizeram o seguinte apontamento: Você é enfermeira ou é técnica em enfermagem? Os quais receberam como resposta: sou designer. A partir desta resposta, houve mudanças bruscas no andamento das entrevistas, alguns participantes questionaram: mas o que você está fazendo pesquisando sobre lesões em bebês? Outros, passaram a explicar cada um dos conceitos mencionados, como se, (obviamente) por ser designer, não houvesse a familiarização com os termos técnicos. Outros ainda, simplesmente limitaram-se a responder da forma mais simples possível os questionamentos, como se a pesquisa já não tivesse o mesmo valor. Conforme Groeneveld *et al.* (2019), a dificuldade da obtenção de consentimento para que designers possam realizar pesquisas em ambientes

hospitalares é uma constante. Desta forma, torna-se compreensível que os profissionais não entendam a presença de uma designer no seu ambiente de trabalho.

Diante da situação mencionada, levantam-se novamente questões já referidas anteriormente, sobre a dificuldade de uma atuação interdisciplinar na área da saúde e sobre a baixa presença de designer atuando no desenvolvimento de produtos para a saúde. Porém, esta situação, a partir dos entraves e preconceitos sofridos diante da profissão designer atuando na saúde, demonstra um dos potenciais motivos para que designers não se apresentem efetivamente como agentes transformadores na área da saúde. Nesse contexto, Noël (2017, p. 5) traz uma visão impactante sobre o papel do design na área da saúde:

> O design centrado no ser humano pode ajudar os profissionais de saúde não só a compreender como é viver com uma condição crônica, uma doença terminal ou uma deficiência de comunicação, mas também a situar as pessoas no seu contexto social, econômico e cultural para descobrir barreiras e facilitadores de saúde. Além disso, o design centrado no ser humano também pode ajudar os gestores e administradores de saúde a compreender o que é ser um enfermeiro esgotado ou um médico sobrecarregado por tarefas administrativas.

Em contraponto ao disposto, o autor também afirma que, muitas vezes, os profissionais da área do design não estão aptos a atuar na saúde, o que deve ser levado em consideração. De acordo com Noël (2017), em alguns casos, a educação em design pode ser baseada em atividades e projetos manuais, falhando no sentido de fornecer conhecimentos suficientes aos alunos, para que possam atuar na perspectiva da saúde. Neste aspecto, torna-se necessário compreender que, ao mesmo tempo em que existem aspectos dificultadores no campo de vivências diárias entre design e saúde, também pode haver dificuldades educacionais, que surgem antes mesmo do profissional alcançar o mercado de trabalho.

Conforme Groeneveld *et al.* (2019), para criar uma ligação efetiva entre design e saúde, é necessária a criação de um contexto de trabalho aberto e seguro, onde todas as partes possam se comunicar sem preconceitos. Neste contexto, observa-se que este ambiente existe no Grupo de Pesquisa em Design, facilitando a troca de experiências e promovendo o êxito nas pesquisas interdisciplinares desenvolvidas pelo grupo. Observa-se nesse cenário, que a enfermagem se apresenta amplamente interessada em ter à mão materiais de alívio de pressão e o design, por outro lado, compreende a importância do

desenvolvimento de produtos com foco no usuário e na prevenção de agravos em saúde. Observa-se, portanto, que a troca de conhecimentos e experiências no grupo de pesquisa tem auxiliado de forma substancial no desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para a prevenção de LPPs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo esteve focado em descrever experiências de profissionais das áreas do design e da enfermagem, na atuação interdisciplinar para a prevenção de LPPs. Diante das reflexões no contexto desafiador da interdisciplinaridade, se percebe que a horizontalização das ações disciplinares e o entrelaçamento de saberes em um aprendizado colaborativo, podem contribuir sobremaneira com a prevenção de LPPs, seja no contexto hospitalar ou domiciliar. Este aspecto é evidenciado pela prática que possibilitou o desenvolvimento do pensar e fazer prevenção das autoras deste estudo em seus campos de atuação.

Evidencia-se a necessidade de conscientização sobre a importância da atuação interdisciplinar, para além das relações acadêmicas de pesquisa, visto que múltiplos olhares podem contribuir para a melhora das ações preventivas e a ausência dessa percepção foi percebida no ambiente hospitalar. Para concluir, é importante mencionar que diante da complexidade do tema, seguir pesquisando constitui-se como um caminho importante para que possamos consolidar a enfermagem e o design como agentes de transformação no campo de prevenção de LPPs.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **Boletim Segurança do Paciente e Qualidade em Serviços de Saúde nº 29**: Incidentes Relacionados à Assistência à Saúde – 2014 a 2022. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/centraisdeconteudo/publicacoes/servicosdesaude/boletins-e-relatorios-das-notificacoes-de-iras-e-outros-eventos-adversos-1/BR_2014__2022.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

BAQUIÃO, A. P. de S. S. *et al.* Percepções de residentes multiprofissionais de saúde sobre a interdisciplinaridade. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 12, n. 1, p. 187-196, 2019. Disponível em:

https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/6919/3391. Acesso em: 11 out. 2023.

CASARIN, S. T.; PORTO, A. R. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health**, v. 11, n. 2, p.1-3, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/21998/13685. Acesso em: 11 out. 2023.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. *In:* FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 171-189.

GROENEVELD, B. *et al.* Challenges for design researchers in healthcare. **Design for health**, v. 2, n. 2, p. 305-326, 2019. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/24735132.2018.1541699?needAccess=true. Acesso em: 17 out. 2023.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, N. S. dos S. **O trabalho em equipes interdisciplinares em saúde**: concepções, atravessamentos e potencialidades. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228. Acesso em: 07 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NATIONAL PRESSURE ULCER ADVISORY PANEL; EUROPEAN PRESSURE ULCER ADVISORY PANEL; PAN PACIFIC PRESSURE INJURY ALLIANCE. **Prevenção e tratamento de úlceras por pressão:** guia de consulta rápida. 2. ed. (edição em português brasileiro). Emily Haesler (ed.). Cambridge Media: Osborne Park, Austrália, 2014. 86 p. Disponível em: http://sobende.org.br/pdf/Portuguese-Quick%20Reference%20Guide-Jan2015.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

NOËL, G. Health Design: Mapping current situations, envisioning next steps. **The Design Journal**, v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2017.1352746. Acesso em: 17 out. 2023.

OLIVEIRA, A. S. de; TEIXEIRA, N. S.; MACIEL, F. R. Design, educação, criatividade e as possibilidades de mediação dos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Design em Foco**, v. 3 n. 2, p. 117-128, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66111515009. Acesso em: 11 out. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, T. F. da S. *et al.* Cuidados para prevenção de lesão por pressão realizada por enfermeiros em um hospital de ensino **Revista Uruguaya de Enfermería**, v. 18, n. 2, 2023. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/?lang=pt&q=au:%22Trist%C3%A3o,%20Fernanda%20Sant%20%C3%8C%C2%81Ana%22. Acesso em: 14 out. 2023.

WILDEVUUR, S. E. Could health learn from design?. **Design for health**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24735132.2017.1295707?needAccess=true. Acesso em: 17 out. 2023.

PERCEPÇÃO DE UM USUÁRIO DE CADEIRA DE RODAS SOBRE O LAZER EM UMA PRAÇA PÚBLICA DE PORTÃO/RS

Perception of a wheelchair user about leisure in a public square in Portão city, Rio Grande do Sul

Marlon Luís Lucchini[1]
Universidade Feevale

RESUMO: O presente estudo, caracterizado como uma Pesquisa de Campo, Descritiva, Transversal e Qualitativa, objetiva analisar e diagnosticar a acessibilidade para o lazer na percepção de um usuário de cadeira de rodas em uma praça do município de Portão/RS. Também pretende reforçar a importância do lazer na promoção da qualidade de vida no intuito de provocar reflexões para que possa gerar melhorias e tornar esses espaços públicos mais inclusivos. Por meio da entrevista semiestruturada, o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, através da flexibilização das indagações formuladas. Foram identificadas as características dessa praça, quanto as possibilidades da autonomia, independência e participação das pessoas com deficiência nesses locais, utilizando um método de coleta de informações dinâmico sem a necessidade de seguir rigorosamente uma lista de perguntas, abrindo um espaço para o diálogo. Pesquisou-se a acessibilidade, a participação social e as políticas públicas para o lazer. Os resultados mostraram que a praça investigada não apresenta todas as estruturas de acessibilidade necessárias, há ausência de ações de políticas públicas e desestímulo para a participação social no lazer. Para mudar essa realidade, é fundamental mobilizar as instituições para a geração de ações em torno desse tema.

Palavras-chave: Acessibilidade; Pessoas com Deficiência; Usuários de Cadeira de Rodas; Praças; Lazer.

[1] Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

INTRODUÇÃO

Com o crescimento cada vez maior da inserção e da participação de pessoas com deficiência na sociedade, ganharam espaço também os estudos relativos à qualidade de vida desses sujeitos. Um dos campos de pesquisas que recebe destaque é o lazer, principalmente por promover uma série de benefícios que vão além da esfera recreativa. Assim, a qualidade de vida diz respeito ao grau de satisfação de um indivíduo com os diferentes aspectos da sua vida (Pereira *et al.* 2012). As pessoas usuárias de cadeiras de rodas podem apresentar níveis baixos de participação no lazer, o que influencia de forma decisiva na sua percepção de qualidade de vida.

Pereira *et al.* (2012), ao definirem qualidade de vida, observam que o conceito não inclui apenas fatores relacionados à saúde, como bem-estar físico, emocional e mental, mas também outros elementos importantes da vida das pessoas como trabalho, família e amigos, sempre atentando para o fato de que a percepção pessoal de quem se pretende investigar é primordial. Ainda segundo os autores, os conceitos mais aceitos buscam dar conta de uma multiplicidade de dimensões discutidas nas chamadas abordagens gerais ou holísticas. Por fim, os autores citam o conceito preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo o qual a qualidade de vida reflete a percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas.

Nesse contexto, nasce a pergunta-problema do estudo: Como é o lazer em uma praça pública para uma pessoa usuária de cadeira de rodas em relação aos benefícios e às barreiras dessa prática para a sua qualidade de vida? Esse é o questionamento do trabalho, que ganha forma à medida que se reconhece duas questões centrais: a primeira, amplamente publicada e reconhecida, apresentada em vários estudos, sobre o processo de exclusão desse grupo de pessoas; e a segunda, relativa às barreiras de acessibilidade arquitetônicas e instrumentais das praças que envolvem as práticas de lazer e os seus benefícios para o seu bem-estar.

Ao procurar saber como uma pessoa usuária de cadeira de rodas visita e frequenta uma praça pública e como ela expressa suas ideias, pretendo, por meio deste estudo, pensar como se configura o desafio do acesso e da participação no lazer por uma pessoa com deficiência física.

A fim de responder à pergunta-problema formulada e conduzir a entrevista, alguns objetivos são propostos: analisar o lazer em uma praça pública a partir do sentido dado a essa atividade, em relação à qualidade de vida para uma pessoa usuária de cadeira de rodas; analisar as experiências de participação no lazer em termos de acessibilidade e interação com a praça; identificar e discutir a participação no lazer a partir do comportamento individual e estratégias utilizadas para essa atividade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação ao participante da entrevista, sua seleção e respectivos critérios, optei pelos seguintes itens para a sua escolha: ser pessoa com deficiência física usuária de cadeira de rodas; ter disponibilidade e aceitar responder às perguntas da entrevista; ser maior de idade para tematizar o debate acerca do lazer; estar em uma praça em um momento de lazer. Dessa forma, fiz incursões na Praça Armando Albino Mattes, mais conhecida como Praça do Chafariz, no município de Portão/RS, para identificar e convidar um entrevistado.

Por meio da entrevista semiestruturada, o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, flexibilizando a indagação formulada. Apesar de existirem questões a serem respondidas, não houve a obrigação de seguir uma sequência em suas repostas, principalmente para facilitar o contato com o entrevistado. Dessa forma, optei por essa técnica por ser um instrumento que possibilita um roteiro para o diálogo e por ser flexível, permitindo ao participante incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo.

Ao entrar no campo da pesquisa, a título de um primeiro reconhecimento de identificação de um possível candidato para responder à entrevista, realizei observações de pessoas com deficiência em momentos de lazer e algumas conversas informais. Em seguida, escolhi um participante e fiz as seguintes questões a ele: 1. Qual seu nome, idade e profissão? 2. Qual é a sua deficiência? 3. Fale sobre a sua participação no lazer. 4. Tem o conhecimento de seus direitos? 5. Para você, qual é a importância do lazer? 6. Como se dá o seu deslocamento para a praça? 7. Existem sanitários adaptados nessa praça? 8. Você sofre preconceitos ou percebe atitudes discriminatórias nas praças devido a sua condição?

Neste estudo, o processo de categorização das informações foi orientado por três etapas. 1ª Etapa: processo de levantamento das informações coletadas em eixos temáticos. O material foi categorizado de acordo com os objetivos da pesquisa. 2ª Etapa: construção dos resultados da análise a partir dos eixos temáticos. Nesse momento, palavras e frases passaram a ser consideradas categorias de análise. 3ª Etapa: ao assumir categorias de análise para discussão, nessa etapa se avançou para o debate com o referencial teórico, por meio da confrontação de evidências empíricas e teóricas.

Para responder ao objetivo proposto, analisando a participação social a partir do sentido dado ao lazer e a qualidade de vida junto ao entrevistado, procurei interpretar os resultados obtidos. A ideia foi perceber o que revela a fala do entrevistado, destacando o que podem ser ou não princípios voltados à sua participação no lazer em uma praça. Além disso, busquei perceber o seu conhecimento em relação aos seus direitos e políticas, que se posicionam na direção da sua autonomia e independência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto de informações coletadas a seguir é oriundo do estudo de campo que procurou responder ao tema deste estudo, a saber: verificar e discutir a experiência de lazer de uma pessoa usuária de cadeira de rodas em termos de acessibilidade, participação social e políticas públicas. A partir do contato realizado com o entrevistado, considerando a sua seleção e a sua confirmação em participar da entrevista, foram organizados os registros da pesquisa.

Ao realizar a transcrição das informações, três categorias de análise emergiram e foram agrupadas formando eixos de significados. Essas categorias acabaram sendo confirmadas a partir do momento em que seus temas se aproximaram das referências teóricas da área de conhecimento, constituindo três grandes unidades de significados e subdivididos em categorias de debate. Assim, após três incursões em dias diferentes na praça selecionada, no dia 25 de agosto de 2022, às 15 horas, encontrei e entrevistei o usuário de cadeira de rodas P., de 63 anos, diabético, tendo a perna esquerda amputada há 7 anos devido a um acidente ao pisar em um prego enferrujado. Após uma primeira conversa com o entrevistado, ao me apresentar, explicar os objetivos do estudo de campo e verificar que

P. se encaixava nos critérios de seleção, solicitei autorização para fazer as perguntas e publicar os resultados neste trabalho.

Organizei o estudo em três eixos, intitulados "Acessibilidade ao Lazer", "Participação Social no Lazer" e "Políticas Públicas para o Lazer". O primeiro eixo apresenta uma aproximação da participação no lazer em uma praça pública, do que P. narra em termos de facilidades, dificuldades e experiências vividas. O segundo eixo trata de outra incursão que nos permite entrar no universo do que pensa o participante sobre o significado do lazer para a sua qualidade de vida. Por último, o terceiro eixo aborda as condições e ações políticas, nos aspetos de conhecimentos aos direitos legais e atividades desenvolvidas pelos órgãos públicos, assim como a disponibilidade e as condições de uso dos equipamentos de lazer.

Uma primeira aproximação com entrevistado, usuário de uma cadeira de rodas para locomoção, desperta a curiosidade em reconhecer os caminhos que são percorridos no parque, no sentido próprio de compreender as dificuldades e facilidades para a prática do lazer em uma praça pública. Ao longo da entrevista, a descrição da praça e a sua acessibilidade são objetos deste estudo. Os inúmeros entraves e barreiras à livre circulação do participante são revelados no seguinte registro:

> Aqui na praça, não existe acessibilidade nenhuma. São poucos os lugares que têm. Rampa e deslocamento em geral é muito difícil. Na verdade, para circular nos lugares, eu nunca vou sozinho, minha esposa está sempre junto. O que mais me incomoda é os buracos na calçada. Qualquer buraco é difícil para mim, porque também tive um AVC e comprometeu meu lado esquerdo, assim tenho fraqueza no braço esquerdo (P.).

A ausência de rampas, calçadas, transporte e banheiros públicos adaptados ilustra um cenário de exclusão social. A cidade oferece de forma precária os espaços de lazer às pessoas usuárias de cadeira de rodas. Ao questionar sobre o conhecimento dos seus direitos, enquanto cidadão e formas para reverter esse processo, obtive a seguinte resposta: "Não conheço as leis e nunca fui atrás. Não tenho interesse e vontade. Nunca pedi nada para ninguém. Se não tem como ir aos lugares, fico em casa, não saio muito (P.)".

Embora a entrevista não tenha analisado o espaço urbano em geral, enquanto objeto de análise, observa-se um panorama de acomodação e aceitação da realidade. Significa dizer que, ao buscar uma referência de como uma pessoa usuária de cadeira de rodas se

organiza socialmente a fim de resolver os problemas relacionados às suas dificuldades e barreiras, concluo que existe uma espécie de consenso em que o poder público não reconhece a forma degradante e indigna pela qual a pessoa com deficiência vive.

Cassapian (2011), que pesquisou a cidade de Curitiba a partir da análise da mobilidade (em termos de transportes e calçadas), afirma, de forma categórica, que a cidade: "ainda não se encontra preparada para as pessoas com deficiência, pois apresenta calçamento ruim, que dificulta a mobilidade, ônibus com elevadores estragados e pessoas que não respeitam". Ainda segundo o autor, acerca da mobilidade urbana, foram percebidas inúmeras barreiras que, de acordo com os integrantes do grupo de cadeirantes entrevistados pelo autor, "dificultam a locomoção na cidade e limitam sua independência e autonomia na participação social" (Cassapian, 2011).

A partir do exposto, posso concluir que as dificuldades de banheiros, transportes, rampas, deslocamento e constrangimento perante a inacessibilidade apontam para uma realidade em que a pessoa usuária de cadeira de rodas, ao falar sobre os espaços de lazer, indica que essas barreiras acabam afetando significativamente as suas experiências na praça. Nesse sentido, enquanto efeito combinado da precária mobilidade e da inacessibilidade, esse cenário determina uma situação de exclusão e acaba direcionando para a desmotivação e o desinteresse das pessoas com deficiência na prática do lazer. Em muitos casos, a ida ou não para algum lugar acaba dependendo de fatores impostos pela infraestrutura inacessível e não só do desejo do próprio usuário desses espaços.

Após reconhecer as dificuldades de acessibilidade arquitetônica, um outro conjunto de informações é abordado, principalmente no que diz respeito aos significados dados ao lazer. Nessa linha, procurei reconhecer como o entrevistado experimenta o lazer na praça no sentido de quais atividades, espaços e companhias lhe são mais comuns. Na sua resposta, o entrevistado questiona sobre a baixa diversidade e quantidade de atividades e revela seu posicionamento diante das condições disponíveis da praça para o lazer. Nessa fala, a desmotivação é fortemente percebida na sua conduta.

Do primeiro contato nesse sentido, o desinteresse pelo lazer acaba marcando as primeiras mediações perante essa situação, apesar de indicar que o lazer é uma necessidade humana importante para a qualidade de vida. Esse posicionamento é demonstrado pela seguinte resposta:

> O lazer é muito importante para todos. Melhora a nossa qualidade de vida e saúde. É bom passear, se divertir, brincar e estar com seus amigos e familiares. Eu não saio muito de casa, assisto TV, escuto rádio e fico no pátio da casa. Meus filhos me visitam bastante e eu fico com eles. Almoçamos e conversamos muito (P.).

O entrevistado parece gostar da ideia proporcionada pelo lazer, quer seja pela diversão, quer seja pela socialização, por estar junto a outras pessoas. De certa forma, percebem-se algumas práticas sociais manifestadas em função desse componente recreativo, prazeroso e de sociabilidade proporcionado pelo lazer. Entretanto, ao falar da praça, o seu discurso parece ir ao encontro do que já é tratado nos estudos nessa área. Em comum, é expresso o reconhecimento das barreiras e dificuldades do acesso aos espaços, da falta de banheiros adequados, do transporte público precário e da falta de ações das políticas públicas.

Também é importante destacar, na fala acima, a importância fornecida ao lazer ao proporcionar uma melhoria na qualidade de vida. Conforme Almeida (2012), ao citar Nahas (2001), qualidade de vida é a "condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano". Nessa mesma linha, ao citar Minayo (2000), o autor destaca que a percepção de qualidade de vida lida com a garantia e a satisfação das necessidades mais elementares da vida humana: alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, saúde e lazer.

As experiencias de lazer da pessoa usuária de cadeira de rodas, as diversas barreiras encontradas no estudo empírico e a sua base teórica vista no referencial bibliográfico apontam para uma direção em termos de acessibilidade e discurso do espaço de lazer estruturada em bases contraditórias para sua efetivação. Alguns poucos espaços têm acessibilidade na praça. Na maioria das vezes, enfrentam-se situações constrangedoras para o seu acesso. Tais situações de exclusão relacionadas à inacessibilidade ao lazer afetam negativamente na tomada de decisões da pessoa usuária de cadeira de rodas, o que impede o sujeito de ter independência e a possibilidade de igualdade perante as demais pessoas.

Essa questão precisa ser observada com atenção, no que diz respeito à prática da inclusão social. Sabe-se que ela precisa avançar para além da simples integração, no sentido de que o indivíduo precise se adaptar à sociedade. Ao contrário, é a sociedade que

precisa atender às necessidades de seus integrantes. A sociedade inclusiva, a partir dessa ótica, teria como princípio a não discriminação em favor da pessoa com deficiência, não permitindo preconceitos, barreiras sociais, culturais e pessoais (Brasil, 2008, 2012; OMS, 2011). Essa posição é corroborada pela seguinte colocação:

> Nesse sentido, a inclusão social das pessoas com deficiências significa possibilitar a elas, respeitando as necessidades próprias da sua condição, o acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico e tecnológico da sociedade (Brasil, 2008, p. 9).

A segunda parte dessa discussão diz respeito a uma interação lógica entre a cultura e a educação, no processo de conscientização e sensibilização. Podemos dizer que a representação desse grupo social perante a sociedade não está demarcada. Isso é algo observado historicamente, ao não ter a sua própria voz ouvida em assuntos que lhes dizem respeito. Esses sujeitos acabam sendo representados por aquilo que é esperado pela sociedade. No relato do entrevistado, observo situações de inconformismo, que associam a condição da deficiência a problemas ligados à não aceitação vinda da sociedade, o que nos aproxima da ideia da deficiência enquanto um problema individual.

Na continuidade, discuto como o lazer se constitui perante a pessoa usuária de cadeira de rodas. Ao ouvir as suas experiências no lazer, construí alguns caminhos da sua participação nesse campo. Inicialmente, o que fazem no tempo livre e a percepção sobre o lazer. Sobre isso nota-se o seguinte:

> Eu não trabalho, sou aposentado. Na maior parte do meu tempo fico em casa. No final de semana, recebemos a visita dos filhos, parentes e amigos. Na maior parte do tempo conversamos. E, como moramos em um sítio, sempre tem algo para fazer. O meu lazer é escutar rádio, ver TV, ler o jornal, ficar em casa, lá tem muita natureza (P.).

Já, sobre como o entrevistado percebe o lazer, destaca-se:

> O lazer é bom para todos. Ele traz divertimento e alegria. Todo mundo precisa disso. Para mim é mais difícil sair para passear, mas em casa sempre faço algo para passar o tempo. O lazer ajuda as pessoas a se sentirem bem e terem mais saúde (P.).

O tempo livre com a inclusão de atividades de lazer que proporcionem diversão e prazer apresenta uma ideia de diversas possibilidades de entretenimento. Entretanto, essa situação passa a demonstrar outra realidade a partir da fala descrita a seguir sobre a participação do entrevistado no lazer. Observa-se a seguinte narrativa:

> Desde que comecei a usar a cadeira de rodas, não consegui mais sair como era antes. E muitas vezes o lazer não é para nós. Parece que nada é feito para um usuário de cadeira de rodas. O lazer é para poucos, não tenho muita oportunidade (P.).

Entre a realidade do que é vivenciado por um usuário de cadeira de rodas, que perpassa pelas possibilidades do lazer, caracteriza-se a incerteza da sua efetivação. Isso se dá na medida em que o lazer está diante de uma relação segmentada entre a acessibilidade, a sua experiência prática e a pessoa com deficiência.

Neste aspecto, Almeida (2004) esclarece que o investimento no lazer é uma opção política desfavorecida, com relação a campos como educação, saúde ou habitação. Ainda segundo o autor, pensar a política de lazer é praticamente sinônimo de pensar em formas de aumentar gastos financeiros da área dentro de um orçamento mais amplo de alternativas de investimento que se apresentam para os governantes, a partir da inserção num quadro nacional com forte influência das práticas clientelistas, onde governar muitas vezes confunde-se, ou até mesmo resume-se, a distribuir verbas.

O debate a seguir é sobre a participação do entrevistado no lazer. Analisei como ocorre a sua organização acerca do conhecimento de leis, importância da participação, reinvindicações ao acesso, cenário das dinâmicas de uso e apropriação do espaço relacionado ao lazer. Quando perguntado se achava ser participativo, ponderou negativamente à pergunta:

> Não gosto muito de participar. Não sou muito de ficar reclamando. Sou assim, bem tranquilo. As calçadas da praça têm muitos buracos, atrapalha muito, mas nunca fui reclamar. E tudo envolve custos e a falta de apoio e estrutura para sair mais (P.).

Sobre o conhecimento das leis, parece ser algo não muito familiar para o entrevistado, como se nota abaixo: “Conheço algumas leis, não muitas. Mas não me envolvo muito nisso. Até porque elas não garantem quase nada para nós. Mas sem as leis tudo seria bem pior, né!” (P.).

Das informações obtidas, observa-se que o participante não demonstra muito interesse em querer conhecer as leis ou participar de movimentos de reivindicação por melhorias para si mesmo e para o coletivo. Outrossim, a busca por igualdade e melhorias de condições por intermédio da participação assume um importante papel através da luta dos seus próprios interesses e com o apoio da coletividade, que implica uma busca por transformação e justiça.

Freire (1987), tomando como base a contradição entre os opressores e oprimidos, defende que a luta do oprimido só tem sentido quando ele age na direção de restaurar a humanidade e ao contrário de se tornar mais um opressor, idealizando-se como tal. A grande tarefa da humanização está em "libertar a si e aos opressores", mas o problema de colocar essa ideia em curso está no condicionamento existencial em que os oprimidos se formam. Nele, o oprimido não se descobre, não se liberta, mas "hospeda" o opressor em si. A estrutura de seu pensar, imersa na realidade opressora, nesse caso, acaba fazendo com que, no lugar de buscar a libertação pela luta, torne-se também um opressor.

Aqui verificamos a importância do protagonismo de quem está em situação de opressão para mudar essa realidade. Parte do poder que emana do oprimido seria o início de um caminho dessa transformação. Muitas vezes o opressor, que não é uma pessoa com deficiência, exerce uma ação superficial sobre as causas desse grupo de pessoas, e a exclusão jamais é solucionada de fato, pois advém da mesma situação opressora e injusta que faz parecer combater. É da fonte dessa "generosidade" que "se mantêm a morte, o desalento e a miséria" (Freire, 1987).

Para a pessoa usuária de uma cadeira de rodas, nessa perspectiva, fica a ideia de buscar meios de reconhecer e descrever suas próprias vivências em espaços públicos e exercer a sua cidadania para as mudanças necessárias. A partir da participação social, é necessário não demarcar percursos entre a pessoa com deficiência e a sem deficiência, mas reconhecer os aspectos impostos de exclusão a esse grupo social que enfrenta historicamente a discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos neste estudo, em que é evidente a ausência de rampas, do transporte público coletivo, de banheiro com acessibilidade, de equipamentos adaptados para o lazer, além das dificuldades de deslocamento nas calçadas e o constrangimento sofrido no dia a dia, aponta-se para uma realidade de exclusão, estigmas, capacitismo e negligências. Percebe-se um contexto condicionado e estruturado para a inacessibilidade, tornando-se uma situação normatizada para a pessoa com deficiência, que afeta as suas experiências no lazer. Com essa realidade de precariedade na acessibilidade, pode-se notar que as diversas barreiras acabam desestimulando e desinteressando esse grupo de pessoas para praticarem o seu lazer e até mesmo para lutarem pelos seus direitos.

É conclusivo que a Praça do Chafariz, em Portão/RS, não está preparada para o desenvolvimento do lazer das pessoas usuárias de cadeira de rodas de forma segura e satisfatória. A acessibilidade e a inclusão em locais públicos como o citado neste estudo dependem de políticas públicas e da educação da população, ao envolver aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Assim, podemos refletir que a deficiência não está ligada apenas às questões mobiliárias e arquitetônicas, mas também diz respeito ao meio no qual ela está inserida. O que determina se a deficiência é ou não um fator limitador tem relação com o investimento e o posicionamento em relação a ela. Sabemos que as condições de acessibilidade nas cidades ainda são precárias, e os desafios para as pessoas com deficiência são inúmeras, para além da sua deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; GUITIERREZ, G. L.; MARQUES, R. **Qualidade de vida**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Políticas Públicas de lazer e qualidade de vida: a contribuição do conceito de cultura para pensar as políticas de lazer. (67-84). *In*: VILARTA, R. (Org). **Qualidade de vida e políticas públicas:** saúde, lazer e atividade física. Campinas, SP: IPES Editorial, 2004.

BRASIL (Brasília). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde [Recurso eletrônico]. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.587**. Institui a Política Nacional de Mobilidade Urbana. 2012.

CASSAPIAN, M. R. **Da cidade planejada ao lazer para todos**. As experiências no âmbito do lazer vividas pelos cadeirantes do grupo "A união faz a força". Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. 162 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World report on disability; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

EFEITOS DE IMERSÃO E FREQUÊNCIA: UM DEBATE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ADICIONAL.

Effects of immersion and frequency: a debate for additional language teachers.

Pietra Da Ros[1]
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho considera a Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 2003) e o Modelo de Aprendizagem de Fala (Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021) ao tratar sobre *frequência* no ensino de língua adicional. O primeiro modelo indica a experiência de uso como essencial para a captação de critérios fonológicos e semânticos que se relacionam a um item lexical, e indica efeitos de frequência de exemplares em uma língua, apontando a ocorrência de mudanças motivadas foneticamente de acordo com a *token frequency* (quantas vezes determinado exemplar aparece no léxico) e a *type frequency* (referente a padrões da estrutura linguística). O segundo modelo evidencia, em sua versão revisada, a relevância da frequência de uso da língua-alvo para o desenvolvimento da produção e percepção de aspectos fonético-fonológicos finos. O objetivo do trabalho é, assim, debater como considerar *frequência* no ensino de língua adicional em variados contextos, sendo sugeridas, ademais, tecnologias CALL a serem utilizadas de maneira a contribuir com a frequência de uso o ensino de línguas adicionais.

Palavras-chave: Língua adicional; Efeitos de frequência; Teoria dos Exemplares; Modelo de Aprendizagem de Fala; Tecnologias CALL.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras está previsto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)**,** sendo obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Sobre crianças mais novas, Colombo e Consolo (2016, p. 13) apontam que "Nos últimos anos, o ensino de inglês como língua estrangeira para crianças (ILEC) tem despertado a atenção e

[1] Mestranda em Letras/Linguística (PUCRS) com bolsa CAPES modalidade I, formada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Feevale.

o interesse de pais, professores, instituições de ensino, editoras, pesquisadores e instituições governamentais no Brasil [...]". É compreensível que o inglês, sob o caráter de *língua franca*, seja a língua-alvo de muitos aprendizes. No entanto, o ensino de inglês para brasileiros é só um dos diversos contextos de ensino de língua adicional[2]. O ensino de português como língua de acolhimento, línguas de herança, línguas de sinais, línguas indígenas ou outras línguas além do inglês (algumas com mais difícil acesso ou que não seguem o alfabeto latino) também entram nesse grupo.

É comum que os professores de LA enfrentem dúvidas ao planejar as aulas visando o aproveitamento máximo das atividades. Este trabalho sugere que os profissionais da área considerem os efeitos de *frequência* no processo de ensino-aprendizagem de línguas-alvo. Para isso, considera-se *frequência* sob duas perspectivas: a da Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 2003) e a do Modelo de Aprendizagem de Fala, que, apesar de não ter frequência como foco em sua versão original (Flege, 1995), a coloca sob os holofotes em sua versão revisada (Flege; Bohn, 2021). São destacados, portanto, os modelos considerados, e é exposta a *frequência* de que cada um trata, bem como seus efeitos.

Apresentam-se, em seguira, algumas tecnologias CALL, que é um termo guarda-chuva para tratar de tecnologias baseadas em computações, o que inclui computadores, recursos *online* e aparelhos móveis (Levy; Hubbard, 2005; Cardoso, 2022). Sugere-se, para além da teoria, a aplicação de atividades com tecnologias CALL em sala de aula ou atividades extraclasse que contribuam para a consideração, especialmente, da *frequência de uso* proposta pelo segundo modelo.

ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A escolha pelo termo *línguas adicionais* neste texto se dá pela compreensão de que mais contextos de ensino-aprendizagem são abrangidos. O termo *segunda língua* (L2), apesar de mais disseminado, parece ser controverso, uma vez que a língua ensinada não necessariamente é a segunda do aprendiz. *Língua estrangeira* também não parece ser um bom candidato, uma vez que a língua-alvo pode se tratar de uma língua sinalizada, indígena, de imigração ou outra conterrânea. Assim, parece mais amplo adotar *língua adicional*,

[2] Doravante LA.

que também compreende outras situações, como o português como língua de acolhimento e a aprendizagem de línguas de herança.

Cada uma dessas experiências oferece desafios únicos ao docente. Os debates permeiam, entre outras coisas, o entendimento de bi e multilinguismo, o uso de outras línguas na sala de aula e de que maneira promover atividades autênticas aos estudantes. É comum que professores de línguas adicionais relatem que se sentem despreparados em diversos dos contextos citados, uma vez que a formação docente no Brasil é mais sólida para professores de português como L1 e de outra língua como adicional de brasileiros que falem português. O que foge disso é desbravado a partir de minicursos, pesquisas e experiências compartilhadas, majoritariamente.

Para permitir o raciocínio crítico sobre o ensino de LA, declara-se que este trabalho adota a Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 2003) e o Modelo de Aprendizagem de Fala (Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021), que entendem a língua como um sistema complexo e gradiente, com momentos de estabilidade e instabilidade. Dessa maneira, entende-se a relação da língua adicional com a(s) anteriormente adquirida(s) e já em desenvolvimento como multidirecional, estando todas em estágios distintos que podem se alterar pelo aumento ou diminuição de uma das línguas e dependendo da quantidade e da qualidade de *inputs* recebidos. As seções seguintes trazem alguns conceitos básicos de cada teoria e tomam como foco as definições de *frequência* de cada uma.

TEORIA DOS EXEMPLARES

A Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 2003) postula que fonética e fonologia não estão isoladas uma da outra. Além disso, não separa a linguagem em termos do que é inato e do que é moldado pela cultura, mas sim a desenvolve considerando fatores de ambos os domínios. Para a teoria, a representação ocorre por meio de exemplares, referentes a itens lexicais, e é tanto discreta, abrangendo aspectos abstratos, quanto empírica, validando a continuidade e os detalhes fonéticos que podem estar relacionados a questões de identificação social, revelando características identitárias e sociolinguísticas de cada falante.

O mapeamento dos itens da língua é dinâmico e contínuo, envolvendo vários níveis interconectados, abrangendo organização sonora, padrões morfológicos, construções e semântica, com representações neurofisiológicas, acústicas e socialmente contextualizadas que se entrelaçam em um mapa cognitivo (*Network Model*).

Essa concepção da linguagem se baseia na complexidade da cognição e coloca a experiência dos falantes em primeiro plano, tornando a *frequência* um fator essencial para lidar com os exemplares, tanto em termos de percepção quanto de produção nesse modelo. O armazenamento dessas representações detalhadas é chamado de *rich memory storage* e, devido à conexão entre os exemplares e a experiência linguística, essas representações são dinâmicas e se atualizam no próprio indivíduo. Isso explica por que diferentes falantes em um mesmo contexto passam por processos de mudança diferentes, já que têm organizações distintas dos exemplares.

De acordo com Pierrehumbert (2003, 2016), as categorias emergentes são construções mentais que se relacionam em pelo menos dois níveis de representação. O primeiro nível é o paramétrico, que trata tanto de informações articulatórias quanto acústicas. Enquanto isso, o nível discreto envolve abstrações, como sílabas e segmentos. É a experiência com uma língua permite que o falante reconheça esses padrões, como as relações fonotáticas que permitem a avaliação de logatomas, e a *frequência* é fundamental para realizar uma análise probabilística de vários aspectos da língua. A subseção seguinte foca no conceito de *frequência* para o modelo.

FREQUÊNCIA NA TEORIA DOS EXEMPLARES

Tratar de *frequência* de acordo com a Teoria dos Exemplares diz respeito à *frequência dos exemplares*. A mesma definição não acontece no Modelo de Aprendizagem de Fala, como será visto adiante. Na Teoria dos Exemplares, a frequência está intimamente ligada ao conceito de *rich memory storage,* citado anteriormente. Isso sugere que os exemplares linguísticos são armazenados de forma dinâmica na memória, e a força ou robustez dessas representações é influenciada pela frequência de encontro de uma palavra ou padrão linguístico. Por conta disso, palavras e construções mais frequentes tendem a ter exemplares mais fortes e facilmente acessíveis, enquanto itens menos frequentes podem ter exemplares mais fracos e menos prontamente disponíveis. Um exemplo simples que con-

corda com isso é o fato de palavras mais frequentes na língua serem mais fáceis de ser lembradas pelos falantes, e, por isso, é menos provável esquecer a palavra *sementes* do que *oleaginosas*, visto que a primeira é mais frequente na língua do que a segunda.

Ao falar do conhecimento lexical sob a ótica da Teoria dos Exemplares, Clopper, Tamati e Pierrehumbert (2016) destacam duas etapas: *recognition*, em que o mapeamento do sinal acústico e da categoria lexical alvo de um item são reconhecidos, e *encoding*, quando há atualização das representações detalhadas. A frequência tem relação direta com a *lexical strenght*, uma vez que os exemplares de um item são mais robustos quando há mais frequência de uso, como já dito, mas também quando o uso é mais recente. Ou seja: é mais fácil que o leitor ainda lembre da palavra *oleaginosas* agora, por efeito de recência, do que lembrará em um longo período de tempo. Esses processos são independentes, uma vez que o reconhecimento não necessariamente leva à atualização de um item. Além disso, um custo mais alto do processamento cognitivo pode dificultar a codificação, como casos em que os itens têm ruído (como quando pessoas conversam em um ambiente com muita poluição sonora), e exemplares semelhantes estão próximos na representação mental.

A teoria sugere, assim, que a familiaridade com um item linguístico é determinada pela frequência com que ele é encontrado na fala e na escuta cotidiana. Isso significa que falantes têm maior facilidade em reconhecer e processar palavras e construções que são mais frequentes em seu ambiente linguístico. A frequência, nesse contexto, atua como um fator que influencia a velocidade e a eficiência do processamento linguístico, tornando as formas linguísticas mais frequentes mais rapidamente acessíveis para os falantes. Ela está relacionada à *frequência de uso da língua*, que será tratada no Modelo de Aprendizagem de fala, uma vez que quanto menos frequente for o uso da língua, menos frequentes serão os exemplares para o falante.

Para além do mapeamento do falante, a frequência também é crucial para a compreensão da mudança linguística na Teoria dos Exemplares, pois a quantidade de uso de determinadas palavras ou padrões pode afetar a estabilidade ou a mudança dessas formas ao longo do tempo. Os efeitos de frequência sobre as mudanças da língua dividem-se em dois tipos: *type frequency*, ou seja, frequência de ocorrência de acordo com os padrões do léxico, tendo relação com a produtividade e a estrutura da língua, e *token frequency*, isto é, o número de vezes em que um padrão ocorre em um corpus.

Em relação à *type frequency*, pode-se pensar nos verbos regulares, que são mais comuns na língua portuguesa do que os irregulares. Quando uma criança diz *eu sabo* ao em vez de *eu sei*, ela provavelmente relaciona que o verbo *saber* termina da mesma maneira que o *beber*, e, se ao conjugar *beber* em primeira pessoa faz-se *bebo*, seria natural que também se fizesse *sabo.* Já os efeios de *token frequency* têm motivação fonética e afetam itens mais frequentes do léxico. Bybee (2001 *apud* Cristófaro-Silva; Gomes, 2017) citam como exemplo a redução da schwa em *memory*, que não ocorre em *mammary*.

Em resumo, na Teoria dos Exemplares, a frequência é vista como um componente essencial na organização, no processamento e na mudança da linguagem, destacando sua relevância na compreensão do funcionamento da mente linguística.

MODELO DE APRENDIZAGEM DE FALA

O Modelo de Aprendizagem de Fala (ou Speech Learning Model) foi publicado em duas versões. Sua versão original (Flege, 1995) buscava debater por que aprendizes que tinham contato com uma língua estrangeira mais cedo desenvolviam melhor aspectos fonético-fonológicos do que aqueles que o faziam mais tarde, desconsiderando como justificativa a existência de um período crítico e argumentando que os sistemas utilizados para a aprendizagem de línguas se mantêm adaptáveis ao longo da vida. Com quatro postulados e sete hipóteses (Flege, 1995, p. 239), o autor sugere que, além dos sistemas se manterem adaptáveis, os aspectos fonéticos de cada som que são armazenados pelo indivíduo são *categorias fonéticas*. Por conta disso, ao falar uma língua X, o falante tem em sua memória as categorias fonéticas equivalentes a essa língua. Quando este indivíduo entra em contato com outra língua, os sons da língua Y que são percebidos pelo falante como semelhantes aos da língua X seriam assimilados (isto é, postos na mesma categoria fonética), enquanto os sons que o aprendiz compreender como diferentes dos da língua X seriam dissimilados (ou seja, novas categorias fonéticas seriam criadas para abrangê-los).

A versão revisada publicada anos depois (Flege; Bohn, 2021) propõe, entre outras coisas, que o a reorganização dos sistemas fonéticos dos indivíduos ocorre a depender da quantidade e da qualidade de *input* recebido nesse idioma. A base psicoacústica da teoria

se mantém, mas a frequência de *input* toma a frente ao debater sobre aquisição de línguas adicionais.

FREQUÊNCIA NO MODELO DE APRENDIZAGEM DE FALA

A versão revisada do Modelo de Aprendizagem de Fala, que prioriza a frequência de uso da língua para a aquisição de propriedades fonéticas-fonológicas pelo aprendiz, sugere que as pesquisas linguísticas sobre línguas adicionais considerem uma nova proposta de medição.

Até o momento, muitas pesquisas consideram a idade com a qual os participantes começaram a aprender a língua adicional (*AOL,* ou *Age of Learning*). Outras utilizam a variável *LOR*, ou *Lenght of Residence*, que determina há quanto tempo o aprendiz reside em um país que o propocia a imersão na língua adicional. A proposta dos autores (Flege; Bohn, 2021) é que se calcule o equivalente de tempo integral (*FTE,* ou *Full-time Equivalent).* Esta medida permite que se considere não apenas o tempo de residência em um país de língua-alvo, mas também o percentual, autodeclarado pelo participante, do quanto utiliza a língua no seu dia a dia. O cálculo multiplica o tempo, em anos, que o indivíduo reside em um país onde está imerso na língua adicional, e o percentual com o qual alega utilizar a língua. Por exemplo: se um aprendiz reside em um país de língua alvo há 5 anos e a utiliza em 80% do tempo, o cálculo é 5 x 0.8, que equivale a 4 anos de equivalente em tempo integral de uso da língua.

Apesar do cálculo poder ser aplicado apenas com falantes que estão imersos e não considerar aprendizes de línguas adicionais que não residam em um país que os proporciona esse contexto, a ideia geral do modelo traz a perspectiva relevante de que a frequência de uso é determinante para uma aquisição melhor sucedida dos aspectos fonéticos-fonológicos da língua-alvo.

TECNOLOGIAS CALL ALIADAS À FREQUÊNCIA

Se a Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 3003) argumenta que os exemplares mais frequentes são mais robustos na nuvem em que estão armazenados pelo falante e a versão revisada do Modelo de Aprendizagem de Fala (Flege; Bohn, 2021) aponta a

frequência de uso da língua como um aspecto-chave na aquisição de línguas, resta pensar como professores podem proporcionar frequência de *input* e de uso da língua aos estudantes, dentro e fora da sala de aula.

Tecnologias CALL, de computadores a celulares e recursos online (Levy; Hubbard, 2005), têm sido cogitadas para fornecerem frequência de uso a aprendizes de línguas adicionais. Egbert e Shahrokni (2018) traçam uma discussão acerca dos benefícios do uso de CALL no contexto educacional, e afirmam que essas tecnologias promovem a autonomia do estudante, incentivando a prática e a repetição em uma variedade de experiências linguísticas com diferentes estilos de uso e um ambiente livre de ansiedade, de maneira prática e muitas vezes possibilitando o *feedback* imediato. A importância de *feedback* se deu em Nobre-Oliveira (2007), que também aponta para uma não-interferência do tipo de *feedback* (se imediato ou retardado) para um melhor desempenho do estudante.

Chapelle (2001) estabelece os seguintes critérios para se considerar o uso de metodologias CALL no ensino de línguas: i) Potencial para um impacto positivo na aprendizagem de língua; ii) Oportunidades de engajamento (experiências customizadas), iii) Atenção à forma e ao sentido; iv) Interação autêntica semelhante ao mundo real e v) Praticidade. Egbert e Shahrokni (2018) propõem três diferentes estruturas de tarefas no planejamento de atividades com tecnologia que são tratadas ao longo do texto. São elas: *Around the computer* (atividades em que há internalização da informação, como em podcasts), *With the computer* (em que o aprendiz interage com uma voz sintética, por exemplo) e *Through the computer* (como em chamadas de vídeo e redes sociais). Importa considerar o uso dessas tecnologias no processo de aprendizagem uma vez que hoje há mais possibilidades de que não esteja restrito à sala de aula, e, no que tange ao *speaking*, é uma maneira de ter mais *input* e *output*. De maneira geral, seu uso promove a chance do aumento da frequência de uso por parte do aluno.

Conforme Cardoso (2022), os contras de usar essas tecnologias são que as vozes sintetizadas podem ser muito diferentes das reais e esses recursos não tem a mesma inteligibilidade de humanos, apesar da acurácia perceptual ser aproximada. Para desenvolver o *speaking*, eis os prós de cada tecnologia: as *speech tecnologies* tem tarefas *around* e *with the computer*, sendo pedagogicamente potenciais e promovendo a aprendizagem autônoma, com *input* para o usuário e apresentando um efeito positivo em diversas habilidades

orais, como a consciência fonológica e a percepção de contrastes fonéticos. Enquanto isso, a *computer-mediated communication*, que acontece *through the computer*, é estabelecida de modo a diminuir a ansiedade comunicacional, o que permite aos alunos que tenham mais disposição e motivação de maneira geral. Esse último aspecto também é compartilhado em *digital games* e *virtual reality*, com ambientes anti-stress que utilizam os três tipos de tarefa.

Sugestões de tecnologias a serem utilizadas para esses fins são *Duolingo*[3], *Tandem*[4], *Wordwall*[5], *Lyrics Training*[6] e *Chat GPT*[7]. O primeiro foi planejado como uma série de lições que trabalham as quatro habilidades do estudante, com trilhas de aprendizagem em mais de 30 línguas. O aplicativo conta com personagens que interagem com o estudante, como a coruja verde (Duo) e a menina rebelde (Lily), sendo uma abordagem interessante desde os 13 anos de idade, como é recomendado pela plataforma, que funciona como aplicativo ou site. Enquanto isso, o Tandem é um aplicativo no qual a comunicação acontece *through the computer*, sendo o espaço para aprendizes de diferentes línguas se comunicarem no privado, via *chat*, ou em chamadas de microfone chamadas de *festas*. O *Wordwall* e o *Lyrics Training* são recursos interessantes para o uso dentro da sala de aula, também: o primeiro permite que se reutilize um material de ensino já criado ou que o professor e os alunos desenvolvam um novo, e há diferentes tipos de jogos, como jogo da memória e quis, sobre conteúdos específicos. Enquanto isso, o *Lyrics Training* tem diferentes tipos de jogos que envolvem músicas, como uma atividade de quiz no estilo *preencha a lacuna* com base na escuta da língua-alvo. Por fim, o Chat GPT permite que, a partir de um *prompt*, se solicite um diálogo na língua-alvo. A plataforma, que opera como aplicativo ou site, não somente proporciona conversas como também pode ofertar sugestões ortográficas, se solicitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho expõe as visões sobre frequência na aquisição linguística a partir da Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 2003), que considera a frequência de pala-

[3] Disponível em: https://www.duolingo.com/. Acesso em: 13 jun. 2024
[4] Disponível em: https://www.tandem.net/. Acesso em: 13 jun. 2024
[5] Disponível em: https://wordwall.net/. Acesso em: 13 jun. 2024
[6] Disponível em: https://lyricstraining.com/. Acesso em: 13 jun. 2024
[7] Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 13 jun. 2024

vras e os efeitos que afetam os itens mais e menos frequentes do léxico e da tipologia da língua, e do Modelo de Aprendizagem de Fala (Flege, 1995; Flege, Bohn, 2021), cuja versão revisada trata da frequência de uso da língua pelo aprendiz considerando a qualidade e a quantidade de exposição.

Ambos os modelos enfatizam a relevância da frequência e da experiência na aquisição de aspectos fonéticos-fonológicos da língua-alvo. A Teoria dos Exemplares (Pierrehumbert, 2001, 2003) afirma que itens mais frequentes serão representados com mais robustez na memória dos falantes, enquanto itens menos frequentes teriam representações mais fracas. Isso concorda com a necessidade da frequência de uso do aprendiz de língua adicional proposta pela versão revisada do Modelo de Aprendizagem de Fala (Flege; Bohn, 2021), que aponta a relação da experiência linguística com o desenvolvimento de aspectos fonético-fonológicos da língua alvo, argumentando que os sistemas de aprendizagem de língua se mantêm adaptáveis ao longo da vida.

O trabalho propõe para aprendizes e professores de línguas adicionais que aliem o uso de tecnologias CALL (isto é, *computer-based technology*) para proporcionar frequência de uso da língua durante o processo de aprendizagem com recursos que permitem *feedback* imediato. Para tanto, argumentos a favor do uso dessas tecnologias foram expostos e plataformas foram sugeridas para as práticas docente e discente, de modo, também, a promover autonomia e redução da ansiedade comunicacional do aprendiz.

Em resumo, a consideração da frequência no ensino de línguas adicionais é fundamental para a aquisição eficaz e aprofundada da língua-alvo, como apontam as teorias abordadas. O uso de tecnologias CALL é sugerido para queque professores de línguas adicionais considerem a frequência e explorem o potencial dessas tecnologias em suas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BYBEE, J. L. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARDOSO, W. Technology for speaking development. *In:* DERWING, T. M.; MUNRO, M. J.; THOMSON, R. I. (Eds.). **The Routledge handbook of second language acquisition and speaking.** Routledge, 2022. p. 299-313.

CHAPELLE, C. A. **Computer applications in second language acquisition**. Cambridge University Press, 2001.

CLOPPER, C. G.; TAMATI, T. N.; PIERREHUMBERT, J. B. Variation in the strength of lexical encoding across dialects. **Journal of phonetics**, v. 58, p. 87-103, 2016.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil**: cenários e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. A. Teoria de Exemplares. *In*: HORA, D.; MATZENAUER, C. L. (Orgs.). ***Fonologia, Fonologias****:* Uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 157-168.

EGBERT, J; SHAHROKNI, S. CALL principles and practices. *In:* **Open educational resources (OER).** [S. l.], 2018. Disponível em: https://opentext.wsu.edu/call. Acesso em: 9 ago. 2023.

FLEGE, J. E. Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience:** issues in cross-language research. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 233-277.

FLEGE, J. E.; BOHN, O.-S. The revised Speech Learning Model. *In*: WAYLAND, R. **Second language speech learning:** Theoretical and empirical progress. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, p. 3-83.

LEVY, M; HUBBARD, P. Why call CALL "CALL"?. **Computer assisted language learning**, v. 18, n. 3, p. 143-149, 2005.

NOBRE-OLIVEIRA, D. **The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers.** 2007. Tese (Doutorado em Língua Inglesa) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PIERREHUMBERT, J. B. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast. **Typological studies in language**, v. 45, p. 137-158, 2001.

PIERREHUMBERT, J. B. Phonetic diversity, statistical learning, and acquisition of phonology. **Language and speech**, v. 46, n. 2-3, p. 115-154, 2003.

A ECOPEDAGOGIA E OS DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES EM TORNO DAS QUESTÕES DE GÊNERO

La ecopedagogía y los diálogos interdisciplinarios en torno de cuestiones de género

Priscila Maria Souza da Silva[1]
Suelen Bomfim Nobre[2]
Universidade Feevale

RESUMO: Na área de Educação, a Ecopedagogia emerge como um movimento epistemológico que permite fomentar reflexões sobre as relações de gênero, ecofeminismo, patriarcado e suas influências na sustentabilidade socioambiental, numa perspectiva sistêmica, respeitando todas as manifestações de vida na Terra, buscando promover uma profunda mudança no ser humano. Neste cenário, este estudo buscou analisar o potencial da Ecopedagogia para a promoção de ações educativas interdisciplinares, com ênfase nas relações de gênero, bem como, dialogar acerca das intervenções construtoras de uma sociedade mais sensível às desigualdades de gênero. Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza básica, com abordagem Qualitativa-Exploratória, adotando o método científico dedutivo. Analisaram-se produções científicas publicadas entre os anos de 2011 e 2023, coletadas a partir das bases eletrônicas Google Acadêmico, Scielo e BDTD. Os estudos demonstraram que a figura feminina se encontra em maior vulnerabilidade, quanto aos riscos socioambientais. Sendo assim, a Ecopedagogia demonstrou potencial para discussão de novos referenciais ecossociais, propondo espaços educativos interdisciplinares a partir de uma revisão de currículos, sistemas educacionais, dialogando acerca dos caminhos a serem percorridos pela pedagogia moderna, a fim de promover a consciência de uma cidadania planetária, amenizando as desigualdades de gênero e socioambientais.

Palavras-chave: Relações de gênero; Ecopedagogia; Vulnerabilidade Socioambiental; Ecofeminismo.

[1] Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura. Pós-graduada em Ensino de Biologia. Realiza aperfeiçoamento científico no Programa de Pós-Graduação Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. E-mail: pry_op@hotmail.com.

[2] Doutora em Ciências e Matemática. Professora da Universidade Feevale. E-mail: suelennobre@feevale.br.

INTRODUÇÃO

A Ecopedagogia, proporciona vivências de aprendizagens que possibilitam o observar e o caminhar da trajetória do conhecimento, constituindo-se como uma "pedagogia democrática e solidária", nascendo do acontecer dinâmico, dos problemas, interesses e urgências do dia a dia dos pequenos grupos ou da coletividade. Ela acontece como uma pedagogia que oportuniza a aprendizagem por meio do sentido, através das experiências cotidianas das pessoas e do processo da demanda (Gutiérrez; Prado, 2013).

Dessa forma, a Ecopedagogia emerge como um movimento que preconiza o cuidado e a sensibilização humana, voltado para uma cidadania planetária, para sustentabilidade crítica e política. Além de defender os grupos minoritários, engaja-se ativamente na promoção da diminuição das disparidades sociais e de gênero, na luta contra a violência direcionada às mulheres, no combate ao individualismo e até mesmo na redução do antropocentrismo predominante em nossa sociedade contemporânea (Gutiérrez; Prado, 2013). O pensamento ecopedagógico nos leva a tensionar que as ações educativas, num percurso de ecoformação, irão suscitar reflexões sobre a responsabilidade planetária de todas as sociedades, privilegiando um caminho de ecodesenvolvimento, o qual implica no desenvolvimento de todo o planeta e no reconhecimento da Terra como um organismo vivo (Gadotti, 2013).

Mas afinal, que tem a ver gênero com meio ambiente no cenário atual, da pós-modernidade? Segundo Gadotti (2013), a análise de gênero contribui para revelar não só as desigualdades sociais entre homens e mulheres, mas permite novas perspectivas de compreensão da hierarquia existente no planeta Terra, entre os mundos da produção e reprodução, e entre cultura e natureza. Ao estreitar os temas qualidade ambiental e questões de gênero, temos elementos para debater sobre sociedades democráticas e sustentáveis, pautando a discussão no marco teórico dos direitos humanos (Gadotti, 2013).

Para desenvolvermos práticas educativas de respeito ao próximo e tolerância à diversidade de gênero, é importante saber por quais territórios estamos passando, a fim de entender conceitos tão amplamente discutidos atualmente. Miranda e Schimanski (2014), afirmam que a própria definição do conceito de gênero é considerada problemática e complexa, uma vez que seus significados e sua evolução levam em consideração uma varieda-

de de processos sociais. Esses processos são construídos não apenas socialmente, mas também politicamente, culturalmente e economicamente ao longo do tempo. As autoras reforçam, ainda, que as categorias feminismo, sexualidade e trabalho, também surgem como elementos essenciais para a compreensão cultural e a construção das relações sociais e de gênero na atualidade, ou seja, "o olhar projetado sobre nós mesmos e sobre as diferenças que permeiam a sociedade é um olhar construído pela cultura e já estabelecido socialmente" (Miranda; Schimanski, 2014, p.5).

Considerando que na atual sociedade antropocêntrica, capitalista e globalizada, o patriarcado se destaca como uma das formas centrais de opressão masculina, especialmente perpetuada por homens heterossexuais brancos, "fazer crítica à sociedade capitalista, a partir dos problemas das mulheres pobres, subalternas e vulneráveis, é papel da Educação Ambiental Crítica" (Silva; Freitas, 2022, p. 89).

Nessa perspectiva, Gutiérrez e Prado (2013) enxergam que o movimento da Educação Ambiental tradicional não passa de um "ambientalismo superficial", o qual se engaja levantando a bandeira "verde" da sustentabilidade, concentrando-se principalmente na eficiência de controle e gestão em benefício do ser humano, no entanto, o movimento falha em considerar as complexas questões sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero abrangidas pela proposta epistemológica de uma Educação Ambiental genuinamente ética.

Isso realça ainda mais a posição distinta da Ecopedagogia, que se coloca em oposição a esse enfoque convencional, buscando abordar as ligações entre justiça ambiental e questões sociais mais amplas (Gutiérrez; Prado, 2013). Dessa forma, a Ecopedagogia se propõe a trazer para o debate social questões relevantes como o patriarcado, uma vez que ele vem se estabelecendo como um gerador de violência ambiental, degradando as formas femininas de vida humana, necessitando assim de discussões acerca das questões de gênero, especialmente sobre o feminismo e ecofeminismo (Dickmann, 2021).

Por consequência, é impossível dissociar o patriarcado dos conflitos socioambientais, já que nesse sistema de sociedade, a mulher deve submeter-se à vontade do dominador (a figura masculina), e fornecer a ele tudo que deseja e precisa para seu crescimento e desenvolvimento. Isso não é diferente do que ocorre com a exploração da natureza, visto que a visão antropocêntrica coloca o ser humano (figura masculina, principalmente) como do-

minador sobre o ambiente, que possui o direito de explorar desenfreadamente os recursos naturais, e extrair dele tudo que for necessário para seu progresso (Silva; Freitas, 2022).

Em vista disso, é crucial conduzir análises e reflexões a respeito das dinâmicas de gênero e suas implicações, a fim de desconstruir os encadeamentos opressores que são erroneamente considerados como naturais nas relações sociais, uma vez que diversos estudos (Córdula; Nascimento, 2013; Miranda; Schimanski, 2014; Silva; Freitas, 2022; Freitas, 2023) corroboram a ideia de que gênero é uma construção sociocultural, e que isso envolve as disputas políticas e as relações de poder.

Sendo assim, este estudo buscou analisar o potencial da Ecopedagogia para a promoção de ações educativas interdisciplinares, com um enfoque nas questões de gênero. A partir deste estudo, também pretende-se dialogar acerca das intervenções educativas que podem oportunizar a construção de uma sociedade mais sensível às desigualdades de gênero.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza básica, com abordagem Qualitativa-Exploratória, adotando o método científico dedutivo (Prodanov; Freitas, 2013). Foram analisadas produções científicas publicadas entre os anos de 2011 e 2023, coletadas a partir das bases eletrônicas, Google Acadêmico, Scielo e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para a busca de estudos técnico-científicos foram explorados os seguintes descritores: Relações de gênero; Ecopedagogia; Vulnerabilidade Socioambiental; Ecofeminismo.

A VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL FEMININA

Nota-se que os avanços industriais, científicos e tecnológicos da globalização ao longo dos anos, ampliaram a sensação de insegurança sobre os riscos ambientais enfrentados pela população mundial (especialmente a população mais carente), tornando-a vulnerável a diversos perigos de desastres ambientais (Carvalho; Sobrinho; Zibetti, 2017; Suassuna; Rabelo, 2017). Dessa forma, podemos dizer que indivíduos ou grupos cujos direitos civis são violados ou ao menos enfraquecidos, seja por motivos políticos ou jurídicos, são considerados vulneráveis, tendo em vista que alguns determinantes sociais básicos como a alimentação, a educação, o trabalho, o acesso gratuito aos serviços de saúde, entre outros,

afeta diretamente a qualidade de vida dessas pessoas e como enfrentam os problemas do cotidiano, incluindo os de riscos ambientais (Esteves, 2011).

Com relação aos fatores que envolvem a questão da vulnerabilidade, Soares, Costa e Avelar (2020, p.3) argumentam que "O conceito de vulnerabilidade envolve três fatores principais: exposição, suscetibilidade e capacidade de enfrentamento frente ao risco.". Nesse contexto, surge a preocupação acerca da extrema vulnerabilidade das mulheres economicamente desfavorecidas, que enfrentam não apenas desafios econômicos, mas também a luta diária contra o patriarcado profundamente arraigado em nossa sociedade. O estudo de Córdula e Nascimento (2013), que explora o movimento ecofeminista, destaca que, em muitos casos, o desejo de dominação masculina e a subestimação contínua da figura feminina podem se manifestar como uma patologia sociocultural conhecida como misoginia.

Apesar dos esforços dos movimentos feministas e da busca pela igualdade de gênero, a misoginia ainda perdura na sociedade contemporânea. Córdula e Nascimento (2013) afirmam que ela se baseia na premissa grega de que o homem é como uma semente e a mulher é como um vaso, e que "[...] esta concepção menospreza o ser feminino do seu valor como ser humano e como progenitora da humanidade, mantendo a patologia de dominação dos gêneros" (Córdula; Nascimento, 2013, p.2). No entanto, os autores sublinham que, na visão mais atualizada, humanista e holística dessa concepção grega, a mulher vai muito além de ser apenas um recipiente que recebe a semente, ela desempenha, juntamente com o homem, um papel essencial no desenvolvimento e na proteção da vida antes, durante e após a concepção.

Frente a essas questões, compreende-se que a vulnerabilidade implica estar em uma posição mais frágil em relação a um determinado assunto ou questão, tornando-se suscetível a ataques, lesões ou danos, tanto físicos quanto morais (Suassuna; Rabelo, 2017). Portanto, quando essa vulnerabilidade está diretamente associada a uma parcela da sociedade que possui menor capacidade de obter uma resposta positiva diante de situações adversas, e ainda enfrenta os riscos ambientais decorrentes do crescimento capitalista global, tais como erosões, enchentes, alagamentos, tempestades, epidemias, temperaturas extremas e uma série de outros desafios, a figura feminina se encontra exposta e

explorada, resultando em um impacto significativo e abrangente em sua saúde (Soares; Costa; Avelar, 2020).

Dentre as manifestações de saúde mais comuns decorrentes da violência diária cujas mulheres são submetidas, incluem-se a depressão, a insônia, o estresse pós-traumático, a irritabilidade, o abuso de drogas e álcool, dores de cabeça, IST's – Infecções Sexualmente Transmissíveis e o sofrimento psíquico em geral (Soares; Costa; Avelar, 2020). Em vista disso, podemos inferir que as mulheres se constituem como um dos grupos mais vulneráveis socioambientalmente, já que "a manutenção da assimetria de poder permitiu que o gênero masculino obtivesse mais facilidade no acesso a direitos básicos de infraestrutura e bem-estar humano" (Oliveira, 2023, p.62), pois mesmo quando em condições ambientais de risco semelhantes, os homens tendem a se destacar em relação às mulheres, devido às pressões sociais e a violência decorrente do sistema patriarcal.

Assim sendo, a Ecopedagogia se consolida um movimento capaz de dialogar e discutir maneiras de promover uma profunda mudança de valores sociais, princípios, crenças e visão de mundo, colocando a vulnerabilidade socioambiental feminina como pauta importante para as discussões de relações de gênero e ambiente, já que as mulheres possuem principalmente, duas questões constituintes dessa subalternidade e vulnerabilidade: a desigualdade no acesso aos recursos e a desigualdade no reconhecimento social, conforme argumentam Silva e Freitas (2022). Os autores explicam que essas duas questões estão interligadas, sendo que a primeira delas tem raízes nas relações patriarcais mais antigas, onde as mulheres dependiam totalmente dos homens para seu sustento e não tinham acesso autônomo a recursos básicos, resultando em uma posição de vulnerabilidade.

Acerca da forma como o sistema patriarcal lida com a exploração da natureza e das mulheres, colocando-a na margem da pobreza, Silva e Freitas (2022) complementam que:

> Podemos compreender a questão da pobreza da mulher como um problema ambiental, já que devido a este modelo societário capitalista e patriarcal há um agravamento da situação social, uma vez que este se articula a partir da exploração da natureza enquanto fonte de recursos para o capital e das mulheres, enquanto força de trabalho reprodutivo invisível do capital (Silva; Freitas, 2022, p. 95).

Em outras palavras, os autores afirmam que o sistema patriarcal explora e coloca o ambiente como gerador de matéria-prima para o capital e as mulheres como geradoras de matéria-prima (novos trabalhadores) para a máquina capitalista.

Consequentemente, as mulheres permanecem no centro das crises econômicas e socioambientais, experimentando maiores níveis de injustiça social e ambiental, com a maioria da população global em situação de pobreza composta por mulheres, já que suas rendas não acompanham as dos homens, e a taxa de desemprego entre elas aumentou (Sousa, 2013). Isso as leva a viver em áreas de risco, em casas propensas a alagamentos e deslizamentos de terra, sem saneamento básico, alimentação adequada, educação e assistência médica, e como já discutido, ainda sofrem com violência de gênero e altas taxas de feminicídio (Suassuna; Rabelo, 2017; Silva; Freitas, 2022).

Diante deste cenário, se faz necessário realizar uma leitura das relações de gênero a partir dos movimentos e das lutas diárias enfrentadas pelas mulheres, articulando com os saberes Ecopedagógicos, da Educação Ambiental Crítica e da Ecologia Profunda, fazendo com que a proposta de "proteção da natureza" seja substituída pela "cultura da vida" a partir de uma dimensão ética, por meio de uma mudança cultural que suponha tolerância, equidade social e igualdade de gêneros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ESTREITANDO LAÇOS ENTRE A ECOPEDAGOGIA E A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES RELACIONADAS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO

A Ecopedagogia, como delineada por Gutiérrez e Prado (2013), emerge como um movimento que promove espaços de aprendizagem significativa, dentro e fora do ambiente escolar. Esses espaços enfatizam o reconhecimento e a valorização das relações harmônicas e sensíveis entre todas as formas de vida, bem como a prática diária e natural do respeito à pluralidade. Conforme argumentam Bomfim Nobre *et al.* (2023), a construção de uma consciência planetária exige uma transição para uma nova era de solidariedade global, onde a política, a economia, a ciência e a espiritualidade passam por um processo de reestruturação e ressignificação, impulsionado pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, especialmente aquelas relacionadas ao afeto, solidariedade, flexibilidade e colaboração constante entre os indivíduos.

Assim como Bomfim Nobre *et al.* (2023) pontuam que esse viés educativo visa uma transformação integral do ser, sendo percebido como uma práxis direcionada à construção de um novo modelo de sociedade, onde a ética ecológica e a sustentabilidade da vida na Terra ocupem um lugar central. A Ecopedagogia também sustenta que as necessidades da população devem ser o ponto de partida para as demandas da sociedade, onde, diferentemente da Educação Ambiental tradicional, o processo de abordagem das demandas é mais importante do que os resultados em si (Gutiérrez; Prado, 2013).

O processo educativo de ressignificação das relações humanas se faz como um processo pedagógico diário e continuado, que nasce de forma individual, mas ocorre de forma coletiva, já que na dimensão sociopolítica partimos da premissa de que "Na formulação das demandas está implícita a participação popular que, no melhor de seus sentidos, corresponde a democracia participativa [...]" (Gutiérrez; Prado, 2013, p.55), ou seja, todo sujeito (seja ele individual ou coletivo) que está empenhado em desenvolver a própria vida, possui poder político e participa da construção da sociedade civil.

Portanto, para que a promoção de ressignificação e sensibilização seja alcançada, é necessário, conforme argumentam Gutiérrez e Prado (2013), fornecer e compartilhar os recursos, os caminhos, as práticas, os meios e os espaços pedagógicos fomentadores de aprendizagem a partir de situações reais da vida cotidiana, como por exemplo, a sociedade patriarcal e capitalista envolvida nas questões socioambientais femininas, já que a vida cotidiana é o que dá sentido às práticas de aprendizagem produtivas.

Ao confrontarmos as repercussões associadas ao patriarcado em um mundo intrinsecamente capitalista e globalizado, torna-se claro que a figura feminina está mais suscetível aos efeitos da manipulação ambiental. Diante da análise dos estudos, percebemos que isso ocorre devido à cultura patriarcal de exploração dos recursos naturais, que coloca as mulheres em uma condição constante de pobreza e subordinação (Suassuna; Rabelo, 2017; Silva; Freitas, 2022).

Dessa forma, ao analisar o estudo de Soares, Costa e Avelar (2020), podemos estabelecer uma ligação entre a realidade desigual enfrentada pelas mulheres e o fator de *exposição* mencionado pelos autores, pois frequentemente, as moradias dessas mulheres estão localizadas em áreas de alto risco, deixando-as totalmente expostas às consequências dos desastres ambientais. Já quanto ao elemento *suscetibilidade*, podemos relacioná-

-lo com a falta de acesso, por parte das mulheres, aos recursos básicos de manutenção da vida, e esse fator nos remete diretamente ao componente de *capacidade de enfrentamento frente ao risco*, já que as mulheres economicamente desfavorecidas enfrentam maiores dificuldades em se recuperar rapidamente após eventos trágicos (Soares; Costa; Avelar, 2020)

Frente a isso, o movimento Ecopedagógico se propõe a discutir novos referenciais ecossociais e espaços educativos interdisciplinares que possuam uma proposta pedagógica prática, flexível, processual e holística, sem normas ou modelos preestabelecidos, que possam ser criados e recriados dia a dia, conforme a cultura da sustentabilidade demandada da sociedade (Gutiérrez; Prado, 2013).

De acordo com Gadotti (2013), os problemas ecológicos são derivados da nossa maneira de viver e pelos valores transmitidos pelos currículos e pelos livros didáticos, portanto "Reorientar a educação a partir do princípio da sustentabilidade significa retomar nossa educação em sua totalidade, implicando uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores, da organização do trabalho escolar[...]" (Gadotti, 2013, p. 42).

Para assegurar uma abordagem viável e satisfatória, o estudo de Gutiérrez e Prado (2013) indica que as ações educativas devem ser baseadas em "chaves pedagógicas", garantindo a legitimidade e a intencionalidade dos processos. Entre essas chaves, os autores enfatizam as diretrizes que a pedagogia deve seguir para facilitar a dinâmica da modificação do "ser", "sentir", "pensar" e "agir" humanos. Destacam-se particularmente os seguintes caminhos que se mostraram mais impactantes durante as análises, quando associados às relações de gênero:

- *Caminhar com sentido*, atribuindo significado às práticas diárias tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.
- *Caminhar em atitude de aprendizagem*, encorajando os sujeitos envolvidos a buscar uma ressignificação do conhecimento, abrindo-se para romper com os estereótipos impostos pela sociedade patriarcal.
- *Caminhar em diálogo* com o entorno, promovendo uma comunicação interativa e horizontal com tudo o que cerca o indivíduo, incluindo todas as formas de vida.

- E por fim, *caminhar com sentimento*, utilizando a intuição, os sentimentos e as emoções em conjunto com a racionalidade, usando a inteligência emocional como motivadora e impulsionadora para desmantelar padrões culturais que geram violência socioambiental e de gênero.

Frente a isso, o movimento Ecopedagógico se propõe a discutir novos referenciais ecossociais e espaços educativos interdisciplinares que possuam uma proposta pedagógica prática, flexível, processual e holística, sem normas ou modelos preestabelecidos, que possam ser criados e recriados dia a dia, conforme a cultura da sustentabilidade demandada da sociedade (Gutiérrez; Prado, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da interseção entre o patriarcado e o capitalismo globalizado, é evidente a relação desproporcional entre os gêneros, resultando na vulnerabilidade à degradação ambiental feminina. Esta condição é impulsionada pela exploração desenfreada dos recursos naturais, o que perpetua a subordinação feminina e sua exposição a desastres ambientais, conforme identificado nos estudos analisados. Neste contexto, o movimento Ecopedagógico surge como uma abordagem transformadora, propondo uma educação comprometida com a sustentabilidade e a igualdade de gênero ao enfatizar a importância de estratégias educacionais holísticas e interdisciplinares.

Os estudos evidenciam, portanto, a necessidade de ressignificar o conhecimento, promovendo diálogos inclusivos, dentro e fora do ambiente escolar, onde haja o reconhecimento da importância das emoções na desarticulação de normas culturais prejudiciais para as relações sociais. Essas abordagens representam um passo essencial para desestabilizar os padrões sociais que perpetuam a violência socioambiental e de gênero, possibilitando a reconstrução de uma sociedade mais justa e sustentável.

REFERÊNCIAS

BOMFIM NOBRE, S.; SILVA, F.S..; SILVA, P.M.S.; ZUCCHETTI, D. T. A Ecopedagogia Como Difusora De Práticas Educativas em Torno Das Questões De Gênero e Diversidade Cultural.

Revista Conhecimento Online, [S. l.], v. 2, p. 78–94, 2023. DOI: 10.25112/rco.v2.3403. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3403. Acesso em: 28 set. 2023.

CARVALHO, S. A. de; SOBRINHO, L. L.P.; ZIBETTI, F. W. Globalização e Riscos Ambientais e Ecológicos: Consequências da Sociedade Moderna. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.12, n.3, 3º quadrimestre de 2017. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/12101/6993. Acesso em: 04 out. 2023.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G.C.C. O Ecofeminismo. **Revista Polêm!ca** [Online]. v. 12, n. 1 (2013). Janeiro a março de 2013. P.158-162. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.2013. ISSN (Edição Eletrõnica): 1676-0727. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/5299/3898. Acesso em: 15 mai. 2023. DICKMANN, I. **Questões da Ecopedagogia**: patriarcado, modernidade e capitalismo. Monografia: Faculdade Santa Rita, 2021.

ESTEVES, C. J. O. Risco e Vulnerabilidade Socioambiental: Aspectos Conceituais. **Cad. IPARDES.** Curitiba, PR, eISSN 2236-8248, v.1, n.2, p. 62-79, jul./dez. 2011. Disponível em: https://ipardes.emnuvens.com.br/cadernoipardes/article/view/421/353. Acesso em: 17 mai. 2023.

GADOTTI, M. Apresentação à 1ª edição. *In*: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GUTIÉRREZ; F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MIRANDA, T. L.; SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. *In*: FERREIRA, A. J., org. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 66-91. ISBN 978-85-7798-210-3. Disponível em: https://books.scielo.org/id/btydh/pdf/ferreira-9788577982103-05.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, J. F. **Análise da Vulnerabilidade Socioambiental do Gênero Feminino nas Regiões Brasileiras**. Monografia (Graduação em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de São Paulo – *Campus* Diadema, 2023. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66563. Acesso em: 24 mai. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. 277 p. disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b-118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

SILVA, L. L. T.; FREITAS, A. L. C. Mulheres, Patriarcado e Ecofeminismo: Reflexões a Partir dos Fundamentos da Educação Ambiental Crítica. **Revista Do Nesef Filosofia E Ensino** [Online]. V. 11, N. 1 (2022). P.87-102. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/Paraná. 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/89055/47935. Acesso em: 15 mai. 2023.

SOARES, R. L.; COSTA, V. I. B.; AVELAR, K. E. S. Vulnerabilidade Socioambiental e Qualidade de Vida de Mulheres do Município de Duque De Caxias/Rj. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro.** 2020. ISSN: 2177-8337-Rio de Janeiro, v. 24, n. 49, jul./out. 2020, p.52-74. Disponível em: http://177.223.208.8/index.php/revistasjrj/article/view/427/281. Acesso em: 17 mai. 2023.

SOUSA, R. M. Feminização da Pobreza em Tempos de Crise Capitalista e Assistencialização da Questão Social. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**. [Anais Eletrônicos]. Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1371344948_ARQUIVO_ARTIGOFAZENDOGENERO_2_.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

SUASSUNA, C.; RABELO, J. Vulnerabilidades e Justiça Ambiental no Contexto dos Desastres Decorrentes das Mudanças Climáticas: Uma Análise Sobre a Condição das Mulheres. **Mulher, vulnerabilidade e justiça socioambiental** [recurso eletrônico]. Instituto Humanitas UNICAP. Recife, 2017. 94 p. : il. ISBN 978-85-7084-327-2 (E-Book). Disponível em: https://portal.unicap.br/documents/475032/568173/Mulher-vulnerabilidade-e-justi%C3%A7a-socioambiental.pdf/ae551f7c-e3f8-dbcb-e6fd-df17efc13f98?t=1601938672670. Acesso em: 26 set. 2023.

ABANDONO DE PESSOA IDOSA

Elderly Abandonment

Tatiane de Oliveira Dias[1]
Claudete de Souza[2]
Geraldine Alves dos Santos[3]
Observatório da Segurança de Novo Hamburgo
Universidade Feevale

RESUMO: A população idosa é considerada uma das mais vulneráveis a diversas formas de violência que impactam diretamente em sua saúde física e mental. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é entender a dinâmica do abandono de pessoas idosas para contribuir com ações estratégicas de prevenção. O estudo apresenta um delineamento misto, descritivo e longitudinal. A coleta foi realizada pelo Observatório da Segurança de Novo Hamburgo, a partir dos históricos de 466 boletins de ocorrência de violência contra a pessoa idosa, no período de 2017 a 2022, no município de Novo Hamburgo. A investigação identificou casos remetendo às situações de abandono, em sua maior parte, ocorridas nas suas próprias casas e praticadas principalmente pelos filhos. As mulheres idosas constituíram a maioria da amostra e, em 83% dos casos, as pessoas idosas estavam doentes, precisando de cuidados diários, medicação e amparo. A conclusão do estudo indica a necessidade de políticas públicas efetivas de prevenção e assistência voltadas às questões das violências sofridas nesta fase da vida, assim como a realização de mais pesquisas que contribuam e fortaleçam o planejamento de ações visando a garantir a segurança e a saúde das pessoas idosas.

Palavras-chave: Violência Intrafamiliar; Pessoa Idosa; Prevenção; Políticas Públicas.

[1] Psicóloga. Mestrado em Psicologia (Unisinos). Analista de Pesquisa (Observatório da Segurança).

[2] Administradora. Especialização em Direitos Humanos, Cidadania e Processos de Gestão em Segurança Pública (EST). Analista de Pesquisa (Observatório da Segurança).

[3] Psicóloga. Doutorado em Psicologia. Professora Titular da Universidade Feevale. Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Gerontologia. Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

A violência intrafamiliar é um fenômeno crescente e multicausal, impactando diretamente na saúde das vítimas. Nesse contexto, as pessoas idosas pertencem aos grupos mais vulneráveis (Ramos, 2002) e os maus-tratos contra essa população estão cada vez mais evidentes, adquirindo dimensão social e de saúde pública (Gaioli; Rodrigues, 2008). A violência contra a pessoa idosa pode se apresentar de diversas formas, classificando-se como: a) abuso físico, psicológico, sexual, financeiro ou econômico; b) maus-tratos físico e psicológico; c) violência física, psicológica e sexual; d) abandono; e) negligência e autonegligência (Brasil, 2001). Considerando-se que os diversos tipos de violência podem impactar a saúde física e mental das vítimas, as situações de abandono tornaram-se tema de interesse de estudos mais aprofundados.

O abandono pode ser definido como uma forma de violência que se caracteriza pela ausência dos responsáveis por prover os cuidados básicos à pessoa idosa (Brasil, 2001). No campo jurídico, o abandono material pode ser entendido como a privação às necessidades básicas de subsistência ou recursos necessários a uma vida digna, conforme artigo 244 do Código Penal:

> Deixar, sem justa causa, de prover a subsistência do cônjuge, ou de filho menor de 18 (dezoito) anos ou inapto para o trabalho, ou de ascendente inválido ou maior de 60 (sessenta) anos, não lhes proporcionando os recursos necessários ou faltando ao pagamento de pensão alimentícia judicialmente acordada, fixada ou majorada; deixar, sem justa causa, de socorrer descendente ou ascendente, gravemente enfermo (Brasil, 1940).

Por outro lado, o não cumprimento de obrigações que envolvam o cuidado, amparo e a convivência familiar, ou seja, o abandono imaterial ou afetivo, é previsto no artigo 229 da Constituição Federal: "Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade" (Brasil, 1988).

Da mesma forma, o Estatuto da Pessoa Idosa prevê:

> Art. 4º. Nenhuma pessoa idosa será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei (Brasil, 2004).

> Art. 98. Abandonar a pessoa idosa em hospitais, casas de saúde, entidades de longa permanência, ou congêneres, ou não prover suas necessidades básicas, quando obrigado por lei ou mandado (Brasil, 2004).
> Art. 99. Expor a perigo a integridade e a saúde, física ou psíquica, da pessoa idosa, submetendo-a a condições desumanas ou degradantes ou privando-a de alimentos e cuidados indispensáveis, quando obrigado a fazê-lo, ou sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado (Brasil, 2004).

O referido Estatuto, em seu artigo 2°, também coíbe ações que possam prejudicar sua saúde mental e física:

> Art. 2°. A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 2004).

Diante disso, objetiva-se entender a dinâmica do abandono das pessoas idosas, a fim de contribuir para a elaboração de ações estratégicas de prevenção nas comunidades, visando garantir a segurança e a saúde desta população.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo apresenta um delineamento misto, descritivo e longitudinal. A coleta foi realizada mensalmente pelo Observatório da Segurança de Novo Hamburgo até janeiro de 2023. A análise preliminar foi realizada a partir de 466 históricos dos boletins de ocorrência dos indicadores de violência contra a pessoa idosa coletados e monitorados pelo Observatório (abandono de idoso, apropriação indébita de bem de idoso, maus-tratos contra idoso, outros crimes contra idoso, homicídio doloso, estupro, perturbação da tranquilidade e perseguição), do período de 2017 a 2022. Todos os registros que continham em seu histórico indícios do crime de abandono foram considerados para uma segunda etapa da análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

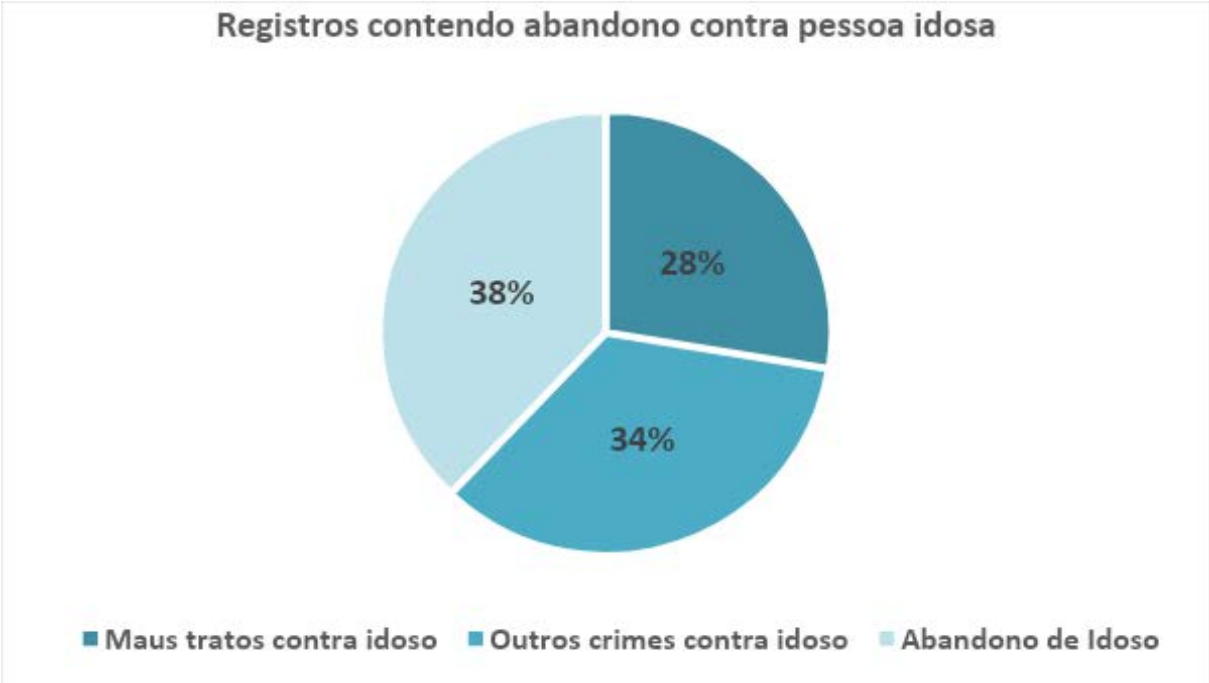
Os resultados demonstraram que, dos 466 registros, 29 históricos dos boletins de ocorrência (6%) remetem ao abandono (Figura 1). Destes 29 casos considerados para o

presente estudo, os registros dividem-se entre os indicadores abandono de idoso, outros crimes contra idoso e maus-tratos contra idoso (Figura 2), evidenciando que as violências não ocorrem de forma isolada. A maioria da amostra (62%) foi constituída por vítimas do sexo feminino (Tabela 1; Figura 3), em conformidade com o censo de 2010, em que a maior parte das pessoas com mais de 60 anos (59%) é composta por mulheres (Figura 4).

Figura 1: Registros de violência contra pessoa idosa no período de 2017 a 2022 (N= 466).

Fonte: Observatório da Segurança de Novo Hamburgo.

Figura 2: Registros contendo abandono contra pessoa idosa no período de 2017 a 2022 (N=29).

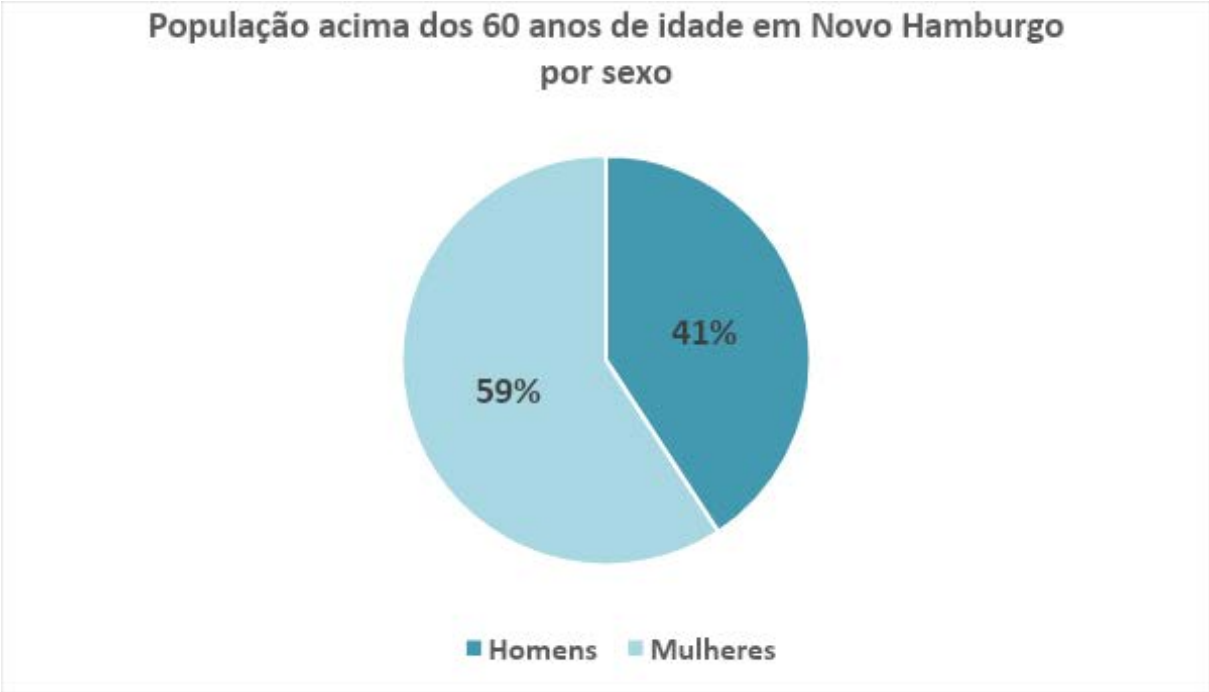


Fonte: Observatório da Segurança de Novo Hamburgo.

Figura 3: Registros de abandono contra pessoa idosa por sexo, no período de 2017 a 2022 (N= 29).

Fonte: Observatório da Segurança de Novo Hamburgo.

Figura 4: Registros de abandono contra pessoa idosa por sexo, no período de 2017 a 2022 (N= 29).



Fonte: IBGE.

De acordo com a Tabela 1, o estudo aponta que os episódios de abandono ocorreram, em sua maior parte, em casa (65%):

Tabela 1: Casos de abandono de pessoas idosas de 2017 a 2022 (N=29)

CASO	SEXO DA VÍTIMA	SITUAÇÃO DE SAÚDE	LOCAL	RELAÇÃO COM O ACUSADO
1	MASCULINO	DOENTE	OUTRO	FILHA(O)
2	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
3	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
4	MASCULINO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
5	FEMININO	DOENTE	HOSPITAL	FILHA(O)
6	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
7	MASCULINO	DOENTE	EM CASA	ESPOSA
8	FEMININO	DOENTE	HOSPITAL	FILHA(O)
9	FEMININO	*	EM CASA	FILHA(O)
10	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
11	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
12	MASCULINO	DOENTE	VIAGEM	*
13	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FAMILIARES
14	MASCULINO	DOENTE	VIAGEM	FILHA(O)
15	FEMININO	DOENTE	EM CASA	CONHECIDO
16	MASCULINO	DOENTE	*	FILHA(O)
17	MASCULINO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
18	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
19	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
20	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
	FEMININO	FALECIDA	EM CASA	FILHA(O)
21	*	*	*	*
22	MASCULINO	DOENTE	EM CASA	IRMÃO
23	FEMININO	DOENTE	HOSPITAL	FILHA(O)
24	MASCULINO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
25	*	*	*	*
26	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)
27	FEMININO	*	EM CASA	FILHA(O)
28	FEMININO	*	CLÍNICA GERIÁTRICA	FILHA(O)
29	FEMININO	DOENTE	EM CASA	FILHA(O)

Registros contendo situações de abandono no período de 2017 a 2022 (N= 29). * Sem informações no registro.
Fonte: Observatório da Segurança de Novo Hamburgo.

No que diz respeito às pessoas acusadas mais citadas nos registros, as filhas foram a maioria (45%), seguidas pelos filhos (35%), totalizando 80%. O resultado demonstra o descumprimento do artigo 229 da Constituição Federal, que estabelece a responsabilidade dos filhos por cuidar de seus pais (Brasil, 1988).

Neste contexto, Pinto, Barham e Albuquerque (2013) analisaram 712 prontuários de um serviço de disque-denúncia de uma cidade no interior de São Paulo. O propósito do estudo foi verificar o tipo mais comum de violência contra pessoas idosas, comparando o perfil dessas vítimas com pessoas idosas da população geral e, ainda, investigar quais foram os principais agressores. Os autores concluíram que, em 85% dos casos, a forma de violência sofrida foi negligência ou abandono e os principais agressores foram os filhos (70% dos registros), apresentando a mesma tendência no resultado em ambas pesquisas.

De acordo ainda com a Tabela 1, no que se refere ao estado de saúde das vítimas, percebeu-se que, em pelo menos 83% dos casos, as pessoas idosas encontram-se doentes. Das doenças mencionadas nos históricos dos boletins de ocorrência, destacam-se: demência, sequelas diversas por Acidente Vascular Cerebral (AVC), problemas de visão, quadro pós-cirúrgico ou pós-alta hospitalar, câncer, diabetes, problemas cardíacos, insuficiência renal e problemas psicológicos (surtos psicóticos e depressão profunda).

Neste sentido, conforme Barcelos e Madureira (2013), dentre os danos causados pela violência, observa-se doenças psicossomáticas, diminuição de defesas físicas, alterações do sono e apetite, fadiga, agitação, transtorno pós-traumático, depressão e tentativas de suicídio, assim como casos de óbito. Portanto, as doenças relatadas nos registros analisados geram dúvidas sobre sua origem, já que a própria violência acarreta diversas formas de adoecimento físico e psicológico. Um exemplo disto pode ser ilustrado com um dos casos analisados no presente estudo. No primeiro boletim de ocorrência, o denunciante informa que a idosa estava há cerca de um mês sozinha em uma casa, sem condições de locomoção, precisando se arrastar dentro de casa, dependendo da ajuda de vizinhos. No segundo boletim de ocorrência, há o registro de que, após o recebimento da denúncia e, consequente verificação dos fatos narrados, a vítima foi encontrada em sua cama, sem sinais vitais. O exemplo citado reforça o questionamento sobre a relação existente entre as violências e a causa de algumas doenças ou até de falecimentos. As análises também

suscitam os motivos pelos quais as pessoas negligenciam ou abandonam seus familiares em idades ou situações tão vulneráveis.

Em vista disso, ainda que em muitos históricos a informação sobre o uso de substâncias não estava descrita, em 7% dos registros ficou claro o envolvimento de filhos usuários de álcool ou drogas. De acordo com Silva e Dias (2016), o uso abusivo de álcool e drogas é uma das motivações da violência contra as pessoas idosas no contexto familiar. Além do mais, a dependência econômica do agressor, a proximidade física com a pessoa idosa e, principalmente, o histórico de relacionamentos permeados de violência entre ambos, estão entre os motivos observados pelos autores.

Acerca, ainda, das motivações da violência intrafamiliar contra a população estudada, em estudo de Meira, Gonçalves e Xavier (2007) foram identificados fatores de risco a partir do relato dos familiares como, por exemplo, a dependência da pessoa idosa, principalmente em virtude de doenças com agravos progressivos que necessitam de cuidados básicos de forma intensa e contínua. Outros fatores observados foram a incidência de doença no cuidador, assim como o estresse ou fadiga (decorrentes da sobrecarga de trabalho e de cuidados, da insuficiência de recursos financeiros ou, ainda, da restrição ao convívio social após assumir a responsabilidade do cuidado). Por outro lado, a história pregressa de violência dentro do seio familiar vivenciada na infância (contribuindo para modular a conduta dos cuidadores em situações de resolução de divergências), também foi considerada uma das causas de risco de a pessoa idosa sofrer maus-tratos ou ser negligenciada.

CONCLUSÃO

O presente estudo demonstra que as violências que ocorrem contra as pessoas idosas, ainda invisibilizadas pela sociedade, são situações praticadas majoritariamente por pessoas do meio familiar, que são os responsáveis pelo amparo e proteção. Nesse sentido, faz-se necessário preparar melhor as crianças nas escolas, as famílias, as comunidades e mídias sobre os assuntos que permeiam os relacionamentos familiares, os ciclos de violência e todos os processos que envolvem o envelhecer. Ainda assim, considera-se imprescindível propor intervenções multidisciplinares aos familiares para redefinir o modelo familiar disfuncional, por meio de redes formais de apoio. Estas redes podem ser fortale-

cidas com os serviços disponíveis no município, como Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Coordenadoria para Pessoas Idosas, Ministério Público, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa, entre outras instituições de amparo da sociedade civil.

Cabe salientar que este estudo foi realizado baseado nas informações contidas nos registros de ocorrência, podendo, por exemplo, haver um maior número de familiares que fazem uso de álcool ou outras drogas, pois essa informação não consta na maioria dos registros. Uma hipótese para aprofundar e qualificar novos estudos é a realização de análise nos inquéritos policiais e entrevistas com familiares e/ou cuidadores, para melhor identificar as causas.

Por fim, conclui-se a necessidade de criação de políticas públicas efetivas de prevenção e assistência voltadas às questões das violências no ambiente intrafamiliar, em especial contra a população idosa. Sobretudo, são necessárias intervenções com um olhar sobre o agressor, com o intuito de que ele possa ressignificar seus atos de violência contra seus familiares.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, E. M.; MADUREIRA, M. D. S**.** Violência contra o idoso. *In*: HAIMOWICZ, Flávio (Ed). **Saúde do idoso.** Belo Horizonte: UFMG, 2013, p. 132-141.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa Idosa: Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm#art244. Acesso em: 01 set. 2023.

GAIOLI, C. C. L. O.; RODRIGUES, R. A. P. Ocorrência de maus tratos em idosos no domicílio. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 16, n. 3, p. 465-470, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/novo-hamburgo/panorama. Acesso em: 01 set. 2023.

MEIRA, E. C.; GONÇALVES, L. H.; XAVIER, J. O. Relatos orais de cuidadores de idosos doentes e fragilizados acerca dos fatores de risco para violência intrafamiliar. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v.6, n.2, p. 171-180, 2007.

PINTO, F. N. F. R; BARHAM; E.J.; ALBUQUERQUE, P. P. Idosos vítimas de violência: Fatores sociodemográficos e subsídios para futuras intervenções. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 1159-1181, 2013.

RAMOS, L. R. **Envelhecimento populacional**: um desafio para o envelhecimento em saúde. I Workshop on social and gender inequalities in health among the elderly in Brazil. Ouro Preto: CpRR, 2002.

SILVA, C. F. S.; DIAS, C. M. S. B. Violência contra idosos na família: motivações, sentimentos e necessidades do agressor. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, DF, v. 36, n. 3, p. 637-652, 2016

A TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PESSOA IDOSA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA FRENTE AO TRABALHO

The life trajectory of an elderly person with physical disabilities in front of work

Tcheice Laís Zwirtes[1]
Jacinta Sidegum Renner[2]
Universidade Feevale

RESUMO: O objetivo deste estudo foi compreender a trajetória de vida de uma pessoa idosa com deficiência física frente ao trabalho. O estudo é de natureza aplicada e caráter observacional descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como um estudo de caso. A coleta dos dados foi realizada a partir de uma entrevista aberta com um único participante. A análise e discussão dos dados ocorreu sob o paradigma Qualitativo, através da categorização e triangulação de dados. Os resultados demonstraram que o participante, com nome fictício de Francisco, passou por diversas experiências laborais ao longo de sua vida, às quais tiveram um forte papel na constituição da sua identidade pessoal. O participante atuou como técnico em contabilidade, professor, avicultor, agricultor e técnico em veterinária. Apesar de ter prosperado nas diversas atividades laborais que exerceu, Francisco passou por diversas situações difíceis em sua vida, desde questões familiares até problemas graves de saúde. Embora tenha passado por estas situações, Francisco permanece sendo uma pessoa muito positiva, que acredita no potencial das pessoas com deficiência. Tendo exercido diversas profissões, Francisco pôde ter um papel importante na comunidade e, em especial, na mudança de paradigmas sobre as pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Envelhecimento; Deficiência física; Trabalho; Trajetória de vida.

[1] Doutoranda e mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social e graduada em Design pela Universidade Feevale. Bolsista Prosuc Capes. Integrante do Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale.

[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população mundial tem sido muito discutido nos últimos anos. Conforme o Fórum Econômico Mundial (2011), o envelhecimento da população está relacionado com três principais aspectos, sendo eles: a queda na fertilidade, o aumento da longevidade e a diminuição das mortes prematuras. Estima-se que em 2050, a população idosa possa ser superior a 1,5 bilhões em todo o mundo (Suzman; Beard, 2011). Frente ao disposto, torna-se necessária a discussão acerca dos aspectos que envolvem o processo de envelhecimento. Esse, configura-se como um evento natural, vivenciado por todos os seres humanos, no qual ocorrem mudanças morfológicas, psicológicas, físicas e biológicas. Esse processo se inicia a partir do nascimento de cada indivíduo e perdura até o fim de sua vida (Busnello; Stürmer; Unicovsky, 2004).

Cada indivíduo vivencia o processo de envelhecimento de forma singular, de acordo com a sua trajetória de vida. Dessa forma, as experiências vivenciadas ao longo da vida propiciam ao idoso um amadurecimento, permitem que ele reviva sua trajetória e compreenda a importância da sua história de vida, tornando-o um indivíduo que se potencializa com a ação do tempo (Frumi; Celich, 2006). Diante desse aspecto, as experiências vivenciadas por um indivíduo podem repercutir na sua visão sobre o mundo e sobre diversos outros aspectos. Neste estudo serão abordados dois aspectos importantes, que podem modificar a experiência do envelhecimento, sendo elas, a deficiência física e o trabalho.

Considerando o contexto histórico mundial, as pessoas com deficiência foram vistas por muito tempo, como "cegos", "enjeitados", "surdos-mudos" ou "aleijados", sendo inseridos sempre dentro de categorias "miseráveis" da sociedade (Garcia; Maia, 2012). Dessa forma, por serem considerados incapazes de promover contribuições para a sociedade, esses indivíduos foram excluídos da mesma, sendo relegados à tutela de suas famílias, o que fez com que vivessem isolados e, muitas vezes, não chegassem à idade adulta, muito menos a idades mais avançadas. Conforme Garcia e Maia (2012), o ano de 1981 pode ser considerado um marco histórico para as pessoas com deficiência, uma vez que as Nações Unidas declararam esse ano como sendo o "Ano Internacional da Pessoa Deficiente". A partir desse ato e da tomada de uma conscientização global, pouco a pouco a sociedade tem compreendido que a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços públicos, nas escolas, nas empresas, entre outros locais, pode ser muito benéfica. Contudo, não pode-

mos tomar essa construção como acabada, uma vez que a jornada em busca da equidade ainda demanda muito empenho da sociedade.

Atualmente, a população nacional com deficiência é constituída por mais de 17,2 milhões de pessoas, sendo que desses, 24,8% possuem mais de 60 anos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Diante desse aspecto, torna-se importante compreender de que forma esses indivíduos vivenciaram suas experiências ao longo da vida e auxiliaram na mudança da percepção da sociedade sobre as pessoas com deficiência. Dessa maneira, um aspecto importante da constituição da identidade humana, que reflete significativamente na sociedade, é o trabalho.

Conforme Lima *et al.* (2013), a partir da inserção de um indivíduo em um ambiente de trabalho, ocorre a possibilidade de encontro com outros indivíduos, oportunizando, portanto, o desenvolvimento de relações sociais que produzem sentidos e significados. A partir dessas relações, podem ocorrer mudanças no entendimento sobre a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Além disso, a participação no mercado de trabalho traz à pessoa com deficiência, o sentimento de pertencimento, e a satisfação de fazer parte da sociedade. Conforme Moura e Oliveira-Silva (2019, p. 3), "o trabalho tem sido visto cada vez mais como um ambiente de desenvolvimento humano, no qual uma atividade executada de forma motivadora e eficiente reflete o alcance dos potenciais do indivíduo". Dessa forma, o trabalho a partir do ponto de vista de seu papel sob a formação da identidade humana, promove equilíbrio, harmonia e autoestima, os quais estão sujeitos ao reconhecimento do esforço exercido (Macêdo *et al.*, 2016). Diante do disposto, esse estudo tem como objetivo compreender a trajetória de vida de uma pessoa idosa com deficiência física frente ao trabalho.

MATERIAIS E MÉTODO

Este estudo é de natureza aplicada e caráter observacional descritivo. Conforme Prodanov e Freitas (2013), no estudo descritivo o pesquisador registra e descreve os acontecimentos, sem interferir nos mesmos. No que corresponde aos procedimentos técnicos, configura-se como um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo estudo aprofundado, de diferentes aspectos da vida de uma comunidade, grupo, família ou in-

divíduo (Prodanov; Freitas, 2013). Dessa forma, este estudo foi realizado com um único participante.

A escolha do participante ocorreu de forma não probabilística por conveniência, visto que era uma pessoa conhecida da pesquisadora. Foi realizado um contato inicial com o participante, a fim de agendar a entrevista e explicar o objetivo do estudo. O participante ficou feliz pelo convite e aceitou prontamente. Assim, no dia marcado, foi realizada uma entrevista aberta com o objetivo de compreender a sua trajetória de vida, considerando sua idade e a vivência de uma deficiência física desde a infância. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a entrevista com perguntas abertas propicia ao entrevistado a possibilidade de discorrer livremente sobre um determinado assunto, sem a necessidade de se prender às perguntas formuladas. A entrevista ocorreu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi solicitado ao participante que a entrevista fosse gravada em vídeo, o qual aceitou. A fim de preservar a sua identidade, este, será chamado de Francisco.

A análise e discussão dos dados ocorreu sob o paradigma qualitativo e foi realizada através da categorização e triangulação de dados. Conforme Minayo (2014), a categorização de dados caracteriza-se pela junção das narrativas, agrupando-as de acordo com as suas semelhanças. Já a triangulação de dados, parte da apresentação dos dados adquiridos na coleta de informações do campo, do diálogo com autores que são referências na temática e da percepção do autor sobre a realidade abordada (Marcondes; Brisola, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O participante deste estudo de caso teve uma vida com muitas experiências laborais distintas, as quais fizeram parte do seu processo de envelhecimento e moldaram a sua identidade pessoal. Desta forma, a apresentação e discussão dos resultados será realizada de forma cronológica.

Francisco nasceu em uma cidade da Encosta da Serra – Rio Grande do Sul, no ano de 1940, tendo atualmente 83 anos. Ao longo de sua vida, morou em diversas outras cidades, mas atualmente reside na cidade onde nasceu, é aposentado e seu passatempo é a pintura. O participante não possui o braço esquerdo devido a um acidente que ocorreu aos sete anos, quando o seu braço ficou preso a um moedor de milho. Com relação à escolaridade,

Francisco fez vários cursos profissionalizantes, sendo eles: contabilidade, técnico em veterinária e magistério.

A inserção de Francisco no mercado de trabalho ocorreu após finalizar o ensino médio, atuando por um curto período de tempo como técnico em contabilidade em uma indústria calçadista na região metropolitana de Porto Alegre. Devido a problemas de saúde, foi morar com o pai na cidade natal, atuando também, como técnico em contabilidade: "Eu fiz a contabilidade de toda [menciona a cidade natal]. Naquele tempo não era que nem hoje, firmas grandes. Eram menores, mas tinha umas quinze [...]. Essas firmas todas né! Então... são coisinhas que a gente viu ou fez o começo [...]".

Conforme Lima *et al.* (2013), o sentido do trabalho não envolve somente a atividade laboral, sendo que as experiências vivenciadas podem moldar a subjetividade dos indivíduos, podendo fazer com que estes, se sintam importantes para a sociedade. A partir da narrativa de Francisco, observa-se que ele sente orgulho por ter contribuído para o desenvolvimento de sua cidade natal. Essa perspectiva pode ser observada em grande parte de suas falas, demonstrando o quanto sua subjetividade foi marcada pelas experiências laborais.

Além da contabilidade, Francisco começou a lecionar para turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. No momento em que começou a falar desta fase da sua vida, Francisco se manteve bastante orgulhoso dos seus alunos. Esse aspecto é perceptível no relato do participante, quando fala sobre um momento em que houve uma avaliação dos seus alunos por parte do governo:

> Então ela disse: vamos fazer um exame oral. E eu disse: pode fazer! Eu dei as matérias de história, geografia, português, matemática, cálculos mentais, medidas de comprimento, áreas de superfícies, de tudo um pouquinho, né?! E, eu sei que eu tive uma aprovação muito boa, 85% de aprovados. Daí ela disse: olha, apesar da grande dificuldade, eu vejo que tu tens muita capacidade de ensinar as crianças [...]. Olha, foi maravilhoso!

A partir da narrativa de Francisco, é importante considerar que estes acontecimentos ocorreram entre as décadas de 1960 e 1970, quando a cidade era apenas um distrito e o Brasil passava pela ditadura militar. Portanto, proporcionar uma educação de qualidade para as crianças poderia ser um grande desafio. De acordo com Dejours (1999), quando a

qualidade de um trabalho é reconhecida, todos os esforços, angústias e dúvidas são suavizados, dando sentido ao mesmo. Ainda conforme o autor, é por meio do reconhecimento de um trabalho que ocorre a mobilização da subjetividade e da personalidade do indivíduo. A partir desse aspecto, Francisco afirma que são os seus ex-alunos que hoje fazem a cidade "funcionar". Ou seja, grande parte dos ex-alunos de Francisco fazem atualmente, a gestão de empresas que estimulam a economia da cidade. Mais uma vez, foram essas experiências que moldaram a subjetividade e a personalidade de Francisco frente ao trabalho. Da mesma forma, torna-se importante refletir acerca da repercussão do papel de Francisco, como um professor com deficiência física, sobre a percepção de seus alunos no que diz respeito à diversidade e à inclusão social. De que forma essa experiência moldou a compreensão das crianças, agora pessoas idosas, sob a inclusão social?

Concomitante ao trabalho lecionando para as crianças, surgiu uma oportunidade na área da Avicultura. Esta, foi expressa da seguinte forma:

> Quando a gente fez o curso de aperfeiçoamento, por que eu tinha o clássico, o científico e contabilidade, mas não tinha o magistério. E quando eu fui trabalhar de professor, eu fui fazer um curso [...]. E ali surgiram conversas... O filho do dono da Varig, o Rubem Berta. Ele disse que a última novidade era que nos aviões da Varig estava se servindo galeto [...]. Então, foi uma grande coisa. Então eu tive um convite dos padres jesuítas, eles me convidaram. Eles falaram: quer entrar junto nesse negócio pra fazer a Avicultura por aqui? Eu disse: Vamos lá! Eu vou fazer isso, vou gostar! [...]. Os primeiros frangos que foram vendidos, aqui da Encosta da Serra, saíram daqui.

E Francisco complementa: "E sobre a Avicultura que eu lancei aqui também, eu me considero o pai da Avicultura da grande Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, eu me considero! [...]. A Avicultura começou com uma coisa tão pequena, uma coisa insignificante". Observa-se que mais uma vez, Francisco tem orgulho do seu papel enquanto trabalhador e ainda, empreendedor. Conforme Halbwachs (1992), cada indivíduo preserva memórias de diferentes épocas da vida, e quando são reproduzidas e relembradas, elas conservam a essência da nossa identidade. Sob essa perspectiva, percebe-se que grande parte das memórias de Francisco estão ligadas a atividades laborais, as quais moldaram a sua identidade.

Após adentrar ao mundo da Avicultura, Francisco novamente começou a utilizar o seu conhecimento para beneficiar e auxiliar o desenvolvimento de sua cidade natal, ministrando cursos de Avicultura para pequenos empresários locais:

> Eu nunca achei que aqueles cursinhos científicos iam funcionar tão bem e olha, foi um sucesso. [...]. Mas eu nunca achei que ia dar esse resultado tão grandioso como é hoje em dia. [menciona a cidade natal] hoje em dia, eu não sei, mas parece que tem mais de duzentos aviários. Hoje em dia a exportação de frango é uma das maiores do mundo.

O relato de Francisco demonstra o quanto seu trabalho foi importante para a cidade, e confirma o disposto por Lima *et al.* (2013) quando referem que a possibilidade de inserção no mundo social oportuniza aos indivíduos com deficiência, a chance de mostrarem suas potencialidades e de tornarem-se visíveis perante a sociedade. Dessa forma, é possível inferir que as experiências laborais de Francisco tiveram influência sobre o seu processo de envelhecimento. Conforme Couto *et al.* (2009) o processo de envelhecimento tem vinculação com a cultura, o contexto e as condições de vida, sendo, portanto, um processo biopsicossocial. Sob essa perspectiva, é importante mencionar que a trajetória de vida de Francisco, embora inspiradora e gratificante, não foi permeada somente por momentos felizes.

Em meio à sua trajetória profissional ascendente, Francisco se casou e teve uma filha. Anos mais tarde, sua esposa engravidou novamente e, devido à precariedade do sistema de saúde da época, foi necessário que se deslocassem até outra cidade para que a esposa pudesse dar à luz. Quando chegaram ao hospital, havia ocorrido um acidente e a esposa teve de esperar para ser atendida. Depois de algum tempo, ela foi atendida e segundo Francisco, "por causa de uma higienização incorreta" sua esposa acabou contraindo uma infecção, a qual deixou-a hospitalizada por mais de um mês. Ao falar sobre esta etapa de sua vida, Francisco ficou bastante emocionado, pois foram momentos que transformaram todo o seu futuro. Seu filho nasceu com deficiências múltiplas e, enquanto sua esposa estava hospitalizada, Francisco precisou do auxílio da cunhada para cuidar dos dois filhos. A cunhada morava em uma cidade na região metropolitana de Porto Alegre, então Francisco não teve escolha a não ser se mudar para outra cidade para poder receber o auxílio da cunhada.

Francisco então se viu diante da necessidade de se reinventar enquanto profissional, ao mesmo tempo em que precisava garantir o sustento de sua família. Sob esse aspecto Francisco relata de forma enfática: "Eu não tinha nada, não tinha profissão, não tinha nada, nada, nada! Tinha quatro pessoas de idade todo dia na mesa pra alimentar. Eu até hoje não entendo como eu fui, mas eu fui". O afastamento do papel profissional, quando este é a principal fonte de reconhecimento, prestígio e significado, podem resultar em crise, remetendo à sentimentos como a solidão e o vazio (Zanelli, 2012). Dessa forma, a partir da necessidade iminente de conseguir renda para sustentar sua família, Francisco se viu descaracterizado enquanto indivíduo e profissional, tendo que reunir suas forças em prol do bem-estar da família. Com uma grande capacidade de resiliência e um senso de comunidade esmerado, Francisco buscou os locais mais frequentados pela população da comunidade na época, para, de forma estratégica, voltar ao mercado de trabalho:

> Fui na igreja católica lá, e na evangélica e disse: Eu quero fazer uma reunião com o povo de [menciona a cidade localizada na região metropolitana], católicos e evangélicos, e convidem as pessoas, eu quero ter uma conversa com vocês. Aí eles pediram: Mas sobre o quê? E eu disse: É um assunto que vocês vão se interessar! [...]. Tinha um cara da cooperativa que disse: Mas você vai quebrar nosso negócio. E eu disse: Ao contrário! Eu vou fortalecer. [...]. Eu disse: eu vou ajudar vocês. [...].

A partir da reunião com os agricultores da comunidade, Francisco observou que haviam duas grandes áreas de atuação na cidade, o cultivo de mandioca e a produção de leite. Optou então por iniciar os trabalhos pelo cultivo de mandioca, auxiliando na análise das terras, na facilitação do acesso dos agricultores a tecnologias mais avançadas e em outros aspectos que propiciaram o aumento da produtividade e da qualidade das colheitas. Após, iniciou sua atuação junto aos produtores de leite, colocando em prática o que lhe foi ensinado durante o curso técnico em veterinária, conforme relata a seguir:

> Todas essas coisas [relativas ao melhoramento da produção de leite] eu fui ensinando, explicando pra eles. Então eles falaram: Mas pra isso nós precisávamos de um veterinário. Então eu disse: Olha, eu sou técnico em veterinária, se não tiver médico veterinário, eu faço o serviço, eu vou fazer o que eu posso. [...]. Fiz trezentas e poucas cesarianas. [...]. E um cara hoje... um grande veterinário, ele foi nosso vizinho. Ele estava fazendo faculdade e ele dizia, não querendo me esnobar, né, ele dizia: Você é um gênio! Eu adoro a maneira como tu encara as coisas.

Diante desse relato é possível observar que embora inicialmente, a mudança de cidade em decorrência de questões familiares tenha sido representativa de grande angústia para Francisco, ele conseguiu voltar a prosperar. Esse fato pode ser evidenciado pela seguinte narrativa: "Eu podia ter me aposentado 10 anos antes, mas não me lembrei, de tanto que eu gostava [...]". Percebe-se na narrativa de Francisco, que a partir da sua reinserção no mercado de trabalho, ele voltou a "encontrar" sua identidade. Além disso, Zanelli (2012) afirma que a satisfação e o comprometimento com o trabalho, com a organização na qual se atua, com os colegas de trabalho, entre outros fatores, influencia diretamente na escolha de quando se aposentar. Em consonância, Valença e Reis (2019) afirmam que a pessoa idosa com deficiência física, dá sentido e ressignifica conceitos do passado, a partir de vivências do presente. Desta forma, o fato de Francisco gostar do trabalho que exercia, fez com que o mesmo não sentisse vontade de se aposentar, permanecendo mais tempo do que o necessário no mercado de trabalho.

É interessante observar que durante todo o relato de Francisco, ele não fez menções a estigmas ou outros empecilhos que a deficiência física possa ter imposto sobre suas atividades laborais. Sob esse aspecto, Goffman (1975) afirma que uma pessoa detentora de um estigma pode manipular as informações transmitidas sobre si mesma e seu passado, o que define a sua identidade pessoal. Portanto, embora não seja perceptível nas falas de Francisco, pode-se pressupor que, no decorrer de sua trajetória, ocorreram situações estigmatizantes e que possivelmente ele tenha optado por não as integrar à sua identidade pessoal.

Após a morte de sua esposa, Francisco retornou à cidade natal para morar junto de seus filhos e atualmente passa o seu tempo pintando quadros, que em sua maioria, são representações de cunho religioso. Conforme Zanelli (2012), a aposentadoria pode revelar aprendizados e descobertas ao indivíduo, possibilitando que este se conecte com novas habilidades, que trazem um novo significado para a vida. A respeito da temática da pintura, observa-se que Francisco se apresenta como um indivíduo bastante religioso: "Eu acredito em Deus, eu sou crente. Eu me seguro nisso, né! Até provarem o contrário, eu tenho muita fé. Por que eu já estava com a porta da morte 5 ou 6 vezes na minha vida [...]". Este, pode ser um aspecto importante na trajetória de vida de Francisco, visto que auxiliou o mesmo a passar por situações problemáticas. Buss (2000) afirma que o prolongamento da vida e a

ausência de doenças, ampliam a autonomia e o bem-estar de cada indivíduo, propiciando assim, a qualidade de vida. Ou seja, a saúde impacta diretamente sobre a qualidade de vida dos indivíduos. Desta forma, o participante foi questionado acerca do que era qualidade de vida para o mesmo, tendo feito o seguinte relato:

> [...] Eu acho que a qualidade de vida... tem pessoas que tem um conceito sobre qualidade de vida que é viver no luxo, querer ter tudo que é carro, do modelo mais luxuoso, mais isso, mais aquilo. Querer aparecer, olha como eu sou bonito, olha como eu tenho isso. Eu não sou dessa opinião! Qualidade de vida pra mim, eu acho o seguinte: eu gosto de me sentar na mesa, e me alimentar das coisas que eu gosto. Mas quando eu vejo, uma criança ou uma pessoa passando dificuldades, olhando assim, correndo a água da boca dele, eu não consigo comer! Então eu acho... qualidade de vida, a mais bonita que se pode fazer, é tu sentir que o teu próximo pode usufruir de uma coisa que tu podes fazer por ele. Tu não precisas ser um médico, um diretor, um isso ou aquilo. Uma simples coisa de fazer um sorriso de uma criança, um muito obrigado dela... isso pra mim é qualidade de vida de primeira classe.

Conforme Minayo, Hartz e Buss (2000), o conceito de qualidade de vida engloba diversos significados, os quais retratam experiências, conhecimentos e valores de sujeitos e grupos, que percebem o mundo de acordo com a época vivida, os espaços e suas histórias. Portanto, um sujeito pode considerar que possui uma boa qualidade de vida se este, consegue realizar as expectativas criadas pela sociedade na qual está inserido (Almeida; Gutierrez; Marques, 2012). Dessa forma, a partir da concepção de Francisco sobre qualidade de vida e de sua trajetória de vida, é possível inferir que este, teve e segue tendo uma boa qualidade de vida, proporcionada em grande parte, pelas atividades laborais que desempenhou ao longo de sua vida, mas também, pela sua grande capacidade de resiliência e persistência. Esse aspecto pode ser observado na seguinte narrativa de Francisco:

> Que grande coisa! Eu sou um aleijado, perdi meu braço com sete anos. Aí eu penso, eu não tô sozinho, vê esses caras que tinha nas olimpíadas, que lindo eles fizeram! Quantas medalhas de ouro eles conquistaram, mostraram que querer é poder! [...]. Eu sempre digo, não precisa ter dois, três braços ou pernas, precisa é ter vontade de fazer as coisas né!

Conforme Lima *et al.* (2013), as pessoas com deficiência podem, muitas vezes, enfrentar o sentimento de não pertencimento à sociedade, permanecendo assim, excluídas de atividades rotineiras. Porém, diante da fala de Francisco, observa-se que este, mantém

inabalada sua perspectiva sobre as pessoas com deficiência, no sentido de que todas são capazes de atuar ativamente na sociedade. É evidente que a atuação na sociedade não depende unicamente das pessoas com deficiência, considerando questões como o capacitismo e a falta de acessibilidade, por exemplo. Contudo, uma vez que exista a oportunidade, cabe à pessoa com necessidades específicas demonstrar o seu potencial. Corroborando Valença e Reis (2019), Lima *et al.* (2013) afirmam que dar voz aos indivíduos com deficiência, em especial aos idosos, pode resultar no desenvolvimento de ferramentas para a implementação de intervenções que promovam a inclusão social. Desta forma, Francisco enquanto uma pessoa com deficiência, assídua no mercado de trabalho, sem dúvida impacta a percepção das pessoas ao seu redor, sobre a deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender a trajetória de vida de uma pessoa idosa com deficiência física frente ao trabalho. Francisco passou por diversas situações impactantes ao longo de sua trajetória de vida, as quais reverberaram no seu processo de envelhecimento. O trabalho teve um papel importante em sua vida, sendo parte de sua identidade pessoal. Tendo tido diversas profissões, Francisco influenciou sua comunidade, em especial, na mudança de paradigmas sobre as pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Além disso, observa-se que Francisco compreende a qualidade de vida como fazer o bem ao próximo, independente de quem seja. Por fim, embora tenha passado por vários problemas de saúde e familiares, Francisco permanece sendo uma pessoa muito positiva, que acredita no potencial das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de; GUTIERREZ, G. L.; MARQUES, R. **Qualidade de vida**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.

BUSNELLO, F. M.; STURMER, J. S.; UNICOVSKY, M. A. R. **Concepção de enfermeiros e nutricionistas acerca do processo de envelhecimento**. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EN-

FERMAGEM. Anais. Gramado: ABEn, 2004. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4894. Acesso em: 03 abr. 2023.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/HN778RhPf7JNSQGxWMjdMxB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 set. 2021.

COUTO, M. C. P. de Paula *et al.* Avaliação de discriminação contra idosos em contexto brasileiro – Ageismo. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 25, n. 4, p. 509-518, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/dkt7tRSPpN7zCnrrK4vG3Rc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2023.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Global Population Ageing**: Peril or Promise. Geneva: World Economic Forum, 2011.

FRUMI, C.; CELICH, K. L. S. O olhar do idoso frente ao envelhecimento e à morte. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 3, n. 2, p. 92-100, 2006. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/78. Acesso em: 04 abr. 2023.

GARCIA, Vinicius Garcia; MAIA, Alexandre Gori. **A inclusão das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro em 2000 e 2010** – Panorama e mudanças em uma década. *In:* XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Anais. Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2012. Disponível em: http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/37. Acesso em: 04 abr. 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 160 p.

HALBWACHS, M. **On collective memory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil.** 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html. Acesso em: 05 abr. 2023.

LIMA, M. P. de *et al.* O sentido do trabalho para pessoas com deficiência**. Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 2, p. 42-68, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ram/a/hc53gm8v9S-Zy7bGXKjV9YTC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 abr. 2023.

MACÊDO, K. B. *et al.* **Organização do trabalho e adoecimento**: uma visão interdisciplinar. Goiânia: PUC Goiás, 2016. 332 p.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228. Acesso em: 07 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; HARTZ, Z. M. de A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/MGNbP3WcnM3p8KKmLSZVddn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 03 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S=. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, A. O. R.; OLIVEIRA-SILVA, L. C. Centralidade do trabalho, metas e realização profissional: intersecções entre trabalho e carreira. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ram/a/wpwHV3wWyh4y6s73Kxds5G-z/?lang=pt. Acesso em: 07 abr. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SUZMAN, R.; BEARD, J. **Global Health and Aging.** National Institute on Aging, National Institutes of Health, U.S. Department of Health and Human Services, 2011.

VALENÇA, T. D. C.; REIS, L. A. dos. Contexto e memórias do envelhecer com deficiência física. *In:* REIS, L. A.; REIS, L. A. **Envelhecimento e longevidade:** novas perspectivas e desafios. Brasília: Technopolitik, 2019. p. 176-208. Disponível em: http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/EnvelhecimentoLongevidadeVfinal.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

ZANELLI, J. C. Processos psicossociais, bem-estar e estresse na aposentadoria. **Psicologia:** organização e trabalho, v. 12, n. 3, p. 329-340, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000300007. Acesso em: 15 jun. 2023.

INCLUSIVE OS BEBÊS: UMA ANÁLISE DO COMERCIAL *TODO BEBÊ É UM BEBÊ JOHNSON'S®*, A PARTIR DA RETÓRICA DA IMAGEM, DE BARTHES.

Including babies: an analysis of the commercial 'every baby is a johnson's® baby', based on Barthes' rhetoric of image.

Tiago de Souza Bergenthal[1]
Suzana Schuquel de Moura[2]
Rosemari Lorenz Martins[3]
Universidade Feevale

RESUMO: A presente pesquisa visa a compreender as mensagens transmitidas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no comercial *todo bebê é um bebê johnson's*, da marca Johnson & Johnson, assim como analisar se as mensagens transmitidas pelo comercial estão de acordo com o conceito de inclusão e se corroboram a visão da marca exposta em seu site. Para isso, foi realizada uma pesquisa que, quanto à sua natureza, caracteriza-se como uma pesquisa básica. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa do problema, e, a respeito dos procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica e documental. A técnica de análise utilizada baseou-se em *A Retórica da Imagem*, de Roland Barthes. Os resultados obtidos foram que a mensagem principal apresentada no comercial está de acordo com o que este estudo entendeu como inclusão e também foram percebidas mensagens a respeito do desenvolvimento dos bebês e a forma como estes descobrem o mundo, o que confirma que o comercial vai ao encontro do que diz a visão da marca.

Palavras-chave: Inclusão. Publicidade. Retórica da Imagem. Johnson e Johnson.

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

[3] Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/Brasil).

INTRODUÇÃO

O véu social se modifica continuamente. Sendo assim, todos os estratos que compõem essa malha necessitam adaptar-se às transformações. Não é diferente com a área publicitária. Certamente as bases da publicidade não sofreram tantas alterações desde seus primórdios, porém os meios e os modos sim. Se ainda se faz necessário, para que uma propaganda tenha sucesso, convencer, persuadir, instigar, induzir, também é verdade que as formas utilizadas para se obter esse fim vêm sofrendo alterações.

Segundo Barthes (1990, p. 28), "[..] a mensagem publicitária é franca ou, pelo menos, enfática", portanto, a mensagem deve comunicar ao público, e, para isso, precisa conhecer o seu, mas não sem antes reconhecer a existência deste. A Sociedade não é homogênea, e cada vez se faz mais importante e urgente a inclusão de todas as pessoas, em todos os ambientes. Inclusive nos comerciais. E aí está uma nova forma, ou modo, ou exigência: reconhecer a existência desses novos públicos e novos atores sociais, que não recebiam, anteriormente, a devida visibilidade. É uma reconfiguração de conduta, pois, "queiramos/saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo e ampliando com base em paradigmas" (Mantoan, 2015, p. 14).

Pensando nisso, esta pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de compreender as mensagens transmitidas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência em um comercial da marca Johnson & Johnson, assim como analisar se as mensagens transmitidas pelo comercial estão de acordo com o conceito de inclusão trazido ao estudo e se as mensagens transmitidas pela marca corroboram a visão da marca exposta no site.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: após essa introdução, explana-se a metodologia, que aponta o caminho a ser cursado para a concretização deste estudo. Na seção seguinte, aborda-se o tema inclusão. Essa é seguida de um breve histórico a respeito da marca Johnson & Johnson, o qual versa a respeito de sua divisão no Brasil, a Johnson & Johnson Brasil, e a linha de produtos Johnson's Baby. Aqui, também se demonstra a visão da marca. Dando continuidade, apresentam-se os resultados da análise proposta neste trabalho e, posteriormente, as conclusões, permitindo, assim, uma melhor compreensão dos resultados obtidos. Por fim, as considerações finais são explicitadas.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, inicialmente foi escolhido um comercial para ser analisado. A opção pelo comercial *Todo Bebê é um Bebê Johnson's*, deu-se pela temática da inclusão, assim como pela relevância da marca Johnson e Johnson, sendo que se trata de marca conhecida mundialmente e com inúmeros produtos disponíveis no mercado (Mundo das Marcas, 2006).

De natureza básica, quanto aos objetivos, este artigo se trata de uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa do problema (Prodanov; Freitas, 2013). A respeito dos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa Bibliográfica (Gil, 2012) e Documental (Prodanov; Freitas, 2013).

A técnica de análise utilizada baseou-se em *A Retórica da Imagem*, de Roland Barthes. Esta técnica consiste em analisar imagens levando-se em conta três principais aspectos, quais sejam os aspectos conotados, os denotados e a mensagem linguística. Os aspectos denotados tratam-se daqueles que estão explícitos na imagem e que não exigem grande interpretação por parte do observador. Já os conotados são aqueles que transmitem a mensagem de forma implícita, e que exigem maior complexidade de conhecimentos prévios para serem compreendidos. A mensagem linguística compreende tudo que esteja constituindo, através de palavras escritas, a imagem a ser analisada (Barthes, 1990).

A seguir, está detalhado o termo inclusão; e também é apresentada de forma sucinta a marca Johnson & Johnson.

O QUE É INCLUSÃO?

As sociedades estão em constante mudança, seja em seus modos de viver, conviver, interagir, seja nos modos de produzir, vender e consumir. Porém, nem todas as mudanças ocorrem sem que haja uma ruptura cultural, sem que ocorra uma quebra com conceitos anteriormente tidos como verdades absolutas. Nesse sentido, de acordo com Mantoan (2015, p. 14), a sociedade pode passar por uma crise de paradigma, que "é uma crise de concepção, de visão de mundo; quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas".

Nesse movimento de contínuas transformações, as diferenças socioculturais, "étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar, condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos" (Mantoan, 2015, p. 15). Ou seja, há a necessidade de ininterrupta capacitação, em todos os níveis, instituições e agentes da sociedade, para assimilar essas transições de comportamento e organização da sociedade.

Ainda de acordo com Mantoan (2015, p. 17),

> Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais versus diferentes, normais versus com deficiência – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos.

Posto que se conclui a existência inconteste das transmutações dos modos de ser e estar no mundo, vem, a reboque, a imposição de se pensar em formas de se possibilitar a participação de todos os sujeitos. Nesse sentido, "dois vocábulos – 'integração' e 'inclusão' –, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teóricometodológicos divergentes" (Mantoan, 2015, p. 18). Enquanto o primeiro tem a finalidade de inserir um novo elemento em um grupo, o segundo tem a sua gênese.

Então "o que é inclusão? O que significa a palavra inclusão? Inclusão quer dizer combinação, compreensão, envolvimento e incorporação" (Heidrich, 2020, p. 74). Para que se efetue a inclusão, não basta apenas que um sujeito esteja no grupo, mas que ele seja alguém no grupo. Isto é, a inclusão intenta o protagonismo do indivíduo, a visibilidade e a pluralidade, pois

> Baseia-se em princípios como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora e o igual valor das minorias em comparação com a maioria (Heidrich, 2020, p. 76).

Entende-se, por conseguinte, que incluir é "saber lidar com as interferências físicas, cognitivas", sociais, culturais, entre tantas outras que podem estar presentes. Ainda, "[...]

significa minimizar o impacto que estas especificidades podem criar sobre a leitura que o outro faz" (Schwartzman, 1999, p. 206), e a leitura que é feita a respeito do outro. Dessarte, faz-se mister não apenas compreender conceitualmente a inclusão, mas efetivamente possibilitar, de todas as formas, a sua prática.

Na seção que segue, é apresentada a marca Johnson & Johnson, cuja campanha de Dia das Mães do ano de 2017 abordou o tema inclusão.

JOHNSON'S E JOHNSON'S BABY

A marca Johnson & Johnson foi criada há mais de um século, mais precisamente em 1886, pelos irmãos Robert Wood Johnson, James Wood Johnson e Edward Mead Johnson, no estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos (Mundo das Marcas, 2006). A empresa teve seu início em pequenas instalações e contava com apenas 14 funcionários. Entretanto, em apenas uma década, teve uma grande expansão, chegando ao número de 400 funcionários, distribuídos em 14 edifícios, ainda em 1894 (Johnson e Johnson, 2022).

O início da internacionalização da empresa ocorreu em 1919, com uma filial no Canadá. No Brasil, suas atividades começaram em 1933, na cidade de São Paulo. Atualmente, a Johnson & Johnson é uma empresa mundialmente reconhecida, baseando sua atuação na fabricação e venda de três grandes grupos de produtos: farmacêuticos, médico-hospitalares e de consumo (Mundo das Marcas, 2006). Dentro do grupo consumo, destaca-se a linha Johnson's Baby, cujos produtos são direcionados para serem utilizados no cuidado de bebês.

A linha Johnson's Baby foi criada em 1894. Segundo o site da marca, um dos intuitos iniciais da linha era auxiliar na realização de partos, tornando-os mais seguros. Com o passar dos anos e o consequente aumento dos produtos ofertados, hoje a linha não se resume a cuidados apenas no nascimento das crianças, tendo produtos direcionados a todas as fases da infância e para todas as crianças, pois de acordo com a visão da marca "a Johnson & Johnson do Brasil promoverá o bem-estar de cada pessoa, fazendo parte de sua vida, pelo menos uma vez por dia, desde sua infância até a maturidade" (Johnson & Johnson, 2022).

Nessa direção, a Johnson & Johnson do Brasil criou o comercial *todo bebê é um bebê johnson's*, para promover sua campanha de Dia das Mães do ano de 2017. Na seção a se-

guir, será feita a análise do comercial, a fim de se verificar se as mensagens transmitidas por este estão de acordo com o conceito de inclusão e se corroboram a visão da marca que está exposta em seu site.

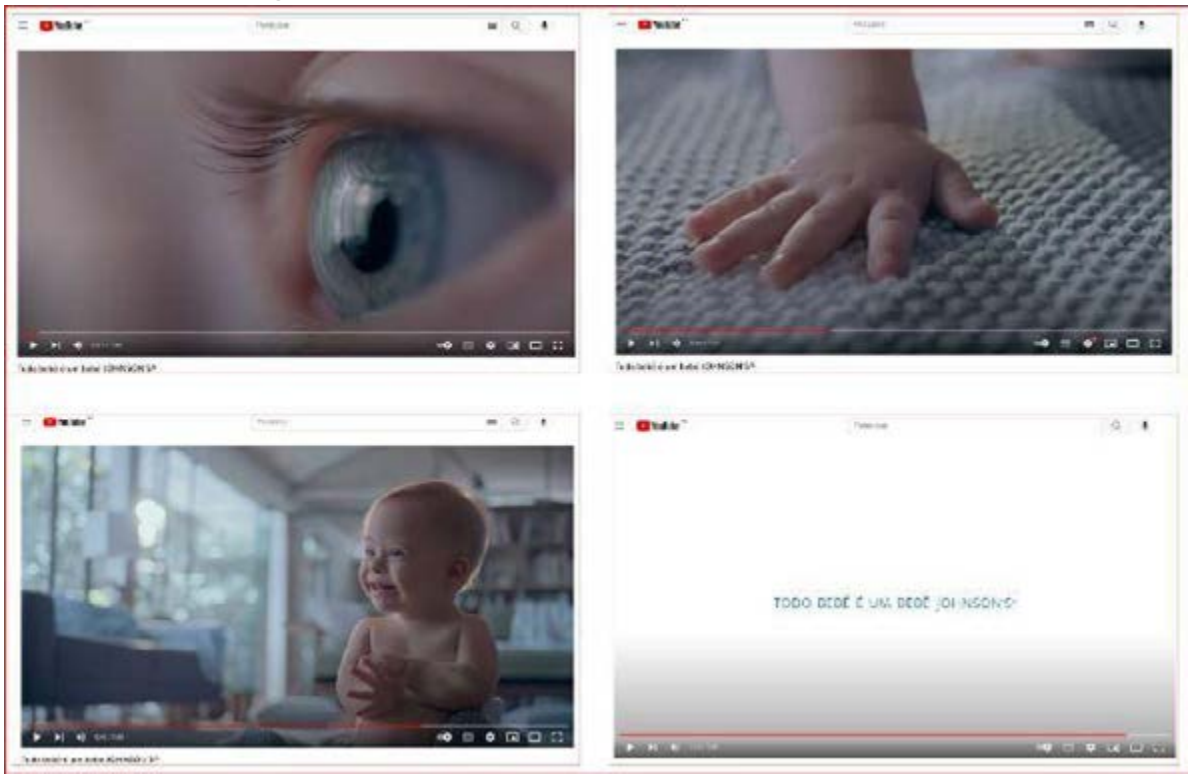
TODO BEBÊ É UM BEBÊ JOHNSON'S®: ANÁLISE DO COMERCIAL DA MARCA JOHNSON & JOHNSON

Para divulgar a campanha de Dia das Mães da linha de produtos Johnson's Baby, a marca Johnson & Johnson do Brasil apresentou o comercial *Todo Bebê é um Bebê Johnson's*. O comercial inicia apresentando um olho humano em destaque. Logo após, aparecem os pés, e torna-se perceptível que se trata de um bebê. A seguir, são filmadas as mãos do bebê, tateando uma manta. A câmera sobe e focaliza o rosto de um bebê com síndrome de down.

A câmera se afasta, o fundo está borrado e o foco está no bebê, que está sorrindo. A câmera se aproxima novamente até os olhos do bebê, semicerrados, com uma expressão de felicidade. A tela fica com os dois terços superiores brancos e o terço inferior cinza. Aparece a frase, em destaque, *para nós e para todas as mães, todo bebê é um bebê Johnson's*. Após, finalizando o comercial, aparece o logo da marca, com o slogan *Johnson's para as descobertas da vida*. No decorrer de todo o comercial não há falas ou narração, apenas uma trilha sonora com piano e violinos, executando uma música suave e lenta.

Essa breve descrição do comercial apresenta os aspectos denotados das imagens, pois, segundo Barthes (1990, p. 31), "a imagem literal é denotada, e a imagem simbólica é conotada". A figura 1, a seguir, apresenta capturas de tela que ilustram o que foi exposto.

Figura 1: Trechos do comercial *Todo bebê é um bebê Johnson's*



Fonte: Capturas de tela realizadas pelos autores.

Enquanto os aspectos denotados das imagens demonstram e apresentam, os conotados sugerem. Já os linguísticos, por sua vez, explicam ou realçam. Tendo isso em vista, depreende-se que a imagem dos olhos do bebê, a qual dá início ao comercial, seguida da imagem de suas mãos tocando suavemente a manta, representam que o bebê está descobrindo o mundo; está conhecendo e reconhecendo. Essa mensagem é reforçada pelo slogan: *Johnson's para as descobertas da vida.*

É perceptível, também pelo olhar do bebê, que ele não está só. Ele olha para alguém, e comunica-se através de seu olhar e de seu sorriso. "A despeito de todas as características físicas e cognitivas que podem estar implicadas na sua forma de dialogar, a criança [...] se comunica desde muito cedo em sua vida, desde as primeiras interações com sua mãe" (Schwartzman, 1999, p. 206).

Essa interação é parte fundamental do desenvolvimento da criança e entende-se que "o longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual" (Heidrich, 2020, p. 77). Esse longo caminho de desenvolvimento também

está presente na visão da marca, quando diz que ela estará "fazendo parte de sua vida, pelo menos uma vez por dia, desde sua infância até a maturidade" (Johnson e Johnson do Brasil, 2022).

A trilha sonora transmite tranquilidade. Talvez a tranquilidade necessária para apresentar, de forma natural, sem sobressaltos, a revelação que se anuncia: de que se trata de um comercial em que um bebê com síndrome de down é o protagonista. É uma quebra de paradigma. É uma mudança na forma de se fazer publicidade e desafiador para a marca, haja vista que "o período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência e os conhecimentos se assentavam" (Mantoan, 2015, p. 14). Há aqui um rompimento, uma quebra. E ocorre, inegavelmente, a inclusão, pois "a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora" (Mantoan, 2015, p. 24).

A inclusão está sendo não apenas representada, ou abordada, ou demonstrada, mas sim praticada, de fato, pois um bebê, que é uma pessoa com deficiência, é o protagonista e único personagem do comercial, algo que não é, por enquanto, habitual. Por enquanto, pois

> Um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (Mantoan, 2015, p. 15).

Isto posto, volta-se, então, ao que diz a visão da marca em seu site, que "a Johnson & Johnson do Brasil promoverá o bem-estar de cada pessoa" (Johnson e Johnson do Brasil, 2022). Pois bem, cada pessoa, em uma rápida análise semântica, significa todos, inclusive os bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, em todas as suas facetas, mostra-se como assunto inadiável e imprescindível. E a inclusão só ocorre, de fato, quando há a plena participação e o protagonismo

dos sujeitos incluídos; quando estes não apenas estão nos lugares, mas são parte daquele todo, com integridade. Portanto, para que efetivamente ocorra a inclusão social, todas as áreas da sociedade devem estar caminhando com esse mesmo propósito. E a área publicitária tem grande relevância na sociedade, principalmente quando divulga grandes marcas, como a Johnson & Johnson.

Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivos compreender as mensagens transmitidas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no comercial *todo bebê é um bebê johnson's*, da marca Johnson & Johnson, ainda, analisar se as mensagens transmitidas pelo comercial estão de acordo com o conceito de inclusão trazido ao estudo, assim como analisar se essas mensagens corroboram a visão da marca exposta no site.

Para a consecução desses objetivos, foi utilizado como base o texto *A Retórica da Imagem*, de Barthes (1990). Essa metodologia de análise consiste em observar três aspectos presentes nas imagens, quais sejam os denotados, os conotados e os linguísticos, e descrever as mensagens que estão sendo transmitidas.

Isso posto, após a análise realizada, compreendeu-se que a principal mensagem transmitida pelo comercial foi a da inclusão, de uma forma direta e na prática, utilizando como protagonista um bebê com síndrome de down. Entende-se, portanto, que a mensagem apresentada no comercial está de acordo com o que havia sido previamente apresentado neste artigo acerca da inclusão. Também foram percebidas as mensagens a respeito do desenvolvimento dos bebês, assim como da forma como estes descobrem o mundo, o que confirma que o comercial vai ao encontro do que diz a visão da marca.

No entanto, cabe ressaltar que se faz necessário expandir o conceito de inclusão nas propagandas, sejam elas de grande circulação ou não. Não somente abordar, mas trazer as deficiências em contexto real, com o intuito de melhorar o dia a dia das pessoas com suas especificidades, sejam estas quais forem.

Como continuidade do estudo, sugere-se que sejam analisados outros comerciais, de outras marcas, para que se amplie a percepção do panorama da inclusão na publicidade. E a respeito das adversidades encontradas, destaca-se a pouca produção de comerciais de grandes marcas com a temática da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R. de; BATTISTELLO, V. C. de M.; MENEGOTTO, L. M. de O.; MARTINS, R. L. Alfabetização e síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1–13, 2020. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4910. Acesso em: 23 nov. 2022.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDRICH, R. de O. Desafios para a inclusão no Brasil. *In*: SANFELICE, G. R.; BASSANI, P. S. **Diversidade Cultural e Inclusão Social**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2020. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/c282198d-c482-4371-8683-f0e56c-24d1f1/e-book%20Diversidade%20Cultural%20e%20Inclus%C3%A3o%20Social.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

JOHNSON E JOHNSON DO BRASIL. Nossa Visão. **jnjbrasil**. 2022. Disponível em: https://www.jnjbrasil.com.br/. Acesso em: 24 nov. 2022.

JOHNSON E JOHNSON. Nossa História. **JNJ**. 2022. Disponível em: https://www.jnj.com/. Acesso em: 24 nov. 2022.

JOHNSONSBABY. Todo bebê é um bebê Johnson's. **YouTube**. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q977nSSYXMo. Acesso em: 16 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MUNDO DAS MARCAS. Johnson & Johnson. **mundodasmarcas.blogspot**. 2006. Disponível em: https://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/06/johnson-johnson-cuidando-da-gente.html. Acesso em: 27 nov. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHWARTZMAN, J. S. *et al*. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.

BRINCADEIRAS DE MENINAS E DE MENINOS: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA LOCALIZADA NO VALE DO SINOS/RS.

Games of girls and boys: perceptions of children from a school located in Vale do Sinos/RS.

Tiago Dapper[1]
Universidade Feevale
Ariane Corrêa Pacheco[2]
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Aline da Silva Pinto[3]
Universidade Feevale/UERGS

RESUMO: Brincando, as crianças experimentam possibilidades de existência a partir das interações socioculturais. Nesse sentido, essa pesquisa objetiva conhecer as brincadeiras presentes na escola e fora dela e identificar como ocorrem as experiências das crianças com essas práticas. A investigação é de abordagem Qualitativa e Quantitativa, utilizando entrevistas fechadas com 48 crianças, de 5 e 10 anos, de ambos os sexos e estudantes de uma escola localizada em Campo Bom, no Rio Grande do Sul. A análise de dados foi realizada por meio de estatística descritiva e triangulação. Ao serem questionadas sobre as brincadeiras que mais gostavam e se as identificavam como "de meninos" ou "de meninas", as respostas das crianças apontam que 25,08% das brincadeiras eram tidas como de meninos, 20,73% de meninas e 54,18% como indiferente. Considera-se que as brincadeiras "delicadas" e voltadas ao cuidado são classificadas como pertencentes às meninas e as brincadeiras que exigem agilidade e força, aos meninos, conforme a perspectiva das crianças de 10 anos de idade. Já para as crianças de 5 anos, as brincadeiras são comuns a todas e todos. Apesar de serem observáveis transformações culturais no tocante às questões de gênero, algumas práticas seguem sendo compartilhadas de forma sexista, indicando a necessidade de ampliação dos diálogos acerca do tema abordado.

Palavras-chave: Brincadeiras; Gênero; Cultura.

---

[1] Graduando em Educação Física pela Universidade Feevale.

[2] Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Federal de Santa Maria.

[3] Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Universidade Feevale. Professora adjunta do Curso de Educação Física da Universidade Feevale e do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da área de Corpo e Envelhecimento.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte da construção sociocultural dos sujeitos e influenciam a sua formação. Por possuir diversas nuances e formas de serem realizadas, consideramos que o processo do brincar tem participação direta no posicionamento, no senso crítico, na resolução de problemas, no convívio social e na formação da personalidade do indivíduo, criando e recriando, as estruturas de sexo/gênero e a concepção de mundo (Matos; Oliveira; Vásquez, 2021).

Ao enfatizarmos a relação entre o brincar, as brincadeiras no período da infância e as representações de gênero associadas a elas, abordamos as construções sociais que fazem parte de uma determinada organização social em relação aos sexos e às dinâmicas de poder implicadas nesse universo simbólico. Essa forma de compreender especificamente a noção de gênero e as suas relações com elementos que fazem parte dos processos sociais está na esteira de debates de Johan Scott (1989). Por meio dessa perspectiva, podemos compreender que a criança, enquanto brinca, vê e se relaciona com outras crianças e com as pessoas que as cuidam. São momentos dos primeiros aprendizados, nos quais vivências e experiências estão relacionadas com os primeiros sinais sobre a formação do sujeito no que tange à sua identidade de gênero.

Com efeito, é brincando que as crianças experimentam possibilidades de existências. Nesse contexto, as diferenças de gênero no brincar infantil foram verificadas por diversos estudos (Moraes, 2001; Martin; Fabes, 2001; Souza; Rodrigues, 2002; Finco, 2003; Vianna; Finco, 2008). A partir desse conjunto de referências, em que pese às diferenças nos estudos, torna-se possível compreender e reiterar a relação das brincadeiras com identidades de gênero, especialmente a partir de uma matriz binária que as estabelece e/ou problematiza a partir da identificação como sendo "de meninos" ou "de meninas". Nesse âmbito de discussões, os trabalhos de Guareschi (1994) e Saavedra e Barros (1996) demonstram que, desde bem pequenas, os comportamentos das crianças, suas preferências, competências e atributos de personalidades já passam a se correlacionar com essas demarcações e isso ocorre de acordo com normas e padrões pré-estabelecidos. Nessa mesma linha, Kramer (2007) afirma que, brincando, as crianças demonstram o mundo à sua volta, construindo e reconstruindo cultura a partir das interações sociais que acontecem nessas trocas de vivências.

Cabe considerar que, segundo Louro (1997), há a expectativa de uma desconstrução a cerca das brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas", essa ótica quebra a lógica de um lugar fixo e "natural" para cada gênero, trabalhando na construção e percepção da oposição, não inerente e fixa na produção de identidades.

Em conjunto a essa formação das identidades de gênero desde a infância a partir do processo do brincar, as próprias brincadeiras e os brinquedos envolvidos na interação social estão marcados por uma identidade cultural e por características sociais específicas de acordo com o grupo em que estão inseridos, sendo assim o que define o sujeito está diretamente ligado a essas culturas e brincadeiras existentes, logo a criança assimila, aplica e replica o que aprendeu (Marcilio; Madalena, 2021; Morais, 2004). Vale destacar ainda, que no decorrer do processo histórico-cultural, ao longo das décadas, elegem-se o brinquedo "ideal" para o menino e para a menina. Diante disso, o brinquedo está ligado à função social, impregnado de significados diante da mutação histórica cultural, no intuito de disciplinar os corpos na perspectiva que desempenhem papéis "desejáveis" no contexto social (Brougére, 1995).

A brincadeira pode ser considerada um momento único, que, estabeleceu-se de riquezas através das relações sociais existentes, caracterizada como um elemento edificante da natureza do ser humano (Camaioni, 1980; Pedrosa, 1989; Pinho, 2001; Carvalho, 2002; Leal; Aires, 2004; Bichara; Carvalho; Otta, 2009). Para Gosso (2004) apesar das brincadeiras serem uma atividade universal e inerente às crianças, são expressadas por uma forma única de acordo com as variadas culturas locais.

Considerando essas discussões relacionadas ao contexto nos quais as brincadeiras acontecem e as generificações a essas associadas, essa pesquisa buscou identificar as percepções das crianças de uma escola no Município de Campo Bom/RS. No estudo, foram mapeadas quais são as brincadeiras que mais brincam em ambiente escolar e não escolar e qual a relação que fazem de as brincadeiras serem identificadas como de "meninos", "meninas" ou "indiferentes". No eixo seguinte, apresentamos os processos metodológicos que conduziram esse.

METODOLOGIA

A investigação é de abordagem qualitativa e quantitativa, se deu através de entrevista fechada com 48 crianças, de 5 e 10 anos, de ambos os sexos, de maneira igualitária 24 crianças para cada diferença de idade e selecionadas 12 que se denominam meninos e 12 que se denominam meninas, estudantes de uma escola da cidade de campo Bom/RS e a análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva e triangulação.

A entrevista ocorreu individualmente, aluno por aluno, em ambiente sem interferência do meio externo. Pedi para cada aluno que ao retornar para sua sala, o que fizeste comigo ficaria entre nós, de maneira a não mencionar, ou compartilhar com demais colegas o ocorrido.

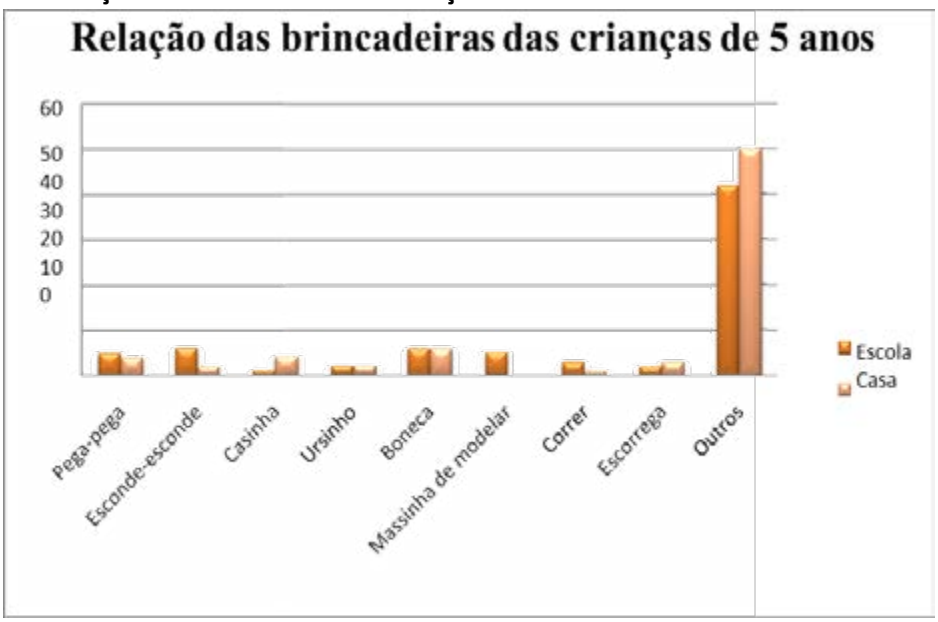
As perguntas para ambos os públicos foram às mesmas: Quais são as 3 brincadeiras que você mais brinca na escola? E, quais são as 3 brincadeiras que você mais brinca em ambiente não escolar? (Aqui entra qualquer tipo de ambiente: casa, rua, pracinha...). Ao listarem as 3 brincadeiras de cada ambiente, falavam se as referidas brincadeiras eram consideradas na percepção deles sendo de "meninos" ou "meninas" ou indiferente. O uso da expressão "indiferente" foi à maneira encontrada de utilizar um vocabulário acessível para as crianças, direto e que oferecia a possibilidade de borrar tais demarcações.

Finalizando e assegurando que suas opiniões e percepções estavam de acordo com o que foi possível expressar naquele momento da entrevista, foi mencionado que a pauta da conversa e suas palavras não seriam compartilhadas com ninguém. Assim, após garantir sigilo absoluto, perguntava-lhes se o que haviam me dito era realmente aquilo que pensavam, e que, gostaria da mais pura e total sinceridade deles, e que não gostaria que respondessem de acordo com o que o coleguinha acreditava ser, e sim o que realmente eles achavam que era.

RESULTADOS

Para as crianças de 5 anos, o gráfico nos mostra que, praticamente brincam das mesmas brincadeiras em ambiente escolar e não escolar, sendo algumas delas tradicionais e populares, percorrendo as mudanças históricas e permeando os dias atuais.

Gráfico 1: Relação das brincadeiras das crianças de 5 anos em ambiente escolar e não escolar.

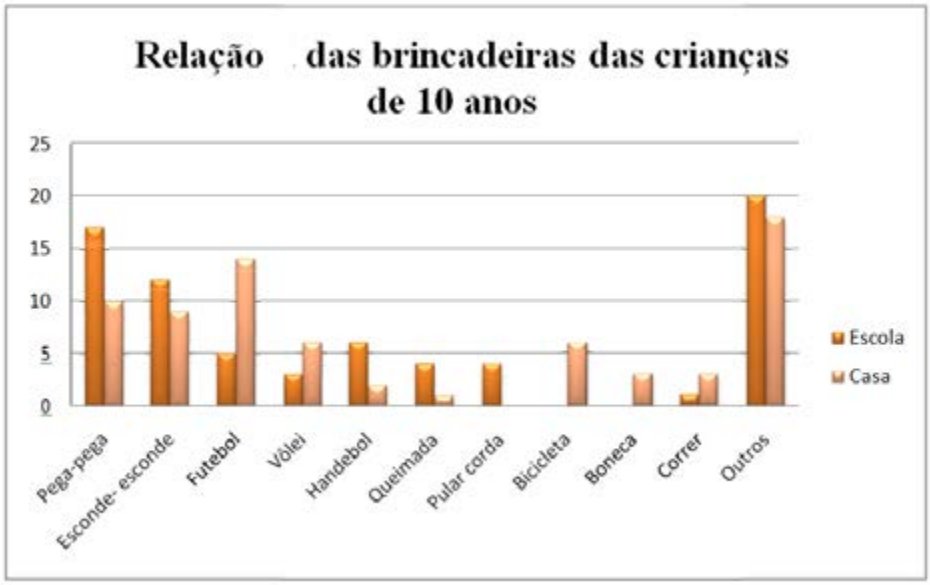


Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as brincadeiras que se enquadram como sendo outras mencionadas pelas crianças são: carrinho, comidinha, desenhar, subir em escada, cozinha, areia, boliche, mamãe e bebê, escolinha, salão de beleza, futebol, lutinha, bicicleta, hospital, lego, patinete, skate, avião, caminhão, sonic, dinossauro, boneco, spiner, piratas, fogãozinho, pracinha, pega o rabo, pega-pega gelo, brincar com o gato, brincar com o cachorro, balanço, super-herói, homem aranha, transformers, cambalhota, dragão, unicórnio, ginástica, bem 10, moto, castelo, casa na árvore.

Para as crianças de 10 anos, o gráfico nos mostra que, as brincadeiras populares e tradicionais mesmo que em menor escala perpetuam em sua faixa de idade também, porém as brincadeiras voltadas ao desporto, esporte e de questões competitivas fazem maior sentido no contexto das crianças de 10 anos. Faz se presente em ambos os contextos, escolar e não escolar.

Gráfico 2: Relação das brincadeiras das crianças de 10 anos em ambiente escolar e não escolar.

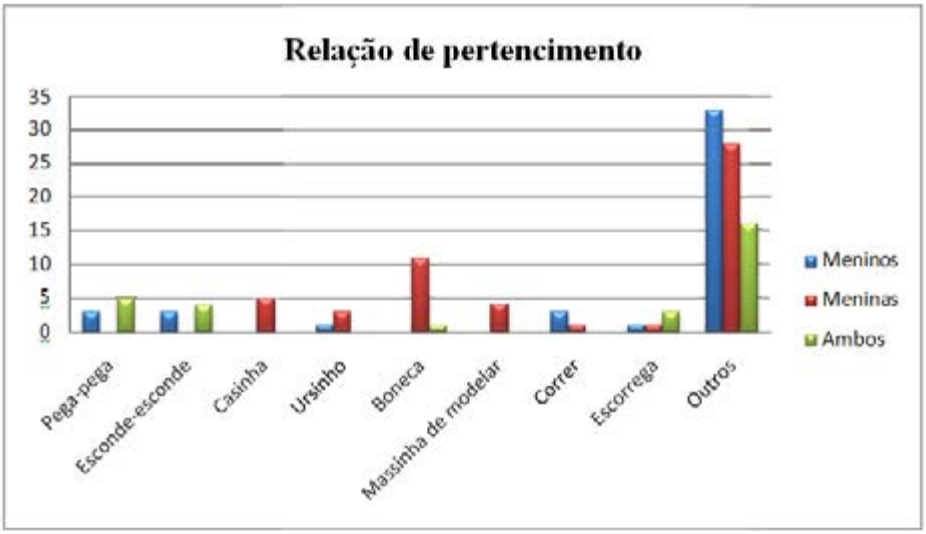


Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as brincadeiras que se enquadram como sendo outras mencionadas pelas crianças são: pular corda, queimada, dirigir, mímicas, casinha, roda de conversa, elástico, pega congela, adoleta, morcego, cozinha, mamãe e filhinha, splash, pulo ao alto, vídeo game, desenhar, dança das cadeiras, subir em árvores, caçador, anime, skate, carrinho.

No que diz respeito à percepção das crianças de 5 anos, em relação às brincadeiras serem pertencentes aos "meninos" ou "meninas" ou indiferentes. Observa-se que as brincadeiras que exigem maior zelo, delicadeza e cuidado ao serem realizadas, foram designados como sendo pertencentes as "meninas".

Gráfico 3: Relação de pertencimento das brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas" ou indiferente na perspectiva das crianças de 5 anos.



Fonte: Dados da pesquisa.

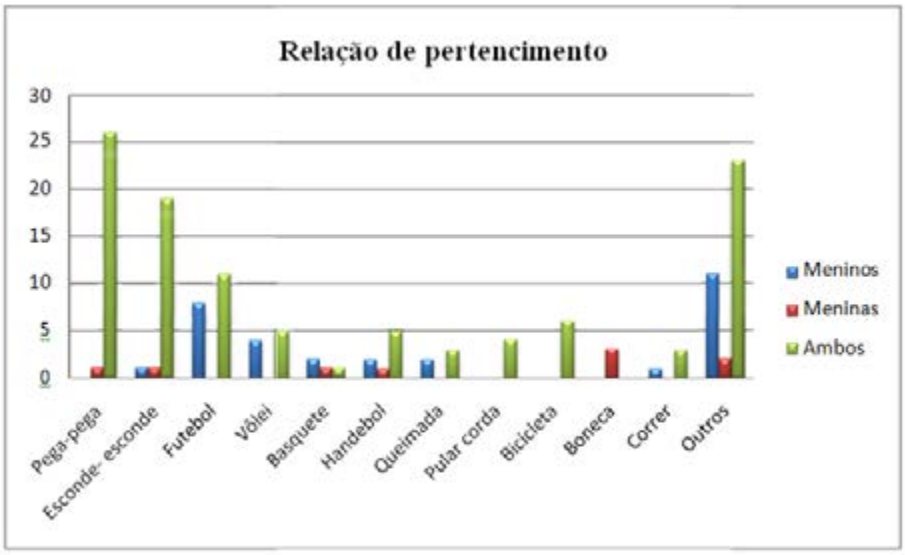
A análise feita mensurou 44 votos para brincadeiras pertencentes como sendo de "meninos", 53 para como sendo de "meninas" e 29 como sendo indiferente.

Dentre as brincadeiras mencionadas pelas crianças como outras estão: carrinho, comidinha, desenhar, subir em escada, cozinha, areia, boliche, mamãe e bebê, escolinha, salão de beleza, futebol, lutinha, bicicleta, hospital, lego, patinete, skate, avião, caminhão, Sonic, dinossauro, boneco, spiner, piratas, fogãozinho, pracinha, pega o rabo, pega-pega gelo, brincar com o gato, brincar com o cachorro, balanço, super-herói, homem aranha, transformes, cambalhota, dragão, unicórnio, ginástica, bem 10, moto, castelo, casa na árvore.

Na percepção das crianças de 10 anos, no que diz respeito à relação de pertencimento, observa-se que as brincadeiras que exigem maior força, agilidade, robustez, "brutalidade" e aporte físico, são citadas como pertencente aos "meninos" e ligadas diretamente aos desportos, esportes e competitividade.

Existe um direcionamento maior por parte desse público, no que tange a neutralidade dessas brincadeiras de modo geral, atribuindo a classificação como sendo indiferentes.

Gráfico 4: Relação de pertencimento das brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas" ou indiferente na perspectiva das crianças de 10 anos.



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise feita mensurou 31 votos para brincadeiras pertencentes como sendo de "meninos", 9 como sendo de "meninas" e 133 votos como sendo indiferente.

Dentre as brincadeiras que se enquadram como sendo outras mencionadas pelas crianças são: carrinho, comidinha, desenhar, subir em escada, cozinha, areia, boliche, mamãe e bebê, escolinha, salão de beleza, futebol, lutinha, bicicleta, hospital, lego, patinete, skate, avião, caminhão, Sonic, dinossauro, boneco, spiner, piratas, fogãozinho, pracinha, pega o rabo, pega-pega gelo, brincar com o gato, brincar com o cachorro, balanço, super-herói, homem aranha, transformes, cambalhota, dragão, unicórnio, ginástica, Ben 10, moto, castelo, casa na árvore.

O gráfico geral unificado, com os resultados das crianças de 5 e 10 anos, mostra que existe sim uma separação das brincadeiras sendo pertencentes a "meninos" ou "meninas" ou indiferente.

Para as crianças de 5 anos existe sim uma separação no que diz respeito as brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas" ou indiferente. Na visão delas são raras as que podem pertencer a ambos os grupos.

Por sua vez, as crianças de 10 anos entendem melhor a possibilidade de as brincadeiras serem indiferente, contudo, percebe-se ainda a separação de acordo com as percepções deles que as brincadeiras ainda necessitam ser pertencentes a "meninos" ou "meninas".

Gráfico 5: Relação de pertencimento das brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas" ou indiferente na perspectiva das crianças de 5 e 10 anos.

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico geral unificado mensurou um total de 75 votos para brincadeiras sendo pertencentes aos "meninos", 62 votos como sendo pertencentes as "meninas", e 162 votos como sendo indiferente.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foram consideradas as respostas das crianças, sobre as brincadeiras que mais brincavam em ambiente escolar e não escolar, e a percepção que tem quanto às brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas" ou indiferente. Fundamentado nas respostas, conseguimos chegar a algumas conclusões, que são elas:

Observou-se na pesquisa que meninos brincam com brinquedos/brincadeiras que expressam maior força, robustez e brutalidade, que vão ao encontro da pesquisa realizada por Barboza *et al.*, (2020) que mostra que meninos brincam com brinquedos/brincadeiras como: dinossauros, bonecos de super-heróis e carros. E meninas com brinquedos/brinca-

deiras que expressam maior zelo, cuidado e delicadeza, que vão aos achados da mesma autora Barboza *et al.*, (2020) que encontrou meninas ligadas as brincadeiras/brinquedos como: boneca, bichos de pelúcia.

De acordo com a pesquisa de Marcilio e Madalena (2021), resultados similares foram encontrados, onde meninos brincavam de bola e boneco, por sua vez meninas de boneca, flor e utensílios domésticos. Os autores Bragagnolo e Cantera (2020) dizem que os espaços são propícios e harmonizados propiciando e possibilitando que meninas se direcionem as brincadeiras como: bonecas, berços, banheiras, utensílios domésticos, e todo aparato que envolva cuidado, os meninos por sua vez, são dirigidos a carros, animais, personagens como super-heróis, ligados a mobilidade, movimento e liberdade.

Os resultados encontrados em relação às brincadeiras mais brincadas em ambiente escolar e não escolas, em relação às crianças de 5 anos foram para meninas bonecas, casinha, comidinha e cozinha. Para os meninos dragões, bonecos de super-heróis e carrinhos. Corroborando com esses achados os resultados da pesquisa de Barboza (2020) nos traz que os autores em sua pesquisa, relacionado uma oficina de escolha de brinquedos preferidos, e, os resultados foram muito similares à primeira oficina realizada pelos autores. Meninas escolheram em sua maioria brinquedos como: bonecas, bichos de pelúcia, casinha e cozinha. E os meninos por sua vez se direcionaram a brinquedos como: bonecos, super-heróis, monstros, animais mitológicos como dragões e dinossauros.

Outra questão encontrada foi o fato de brincadeiras populares se fazerem presentes no contexto atual, mesmo que Barbosa (2007) nos traz que as culturas infantis do passado não são iguais aos dias atuais, pelo fato de se manifestarem em espaço e tempo distinto, outras formas e conteúdos. Indo ao encontro da pesquisa de Barboza *et al.*, (2020) que mostrou brincadeiras como: pega-pega, polícia e ladrão presentes nos dias de hoje, indo de encontro com as brincadeiras mencionadas pelos entrevistados na pesquisa em questão em ambas as idades realizadas por mim.

Ainda existe a distinção e separação das brincadeiras, na qual as crianças em suas percepções designam brincadeiras para serem pertencentes a "meninos" ou "meninas", indo de encontro com achados de que houve pouca mudança dos dias de hoje em relação ao passado, e, que, ainda existe a distinção discursiva nas questões de gênero em relação às brincadeiras/brinquedos (Marcilio; Madalena, 2021), corroborando com os resultados

encontrados da minha pesquisa, onde mostra que as crianças ainda necessitam designar as brincadeiras sendo pertencentes a "meninos" ou "meninas" e em alguns casos designar ser indiferente.

Bem como o preconceito ao se falar sobre gênero, o autor cabe aos cidadãos do mundo de hoje, seja em contexto escolar, familiar e comunitário, dispor de espaços, brinquedos e objetos, e possibilidades para que as crianças façam suas escolhas sem que os adultos as impeçam de explorar suas escolhas, bem como não olhar para essas crianças com prés e pré-conceitos (Matos; Oliveira; Vásquez, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou notório a diferença dos dois grupos ao responderem as questões no que tange a naturalidade e se as brincadeiras eram de "meninos" ou "meninas" ou indiferentes. As crianças pequenas de 5 anos, respondiam e não mudavam suas respostas, as maiores de 10 anos, quando mencionado o sigilo alteravam suas respostas de indiferente, atribuindo a ser pertencente ou "menino" ou "menina".

Evidenciou-se também que as crianças de 5 anos têm preferencias por brincadeiras mais lúdicas, com maior ênfase ao divertimento, alegria e lazer. As de 10 anos referiam-se as brincadeiras mais no âmbito desportivo, esportivo e competitivo.

Barbosa (2007) nos diz que as culturas infantis do tempo em que vivemos hoje não são iguais aos dias de ontem, porque se manifestam em outro espaço e tempo, com outro conteúdo e formato. Porém a pesquisa nos mostrou que sim é possível a cultura perpetuar igual nos dias de hoje, pois brincadeiras populares vividas pelos antepassados das crianças permeiam em seu meio nos dias atuais.

Na concepção das crianças de 5 anos as brincadeiras necessitam estar ligadas a um determinado grupo, logo não era possível exercer esse desvinculo e coloca-las como indiferentes, de maneira a não alterarem suas respostas, talvez por existir uma inocência em sua existência ainda fazem essa distinção.

Para as crianças de 10 anos por terem um maior entendimento das mudanças que existem no mundo e a luta que acontecem nas causas sociais, talvez as leve a ter um po-

sicionamento com senso mais crítico, sensível acerca do assunto, no que tange as percepções das brincadeiras serem de "meninos" ou "meninas" ou indiferente.

Essa pesquisa mostrou que mesmo em escala menor do que em tempos passados, existe *SIM* a distinção e percepção das crianças em relação às brincadeiras serem ou não pertencentes a "meninos" ou "meninas" ou indiferente.

As crianças de 5 anos estão menos carregadas de saberes, logo, há pouca probabilidade de as crianças mudarem suas opiniões acerca do que elas entendem e acreditam ser, pois crescerem e aprenderam assim no que tange essa distinção. Já as crianças de 10 anos, possuem outro entendimento acerca do assunto, maior respeito, empatia, mas existe também uma maior possibilidade de mudarem suas opiniões de acordo com o grupo em que estão inseridos e seus interesses.

Essas diferenças nos mostram que a relação entre brincadeiras, brinquedos e as questões de gênero estão sempre em tensão – essa pesquisa nos mostra que no avançar dos ciclos da vida as negociações e percepções se transformam, os constrangimentos, receios e julgamentos também parecem se modificar e a pauta sobre as questões de gênero se tornam um ponto crítico, em que as crianças parecem aprender a controlar o que e quando emitem alguma opinião ou expressam os seus pontos de vista.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96p.

BARBOSA, C. A. V. B. **Dos corpos nascidos aos sexos construídos**: as representações de género das crianças em jardins-de-infância. 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2007.

BARBOZA, *et al.* As brincadeiras infantis em comunidade periférica da cidade de Maceió-AL: As relações de gênero em questão. **Dossiê.** v. 06, N. 04, Out./Dez 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37657. Acesso em: 07 set. 2023.

BRAGAGNOLO, R. I.; CANTERA, L. M. Crianças nas brincadeiras: uma *mirada* a partir dos Estudos de Gênero na Educação Infantil. **Universitat Autònoma de Barcelona.** Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7755952. Acesso em 07 set. 2023.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BICHARA, I. D.; CARVALHO, A. M. A.; OTTA**,** E. *et al*. Brincar ou brincar: eis a questão – a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. *In*: OTTA, E.; YAMAMO- TO, M. E. (Ed.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2009. p. 104-113.

CAMAIONI, L. L' **interazione tra bambini**. Roma: Armando Armando, 1980.

CARVALHO, M. J. P. **Brincar para quê?** A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

CRUZ, L. M.; SILVA, Z. G.; SOUZA, M. L. de. **O brinquedo e a produção do gênero na educação infantil:** Uma análise pós-estruturalista. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/pablocr,+5.2.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

FINCO, D. relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições.** v. 14, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/glucena,+42-dossie- fincod%20(4).pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

FURLAN, C. C.; MÜLLER, V. R. O brincar e as relações de gênero: reflexões de crianças e docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 711-722, set./dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/claudiab,+16+-+C%C3%A1ssia%20(1)%20(1).pdf . Acesso em: 02 set. 2023.

GOSSO**,** Y. **Pexe oxemoarai brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUARESCHI, N. M. de F. Escolas e Gênero: elas brincam de roda – eles jogam bola. *In*: CARDOSO, Reolina Silva (org.). É uma mulher... Petrópolis, 1994, p. 69-81.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** *In*: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LEAL, M. C.; AIRES, H. C. **A compreensão das relações sociais no espaço de brincadeira**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V.; Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser "menino". Aprendendo a ser "menina". **Motrivivência**. v. 28, n. 47, p. 210-225, maio./2016. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/39718-Texto%20do%20Artigo-149208-1-10-20160524%20(2).pdf . Acesso em: 02 set. 2023.

MARCILIO, D. S.; AULICINO, M. P. Brincadeiras e Gênero, entre o Passado e o Presente: relato de um Estudo em São Paulo – Brasil. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.6, p. 55992-56003, jun. 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30950. Acesso em 07 set. 2023.

MARTIN, C. L.; FABES, R. A. The stability and consequences of young children's sames ex peer interactions. **Developmental Psychology**, v. 37, n. 3, p. 431-446, 2001.

MATOS, R. T. de; OLIVEIRA, M. De; VÁSQUEZ, A. G. Jogos, Brincadeiras e Educação Infanti,: notas acerca da construção de gênero. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e13610212489, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/12489-Article-162988-1-10-20210207%20(2).pdf. Acesso em 07 set. 2023.

MORAES, A. S. **Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MORAIS, M. L. S. **Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenças culturais e de gênero.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEDROSA, M. I. **Interação criança-criança**: um lugar de construção do sujeito. 1989. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PINHO, A. F. A. **Brincando, a gente se entende.** Análise da brincadeira na creche como espaço de desenvolvimento infantil. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SAAVEDRA, L.; BARROS, A. M. **Elas preferem as bonecas, eles os carros**: aquisição dos esrereótipos do género. Psicologia: Teoria, investigação e prática. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 1996, p. 129-160.

SARAT, M.; CAMPOS, M. I.; MACEDO, E. de M. infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, janeiro a junho 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/tairo,+INF%C3%82NCIA,+G%-C3%8ANERO,+BRI NQUEDOS+E+BRINCADEIRAS+DE+MENINOS+E+MENINAS%20(3).pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

SILVA, P. I. R.; JORGE, F. A.; FERREIRA, F. M. do N. Meninas e meninos: brincar e suas relações de gênero. **Ensino em Perspectivas. Fortaleza,** v. 1, n. 2, p. 1-7, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/4535-Texto%20do%20artigo-24541-1-10- 20210722%20(1).pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

SILVA, S. D. B. *et al.*, brincadeiras de rua em belém-pa: uma análise de gênero e idade. **Psicologia: Teoria e Prática,** vol. 14, n. 2, 2012, p. 28-42. Disponível em: file:///C:/Users/Tiago/Downloads/193823800003.pdf. Acesso em: 02 Set. 2023.

SOUZA, F.; RODRIGUES, M. M. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v.15, n.3, 2002, p. 489-496.

VIANNA, C.; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil**: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, Campinas, n. 33; p.265-283, 2009.

NEM DIURNO, NEM NOTURNO: UMA ANÁLISE DO PARIR E DO NASCER À LUZ DO IMAGINÁRIO.

Neither day nor night: an analysis of birth and being born in the light of the imaginary.

Vitória Duarte Wingert[1]
Jander Fernandes Martins[2]
Jacinta Sidegum Renner[3]

RESUMO: Este artigo propõe uma viagem pela história do parto, explorando as práticas e as mudanças significativas que ocorreram ao longo do tempo, desde a Pré-História até os avanços contemporâneos. Metodologicamente, propomos uma análise de fontes documentais a partir da Teoria Geral do Imaginário, especificamente, a mitanálise. A partir da triangulação de dados, identificamos que o parir é orientado por um "sistema de mitos compensados". Como resultado, observamos uma mudança na concepção, na abordagem e nas formas de parir e de nascer. Identificamos, assim, em diferentes momentos históricos, o conjunto de regimes de imagens que orientaram essa prática, que se inicia com o parir natural-familiar e se estende até a sua forma institucionalizada, na qual impera o cultural sobre o biológico. Primeiramente, identificamos um fenômeno direcionado por grandes imagens noturnas, do biológico ao cultural. Posteriormente, verificamos um "amanhecer", tornando-o um fenômeno orientado por um regime de imagens diurnas, simbolizado por Prometeu e, logo, técnico-cultural, que se estendeu desde a Idade Média até o avanço progressista e tecnicista da contemporaneidade. No entanto, nas últimas décadas, observa-se um movimento de tentativa de "eclipsar" as grandes imagens do ocidente diurno, através do movimento de assistência humanizada ao parto.

Palavras-chave: Teoria do imaginário; Mitanálise; História do parto; Parto e imaginário.

[1] Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Mestra em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. Licenciada em História. Professora concursada em Campo Bom-RS. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com.

[2] Doutor em Processos e Manifestações Culturais/Feevale. Pedagogo. Professor concursado em Campo Bom-RS. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br.

[3] Doutora e mestre em Engenharia de Produção; Professora/pesquisadora do Programa (Doutorado e Mestrado) em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. E-mail: jacinta@feevale.br.

INTRODUÇÃO

"*A bolsa estourou, vamos para o hospital!*", a frase inicial foi parafraseada de um bordão que está presente no imaginário de muitas pessoas que assistem a novelas, a filmes e a séries televisivas. A cena é a seguinte: há uma mulher gestante, que repentinamente entra em trabalho de parto, a bolsa de águas se rompe de forma enfática e espalhafatosa. Um segundo personagem presente na cena, normalmente um homem, grita: "*A bolsa estourou! Vamos para o hospital!*". A partir daí, começa uma corrida desenfreada contra o tempo para que o bebê não nasça sem a assistência médica adequada e fora do ambiente hospitalar. Na maioria das vezes, a ficção imita a vida, mas será que as concepções de parir e de nascer sempre foram as mesmas, ou será que foram ressignificadas dentro da história?

O objetivo geral desta pesquisa, nesse sentido, visa compreender e explorar, à luz da Teoria Geral do Imaginário, a história do parto, suas práticas e as mudanças significativas que ocorreram ao longo do tempo, desde a Pré-História até os avanços contemporâneos.

Metodologicamente, propomos uma análise de fontes documentais a partir da Teoria Geral do Imaginário e, especificamente, a mitanálise. A partir da triangulação de dados, identificamos que o parir é orientado por um "sistema de mitos compensados" (Hermes – Prometeu – Dioniso – Hermes). Como resultado, observamos uma mudança na concepção, na abordagem e nas formas de parir e de nascer. Identificamos, assim, em diferentes momentos históricos, o conjunto de regimes de imagens que orientaram essa prática, que se inicia com o parir natural-familiar e se estende até a sua forma institucionalizada, na qual impera o cultural sobre o biológico.

Na mitanálise, segundo Gilbert Durand (1985; 2002), pode-se tomar como objeto de estudo um determinado conjunto de dados que permita realizar uma verdadeira genealogia civilizacional. Em outras palavras, mitanálise, enquanto uma das duas possíveis formas de análise metodológica, nos permite percorrer qualquer fenômeno dentro de um espaço geográfico e temporal (o que o torna metodologicamente, mais abrangente que a mitocrítica), tais como: mitos diretores, momentos "históricos", instituições, documentos históricos, patrimônio artístico e arquitetônico ou, em nosso caso, práticas sociais (institucionalizadas), como o parto (Durand, 1985; 2002; 2008).

Sendo assim, esta pesquisa convida à reflexão e à observação de como as formas de parir e de nascer vão se modificando no decorrer da história da humanidade, tornando o parto um evento não apenas fisiológico, mas principalmente cultural. Iniciaremos nosso percurso pelas primeiras grandes civilizações, onde o parir era orientado pelo regime noturno e, portanto, místico, que "eufemiza a angústia diante da morte e do tempo" (Durand, 2002). Com o advento da ciência e da medicinização, observamos uma passagem para o que se entende como regime diurno, tornando o evento esquizomórfico (ascencional), que visa "vencer a morte e controlar o tempo" (Durand, 2002). Por último, analisaremos o movimento de humanização do nascer, questionando se ele seria ou não um retorno ao regime noturno.

PARTO E IMAGINÁRIO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

O imaginário, para Gilbert Durand (1996), em síntese, é a resposta para as angústias e para o medo diante de dois fenômenos universais que acompanham biopsiquicamente o *sapiens,* a saber, a morte e o tempo. Diante destes dois fenômenos, o conjunto da humanidade, no esvair do tempo, produziu representações individuais e coletivas e, portanto, formou imagens de um dado indivíduo e, também, de uma dada cultura, enquanto síntese da relação entre as pulsões dominantes (psicobiológicas) e as grandes imagens arquetípicas. Nas palavras do autor, "[...] denominamos trajeto antropológico a descrição indiferente, sociópeta ou sociófuga – isto é, partindo quer do sujeito individual quer do sujeito social – da atividade humana" (Durand, 1996, pp. 62-63). E assim complementa: "[...] forjei essa noção; designa um método de análise científica dos mitos visando-se à extração do sentido psicológico [...] ou sociológico" (Durand, 1985, p. 246). Dentre esses dois sentidos, privilegiaremos o segundo, uma vez que nosso objeto de estudo, sociologicamente, nos permitirá "[...] apreender os grandes mitos que orientam (ou desorientam...) os momentos históricos, os tipos de grupos e de relações sociais" (Durand, 1985, p. 247).

Na antiguidade, as práticas de parto variavam de acordo com a cultura e as crenças da época. Na Mesopotâmia, as mulheres geralmente davam à luz em casa, com a presença de parteiras experientes. Os textos cuneiformes mesopotâmicos contêm informações sobre a obstetrícia e sobre remédios usados para aliviar as dores do parto. Já no Egito Antigo, as mulheres podiam dar à luz em casa ou em um local designado para partos, como

os templos de Hator, deusa da fertilidade e do nascimento. Acredita-se que as parteiras egípcias possuíam conhecimentos sobre técnicas de parto e utilizavam ervas medicinais para auxiliar no processo (Santos, 2002).

Já na Grécia Antiga, os partos eram considerados um evento natural, e as mulheres geralmente eram assistidas por parteiras. Hipócrates, um médico grego famoso, escreveu sobre obstetrícia e descreveu várias posições de parto. Na Roma Antiga, as mulheres podiam ser assistidas por parteiras ou por médicos. Sorano de Éfeso, um médico romano, escreveu sobre obstetrícia e descreveu métodos de auxílio no parto difícil, como o uso de fórceps.

Dito isso, vale ressaltar que, em muitas culturas antigas, o parto era cercado de crenças e rituais. Por exemplo, no Egito Antigo, as mulheres grávidas eram consideradas sagradas e recebiam cuidados especiais. Além disso, amuletos e talismãs eram utilizados para proteger tanto a mãe quanto o bebê durante o parto. Na Grécia Antiga, a deusa Ártemis era associada ao parto, e mulheres em trabalho de parto frequentemente faziam oferendas a ela (Alves; Tubino, 2014).

Em geral, os partos na antiguidade não tinham acesso aos avanços médicos e tecnológicos que temos hoje. Os métodos de alívio da dor eram limitados e variavam de acordo com a cultura, podendo envolver o uso de ervas, massagens ou técnicas de respiração. As taxas de mortalidade materna e infantil também eram significativamente mais altas do que as atuais, devido à falta de higiene, ao conhecimento médico limitado e às complicações durante o parto (Alves; Tubino, 2014).

Assim sendo, nessa rápida recapitulação do parir/nascer, percebe-se que, nas grandes culturas antigas, conforme escassos registros arqueológicos, o há o domínio de grandes imagens noturnas, uma vez que o "dar à luz" pressupunha o estar, em estado primevo (no útero), nas águas escuras, na escuridão, no ventre materno, no aconchego e no íntimo do repouso (Durand, 2002).

MUDANÇA DE TEMPOS: A PASSAGEM PARA O DIURNO

Dando continuidade nessa primeira aproximação de uma linha temporal do parir/nascer, pode-se notar que, durante o período do Renascimento (XIV-XV), houve um res-

surgimento do interesse pela ciência e pela medicina. Logo, os médicos começaram a se envolver mais no campo, o qual poderíamos denominar como primórdios da obstetrícia, e algumas técnicas médicas começaram a ser aplicadas no parto. No entanto, como a farta historiografia médica promulga hoje, as práticas médicas da época eram limitadas e baseadas em conhecimentos que, atualmente, considera-se não-científicos e, quando não, pseudocientíficos (Durand, 2008).

Deste modo, conforme se avança culturalmente, com a retomada de princípios greco-romanos clássicos, a mentalidade hegemônica de práticas médicas arraigadas e controladas pelo poder clerical romano começam a desmoronar e, em termos durandianos, as imagens, as mentalidades e as práticas do parir/nascer começam a apresentar características de um "amanhecer". Isto é, simbolizadas e regidas por gestos e imagens prometeicas, pautadas em uma tentativa técnico-cultural de domínio da morte, promovendo e materializando, dentre tantos aspectos civilizatórios, o mito do progressista e do tecnicista, que, desde então, se instaura no ocidente (Durand, 2002; 1996a; 1996b; 2008).

Desse modo, conforme os avanços técnicos ocorriam a partir do século XV na Europa, os avanços nos estudos científicos sobre o corpo humano também foram impactados e contribuíram para o avanço da profissionalização daqueles que desejavam desvendar o que até então era natural, sagrado e feminino: o nascer e o parir. Esses conhecimentos foram, paulatinamente, sendo formalizados e elitizados, pelo menos, durante três séculos.

Já em meados do século XIX, com o progressismo, especialmente do naturalismo, partindo da Europa, se proliferam inúmeras faculdades de medicina, desbancando as antigas guildas de ofícios médicos, como o barbeiro e o alquimista (Durand, 2008), racionalizando, esfacelando e realizando a cisão entre o homem e a tradição/cosmos. Contextualmente, no Brasil, o processo se deu por meio de instituições de ensino, como o exemplo do curso de Partos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, fundado em 1834, o qual tinha como propósito instruir mulheres interessadas em se tornarem parteiras. Curiosamente, embora fosse ministrado e regulamentado por médicos, somente mulheres eram admitidas, desde que fossem alfabetizadas e fluentes em francês. Vale destacar que essas parteiras continuavam a atender partos em domicílio, uma vez que, naquela época, não existiam maternidades hospitalares (Tanaka, 1995).

Concomitantemente ao processo de modernização do país, surge uma abordagem sanitária e higienista que resultou na perseguição às tradicionais parteiras, conhecidas como "aparadeiras de crianças". Foi nessa época que teve início a era da maternidade científica. Com o intuito de eliminar quaisquer vestígios de atraso na história do Brasil, as novas mães foram instadas a abandonar as crenças populares e a acatar os conselhos dos médicos, instaurando-se um movimento de masculinização do nascer e do parir, esfacelando e destituindo este fenômeno biologicamente orientado para um fenômeno culturalmente orientado e dirigido por premissas técnicas de domínio, exclusivamente, masculino. Tais condições instauradas revelam e testificam esse processo de clarear do dia, que, de um amanhecer, torna-se diurno (Durand, 2002; 2008).

Desde então, inicia-se um processo de hospitalização do nascer e do parir. Tal fato deve-se aos movimentos de mudanças imaginárias que o atravessam, pois, de um fenômeno pautado na condição fisiológica, paulatinamente, passa-se a um fenômeno pautado por uma condição cultural de sacralidade (igreja, especialmente, ditando as práticas e as representações simbólicas), culminando em uma tecnificação e cientificação.

Concretamente, vislumbra-se esse mito prometeico manifestado a partir do momento em que temos um parir/nascer agendado, tecnocrático, assistido por profissionais e maquinário. Rápido e indolor, como ainda se propaga; uma facilidade para a mulher moderna. Sob tal *slogan,* David Le Breton (2013, p. 76) chama a atenção para esse processo cultural. Para ele, o corpo da mulher é considerado um ambiente de alto risco para o feto. O antropólogo ainda afirma que "essa explícita repulsa à maternidade (e à mulher?), esse ódio confesso do corpo é o mesmo que leva a controlar mesmo que grosseiramente os processos naturais [...]". Ora, existiria um processo mais natural do que o nascer/parir? Ao que parece, essa desnaturalização se inicia e se cristaliza dirigida pelo mito progressista prometeico no ocidente.

Vale ainda ressaltar que, com os novos estudos culturais a partir da metade do século XX, esse controle sobre os corpos femininos inicia-se ainda na infância, quando o corpo passa a ser educado para responder a um determinado padrão de comportamento e de sexualidade, do que é permitido ou não, do que é tabu, e de qual desempenho adotar. Compreendendo a construção da sexualidade, pelo que Foucault (1988) define como dispositivo histórico, toda a sexualidade é um construto histórico formado por vários discur-

sos que produziram "verdades", instauraram normas e saberes e, na maioria das vezes, é legitimado pelo Estado, a fim de exercer controles sobre os corpos.

A Revolução Obstétrica também trouxe consigo algumas controvérsias e desafios. A crescente medicalização do parto levou a uma maior intervenção médica, muitas vezes resultando em partos mais intervencionistas e em cesarianas desnecessárias. Além disso, o papel tradicional das parteiras foi gradualmente diminuído à medida que os médicos assumiam a responsabilidade pelos cuidados obstétricos.

No entanto, a Revolução Obstétrica também representou um avanço importante na melhoria da saúde materna e infantil. Os conhecimentos científicos adquiridos e as técnicas obstétricas desenvolvidas ajudaram a reduzir as complicações durante o parto e a melhorar os resultados para mães e bebês. Após o término da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um notável avanço na área da medicina, acompanhado de uma democratização no acesso às maternidades institucionais. No contexto brasileiro, no início dos anos 80, com a introdução de novas tecnologias hospitalares, surgiu, nas camadas médias, uma disseminação significativa das cesarianas, frequentemente referida como o "parto sem dor". Esse procedimento foi amplamente promovido por muitos ginecologistas obstetras e, até os dias atuais, permanece como um dos principais métodos de parto no Brasil, conforme indicam as pesquisas.

Tais fenômenos, à luz da Teoria Geral do Imaginário, inserem-se no que o antropólogo francês chama de "revolução" (Durand, 1985, pp. 249-250), uma materialização explicada a partir de "três operações", denominadas como "flutuações históricas do mito" e, nesse espaço de recobrimento, que se inicia e atinge o ápice do "mito prometeico" a partir de 1780 e declinando durante o XIX, onde inicia "o mito dionisíaco". A partir daí, vemos um movimento de retorno a um parir/nascer primevos (Durand, 1996a; 1996b; 2002; 2008).

HUMANIZAÇÃO DO NASCER: UM RETORNO AO NOTURNO?

O movimento pela humanização do nascer surgiu como reação ao "parto tecnocrático" e ao uso irracional de tecnologia no parto e contou com a participação de profissionais da saúde, das ciências sociais e de ativistas feministas, entre outros segmentos (Diniz, 2005).

A humanização do parto, conforme definida na documentação do Sistema Único de Saúde (SUS), repousa sobre três pilares fundamentais (Brasil, 2002): o protagonismo da mulher, a abordagem integrativa e interdisciplinar do parto como evento humano, e a prática da medicina baseada em evidências. Isso nos leva à conclusão de que nem todo parto vaginal (natural ou normal) é automaticamente considerado humanizado. Em certas circunstâncias não eletivas, até mesmo cesarianas podem ser realizadas de forma humanizada. Um parto verdadeiramente humanizado ocorre com o respeito absoluto à autonomia da mulher e ao bem-estar do bebê, livre de qualquer forma de violência obstétrica.

No que diz respeito ao parto domiciliar, o documento orientador do SUS não faz menção direta a esse cenário, mas deixa claro que a vontade da mulher deve ser respeitada. A Organização Mundial de Saúde (OMS) também destaca que a mulher deve dar à luz no local onde se sinta mais segura, desde que haja assistência adequada disponível. É importante enfatizar que estamos tratando do parto domiciliar planejado, realizado por escolha da mulher, e não de situações em que o parto ocorre em casa devido à falta de assistência profissional e de instalações adequadas em uma maternidade.

Dentro desse grupo diversificado de mulheres que reivindica o direito a um parto respeitoso, existe uma minoria, ainda que pequena, que busca transformar o parto em um evento mais íntimo e familiar. Além disso, essa questão também ressalta a importância do empoderamento das mulheres, assegurando que elas desempenhem um papel central de forma segura e assistida, seguindo protocolos claros e sendo acompanhadas por profissionais de saúde qualificados.

O parto domiciliar planejado não representa uma volta aos tempos de partos desassistidos, mas sim uma opção de acompanhamento no conforto do lar, garantida por profissionais habilitados. Atualmente, SUS não oferece assistência para partos domiciliares planejados. Em outras palavras, as mulheres que desejam dar à luz em casa precisam contratar e arcar com os custos de uma equipe de parto domiciliar, geralmente liderada por enfermeiras obstetras. No estado do Rio Grande do Sul, os médicos ginecologistas obstetras são impedidos pelo Conselho Regional de Medicina (CREMERS) de prestar assistência em domicílio, o que coloca a responsabilidade da assistência nas mãos das enfermeiras, frequentemente chamadas de parteiras modernas.

O parto domiciliar planejado tornou-se um campo de tensões e de disputas entre diversos profissionais, como médicos e enfermeiros, por exemplo. Embora não exista uma lei nacional que proíba o parto em casa, também não há políticas claras que o regulamentem ou que o permitam. No entanto, é perceptível o movimento em prol da criação de políticas públicas liderado por grupos feministas, maternos, urbanos e de classe média, que não apenas buscam permitir o parto em casa, mas também incentivam a humanização do processo de nascimento, bem como o direito das mulheres de tomarem decisões sobre seus corpos durante a gravidez.

É importante ressaltar que esse fenômeno ocorre em um contexto social específico, abrangendo, principalmente, as camadas médias urbanas, e está intrinsecamente ligado ao estilo de vida e à visão de mundo dessas mulheres. Além disso, esse fenômeno está conectado a uma variedade de discursos contemporâneos, tais como o feminismo, o protagonismo feminino, a questão da violência obstétrica, a medicina baseada em evidências, as práticas holísticas e várias outras perspectivas que formam uma complexa teia de conexões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A história do parto revela uma trajetória complexa, marcada por mudanças culturais, por avanços científicos e por debates em torno da prática obstétrica. Desde rituais antigos até a busca contemporânea por uma experiência mais humanizada, compreender o passado nos ajuda a refletir sobre o presente e moldar o futuro do cuidado ao parto. Ao considerar a diversidade de experiências e de perspectivas, é possível trabalhar em direção a um sistema de saúde que respeite a autonomia da mulher, garanta acesso igualitário ao cuidado e promova uma experiência segura e positiva para todas as mulheres e seus bebês.

Analisando esse fenômeno biológico-cultural, ao percorrer cronologicamente o evento *parto* na história, propomos compreendê-lo à luz do imaginário e, assim, identificamos períodos de mudança de concepção e de ação deste fenômeno natural-cultural e de mitos diretores orientando (e desorientando) enquanto prática social que se institucionalizou com o decorrer da "escalada humana". Percebemos haver nesse processo um "sistema de mitos compensados" (Hermes – Prometeu – Dioniso – Hermes), ou seja, propomos uma nova interpretação acerca deste evento, buscando demonstrar que as grandes (regimes

de) imagens noturnas dirigiam esse fenômeno, e que no decorrer da Idade Média, com as "catástrofes do iconoclasmos", esse evento passa por um amanhecer e torna-se orientado pelo regime das grandes imagens diurnas (prometeu) e que, nas últimas décadas, como já asseverava Durand, começa um movimento de "retorno a Hermes". Nesse fenômeno de imagens eclipsadas, vislumbramos o movimento urbano, cosmopolita de classe média, e um retorno a Hermes a partir da bandeira do movimento de humanização do parto (Durand, 1996a; 1996b; 2002; 2008).

Concluímos, então, que as concepções de parir/nascer que haviam se tornado exclusivamente diurnas, fazem um movimento de retorno ao noturno, porém mantendo consigo elementos diurnos. Essas concepções trazem elementos noturnos, como o estar junto, o aconchego, a intimidade, os saberes ancestrais, a presença de familiares e o protagonismo da mulher. Ao mesmo tempo, trazem elementos diurnos, como a Medicina baseada em evidências, a assistência por profissionais da enfermagem obstétrica, o uso de equipamentos médicos, se necessário, e a possibilidade de transferência hospitalar em caso de intercorrência. Esses elementos tornam, assim, os Partos Domiciliares Planejados da contemporaneidade uma *trend* crepuscular (Durand, 2002; 2008).

REFERÊNCIAS

ALVES, E.; TUBINO, P. **História da mulher na medicina.** Brasília. 2014.

BRASIL. **Humanização do parto**: humanização no pré-natal e nascimento. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. Brasília/DF, 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto.pdfhttps:/bvsms.saude.gov.br/bvs/pub%20licacoes/parto.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

DINIZ, C. S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 627-637, jul./set. 2005.

DURAND, G. **Ciência do Homem e Tradição**: o novo espírito Antropológico. Trad. Lucia P. de Souza. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 2008.

DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, G. **Introduction à la mythodologie**: *mythes et sociétés*. Preface de Michel Cazenave. Éditions Albin Michel, S. A. 1996a.

DURAND, G. **Campos do Imaginário**. Textos reunidos por Danielé Chauvin. Trad. Maria João Batakha Reis. Instituto Piaget, 1996b.

DURAND, G. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. **Rev. Fac. de Educação-USP**. v. 11, n.1-2. (1985), pp. 244-256. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfe/issue/view/2459. Acesso em: 22 ago. 2020.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo, antropologia e sociedade**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2013.

SANTOS, M. L. dos. **Humanização da assistência ao parto e nascimento**: um modelo teórico. 2002. p. 249. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TANAKA, A. C. A. **Maternidade**: dilema entre nascimento e morte. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995.

EIXO 3

TERRITORIALIZAÇÃO E CIDADES SUSTENTÁVEIS, RESILIENTES E INCLUSIVAS

AS OCUPAÇÕES IRREGULARES E CLANDESTINAS DO TERRITÓRIO URBANO E OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS

Irregular and clandestine occupations of urban territory and socio-environmental impacts

Andréa Diana Oberherr[1]
André Rafael Weyermuller[2]
Universidade Feevale

RESUMO: A questão habitacional no Brasil, além de sua importância social e econômica, afeta e impacta diretamente a questão ambiental. Os municípios apresentam alta incidência de núcleos habitacionais irregulares ou clandestinos consolidados. O arranjo físico-territorial das cidades é também componente essencial para a proteção do meio ambiente, preservação do patrimônio histórico-cultural e para o desenvolvimento econômico e social (Mattos e Stephan, 2018). Com objetivo de investigar os impactos ambientais gerados pelas ocupações clandestinas ou irregulares, foi realizada pesquisa no município de Sapiranga/RS, no período de julho/2020 a dezembro/2022. Foram mapeadas 62 ocupações irregulares ou clandestinas e constatou-se que dois loteamentos estão, em parte, inseridos em Unidade de Conservação; um está inserido em área de risco caracterizada como encosta e 17 possuem ocupações em áreas de preservação permanente. Os impactos ambientais mais significativos foram: poluição por esgoto cloacal não tratado e ocupação de área de preservação permanente. Através da regularização fundiária é possível solucionar estas inconformidades e realizar as melhorias ambientais nos núcleos regularizados para promover qualidade ambiental e a efetivação de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Palavras-chave: Poluição; Áreas de risco; Meio ambiente; Planejamento urbano; Habitação.

[1] Mestre em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale. Bióloga.

[2] Doutor e Mestre em Direito pela Unisinos. Pós-doutor em Direito pela PUC-Rio e URI-Santo Ângelo. Docente no Programa de Pós-Graduação em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale. Advogado.

INTRODUÇÃO

As pessoas querem viver em um ambiente seguro e saudável, mas para atingir este ambiente confortável, diversos fatores contribuem para reforçar ou desclassificar a ambiência. Nesse sentido, a segurança jurídica na posse, a disponibilidade de infraestrutura básica, serviços de infraestrutura verde e um ambiente em equilíbrio, são fatores fundamentais para um ambiente propício para a vida.

Santana e Zanoni (2022) demonstraram em seus estudos que, em 1991, o déficit habitacional indicava que 4,9 milhões de domicílios deveriam ser produzidos. Em 2005, obteve-se o mais alto déficit, que contabilizou 7,90 milhões. Em 2017, o déficit era de 7,77 milhões.

A questão da moradia tem relação com a dignidade humana e é um dos princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição. A forma como a moradia é constituída afeta a qualidade de vida, a qualidade ambiental e a autoestima do ser humano.

As moradias deveriam ser dignas. Moradia digna é aquela localizada em terra urbanizada, com acesso a todos os serviços públicos essenciais por parte da população que deve estar abrangida em programas geradores de trabalho e renda. Moradia é um direito humano, afirma o Tratado dos Direitos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificado pelo Brasil em 1992 (Brasil, 2013).

Os municípios apresentam alta incidência de núcleos habitacionais irregulares ou clandestinos consolidados. A qualidade de vida nestes ambientes é severamente afetada pela falta de infraestrutura básica (Futata, 2011), que resulta na degradação ambiental e, consequentemente, afeta a qualidade ambiental do local de moradia e do meio ambiente como um todo. Mediante a falta de acesso a lotes regularizados, uma grande parcela dessa população costuma ocupar áreas de forma irregular ou clandestina, geralmente nas periferias, onde iniciam um núcleo populacional que acaba se consolidando.

A população fica afastada dos serviços de infraestrutura, como: acesso à água potável encanada, tratamento de esgoto, pavimentação de vias de acesso, energia elétrica, drenagem pluvial e coleta de lixo, que são promotores de qualidade de vida e de qualidade ambiental. Além disso, não são legitimados na posse da terra, o que gera insegurança e conflitos. Mas, acima de tudo, os núcleos populacionais normalmente instalam-se em

áreas de risco ambiental, em áreas de preservação permanente ou em áreas de interesse para preservação de ecossistemas que garantem o equilíbrio ambiental, assim configurando um conflito com a legislação urbanística e ambiental dos municípios. Consequentemente, a ausência de atendimento às necessidades básicas da vida resulta na falta de qualidade ambiental e conflitos socioambientais.

Existem normativas legais para realizar a regularização fundiária. Manter as ocupações irregulares ou clandestinas na informalidade apenas agrava a situação, principalmente em relação ao meio ambiente.

Através da lei de Regularização Fundiária, existem possibilidades de integrar os núcleos à cidade regularizada, promovendo melhorias urbanísticas e ambientais. Essas melhorias ambientais podem eliminar ou reduzir o impacto sobre o meio natural e em muitos casos até restabelecer ecossistemas e recuperar áreas degradadas, assim, contribuindo no atingimento das metas estabelecidas pela ONU nos ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

A questão habitacional no Brasil, além de sua importância social e econômica, afeta e impacta diretamente a questão ambiental. Em 2019, a dimensão absoluta do déficit habitacional chegou a 7,8 milhões de unidades (ABRAINC, 2020). Ainda, segundo a mesma Associação, entre 2020 e 2030, serão necessárias 11,9 milhões de casas para cobrir a demanda das famílias brasileiras.

O ordenamento urbanístico do território da cidade busca a produção de um ambiente urbano de qualidade e a melhor distribuição dos espaços entre os diversos usos que o disputam, de modo que se cumpra com as funções sociais da cidade e da propriedade urbana. Porém, historicamente, percebe-se a tentativa de subjugar os aspectos ambientais das áreas ocupadas priorizando-se os aspectos urbanísticos, com o argumento de melhor aproveitamento da terra. É perceptível, em diversos locais onde já foram realizadas regularizações, que, muitas vezes, não se cumpre o que é proposto nos diagnósticos técnicos para a regularização fundiária que visam a melhoria de vida da população desses locais (Soares; Moraes, 2019).

O arranjo físico-territorial das cidades é também componente essencial para a proteção do meio ambiente, preservação do patrimônio histórico-cultural e para o desenvolvimento econômico e social (Mattos; Stephan, 2018).

Assim como Celso Severo da Silva (2018) e Betânia de Moraes Alfonsin (2019) dizem, a regularização fundiária no Brasil é entendida como um conjunto de medidas jurídicas, urbanísticas, ambientais e sociais. Mas é recorrente, no âmbito da esfera pública, dos poderes Executivo, Legislativo, Judiciário, bem como no campo acadêmico, a ótica meramente de contorno jurídico, como se a regularização de um lote ou edificação fosse o fim de si mesma.

Segundo Fardin *et al.* (2018), a não conformidade ambiental é uma das que mais preocupa, pois acarreta prejuízos diretos, como riscos de alagamento e desmoronamento das residências, e indiretos, como piora da qualidade ambiental, afetando diretamente a saúde das pessoas. A degradação da qualidade da água, do solo e do ar é originada na falta de tratamento de esgoto, na falta de tratamento dos resíduos sólidos, e na degradação geral do ambiente onde instalam-se os núcleos irregulares e clandestinos.

Segundo Locatelli (2020), apesar da importância da regularização dos núcleos populacionais, as questões ambientais devem ser analisadas com rigor, principalmente, no que se refere à ocupação das áreas de preservação permanente e áreas de risco. O rigor é necessário para não incentivar este tipo de ocupação, afinal, as APPs possuem importante função ecológica justamente no equilíbrio e na qualidade ambiental e as áreas de risco geralmente são áreas de encostas ou margens de cursos hídricos, áreas sensíveis que cumprem uma função de estabilidade geológica.

Mediante a percepção de que existem inúmeros núcleos populacionais irregulares ou clandestinos na cidade de Sapiranga, foram realizados levantamentos para identificar estes núcleos e através de levantamentos de campo compreender quais os impactos ambientais de maior relevância, promovidos pelos mesmos.

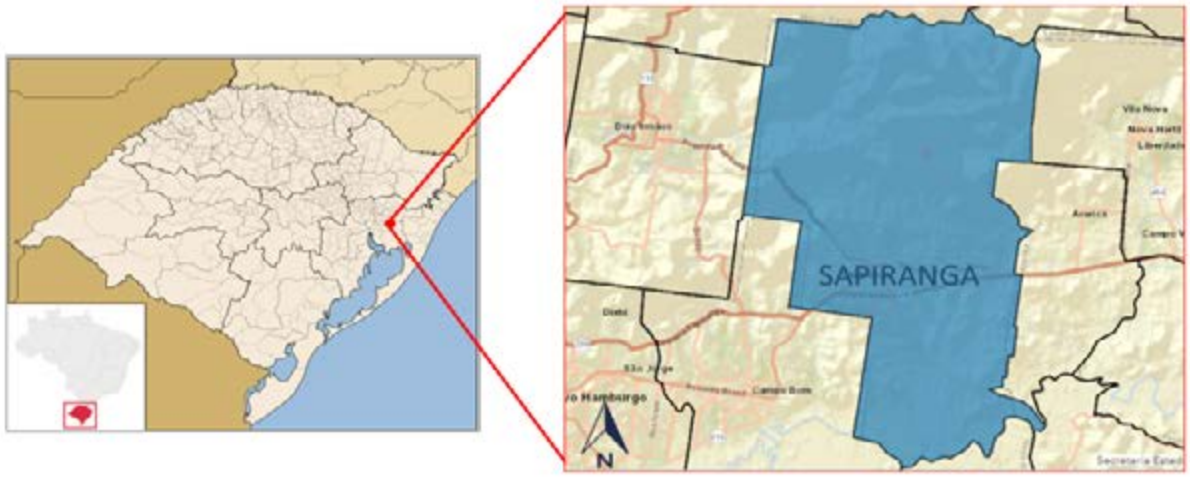
MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada no Município de Sapiranga/RS (29°38′ de latitude sul e 51°0′ de longitude oeste), que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Sapiranga

foi alvo de grande fluxo migratório entre os anos de 1980 e 1990 em função da grande oferta de emprego na indústria calçadista.

A escolha desse município deu-se em função de que, em se tratando dos processos de parcelamento do solo, verificou-se, através de dados da Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional (Metroplan), que nas décadas de 1979 a 2000, o Município de Sapiranga estava entre as cinco cidades com a maior quantidade de processos de parcelamento do solo, passando a assumir o primeiro lugar nas décadas seguintes, de 2010 a 2020. Nesse sentido, percebe-se o papel de relevância que assume Sapiranga dentre as 34 cidades pertencentes à região metropolitana de Porto Alegre.

Figura 1: Localização do município de Sapiranga, objeto da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O método escolhido foi o Estudo de Casos Múltiplos. Este método qualitativo é frequentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos organizacionais (Yin, 2005). Através dele, foram caracterizadas as variáveis ambientais conforme a Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012 (Código Florestal Brasileiro), inseridas nas ocupações irregulares ou clandestinas identificadas. Para a identificação e mapeamento das ocupações utilizou-se a pesquisa descritiva (Mayring, 2002).

O levantamento de dados foi realizado no período de julho/2020 a dezembro/2022, por meio de observações das ocupações da cidade; pesquisa documental nos arquivos da Secretaria de Planejamento do município; pesquisa estruturada nos arquivos do Sistema de Informações Geográficas de Sapiranga (I-GEO).

Para realizar o mapeamento dos parcelamentos de solo irregulares e clandestinos, foram utilizadas imagens de satélite, arquivos do Sistema de Informações Geográficas de Sapiranga (I-GEO), arquivos documentais e cadastros municipais.

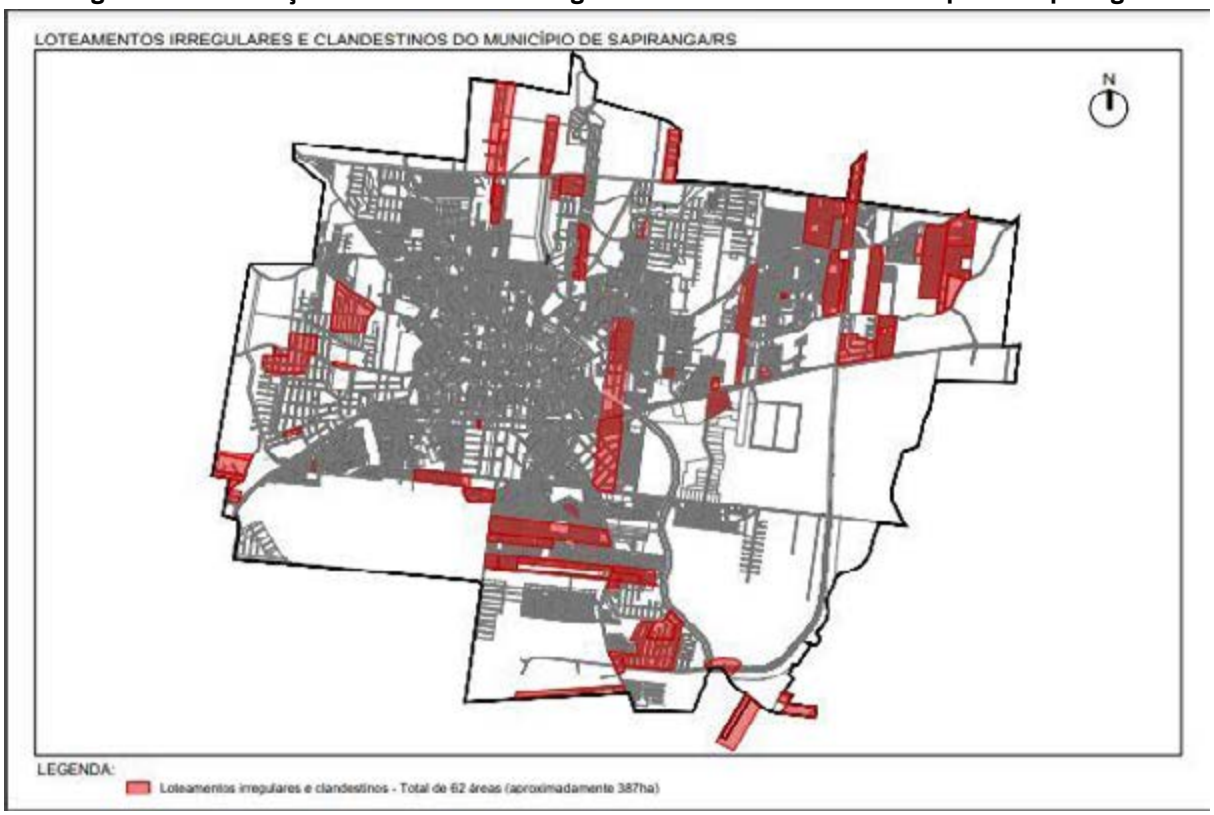
RESULTADOS

Foram identificados 62 parcelamentos do solo, entre irregulares e clandestinos, no território urbano do Município de Sapiranga no período da pesquisa. Considerando a superfície do território urbano em comparação com a superfície territorial ocupada de forma irregular ou clandestina, percebe-se que 387 hectares de terras são ocupados pelos parcelamentos do solo irregulares ou clandestinos. Considerando que a área urbana do município possui 3.882 ha, isso quer dizer, 9,97% do território urbano de Sapiranga é ocupado por uma urbanização não planejada, não aprovada pelo poder público e muitas vezes em desconformidade com a leis de ordenamento territorial como: Plano Diretor, Código de Obras, Código de Posturas e Política Municipal de Proteção do Meio Ambiente.

Figura 2: Proporção de área superficial ocupada pelos loteamentos irregulares e clandestinos em relação ao perímetro urbano.

Fonte: Levantamento do autor (2021).

Figura 3: Identificação dos loteamentos irregulares e clandestinos no Município de Sapiranga.

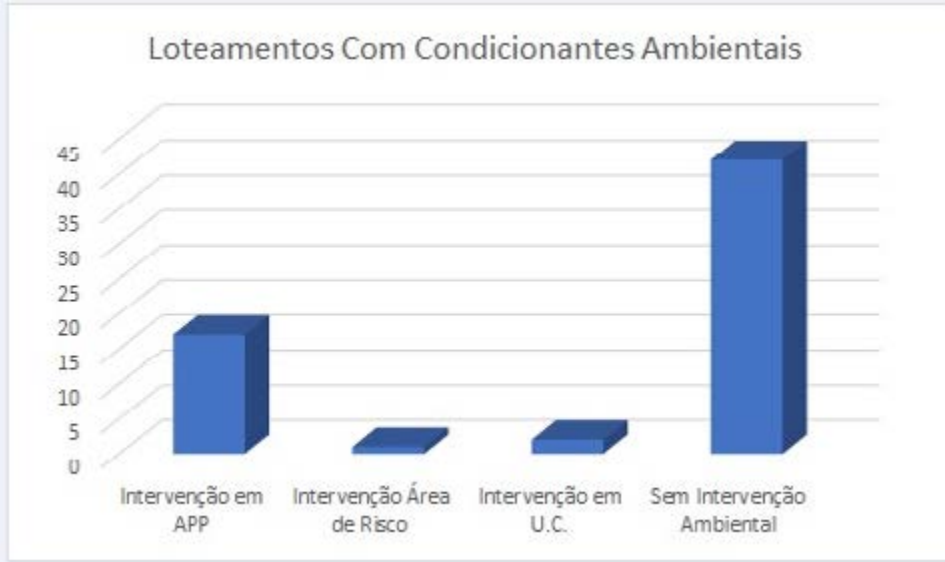


Fonte: Levantamento do autor (2021).

Os loteamentos identificados e mapeados foram avaliados sob a ótica ambiental para identificar se houve ocupação de áreas de preservação permanente (APPs) e, consequentemente, intervenção em mananciais de água; ocupação de áreas de risco, considerando-se encostas, margens de cursos hídricos, áreas contaminadas, afloramento rochoso e áreas de inundação e alagamento; e ocupação de Unidades de Conservação.

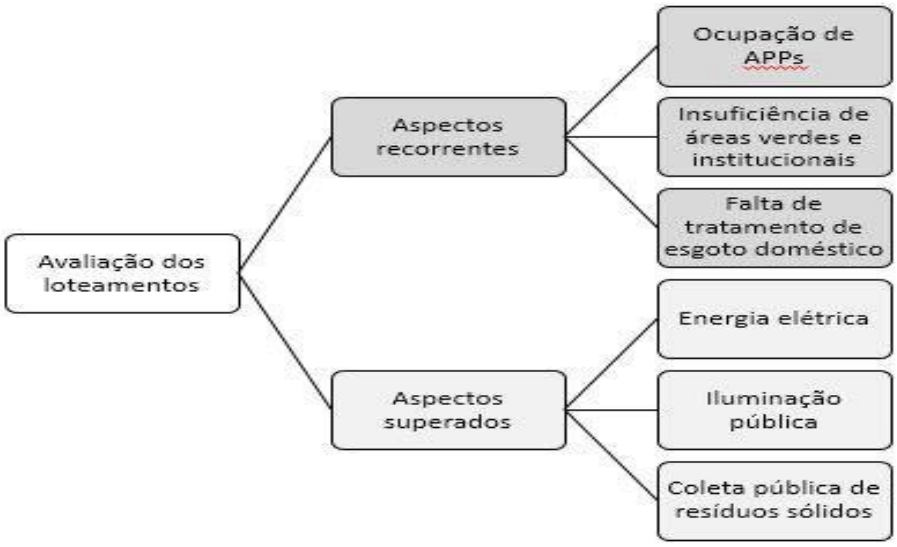
Essa avaliação constatou que dois loteamentos estão, em parte, inseridos em Unidade de Conservação; um está inserido em área de risco caracterizada como encosta e 17 possuem ocupações em áreas de preservação permanente, sendo estas, geralmente, margens de cursos hídricos.

Figura 4: Loteamentos irregulares ou clandestinos construídos em locais com restrições ambientais.



Fonte: Levantamento e elaboração da autora (2021).

Figura 5: Conclusão relativa aos aspectos recorrentes de inconformidade nos loteamentos analisados e aspectos que apareceram como conformes.



Fonte: Levantamento e elaboração da autora (2021).

A partir das observações em campo, é possível elencar aspectos de inconformidade que apresentam maior gravidade pelos impactos ambientais que geram. Nesse sentido, a ocupação de Áreas de Preservação Permanente, a ocupação de áreas de inundação e a falta de tratamento de esgoto são inconformidades importantes que causam a degradação

ambiental. A insuficiência de áreas públicas para os serviços comunitários é fator importante para redução da qualidade de vida das pessoas.

A FALTA DE TRATAMENTO DE ESGOTO DOMÉSTICO

No Brasil, 35 milhões de brasileiros não possuem acesso à água potável, e vale lembrar que a primeira orientação da OMS é lavar constantemente as mãos, embora cem milhões de pessoas não contam com coleta de lixo nem tratamento de esgoto, assim como quatro milhões defecam ao ar livre (OAB, 2021).

Conforme Paulo Antônio Locatelli (2020), "o saneamento básico é considerado como serviço essencial, primário e inafastável, que deve ser garantido pelos responsáveis pela regularização". A universalização proposta pelo novo Marco Legal do Saneamento básico tem por objetivo prover água potável e tratamento de esgoto aos citadinos, sendo totalmente ilegal qualquer modelo de concessão que não considere os núcleos informais consolidados para fins de atingimento das metas de universalização dos serviços de saneamento básico (OAB, 2021).

Resultados alarmantes foram encontrados por Pozzobom (2018), no estudo para identificar quais ações de Política Urbana foram implementadas nos bairros Vila Garcia e Rio da Vaca, no município de Paranaguá/PR, durante um processo de regularização fundiária e constatou que entre as infraestruturas faltantes, estava o sistema de esgotamento sanitário.

São inúmeras as experiências detalhadas em estudos científicos que expõem a inquestionável importância de tratamento eficaz de esgoto sanitário, porém, nos processos de regularização analisados percebe-se claramente que este aspecto é negligenciado e todos os envolvidos querem acreditar que somente uma fossa séptica é capaz de resolver os problemas de tratamento de esgoto, quando na prática percebe-se que este sistema não atinge os parâmetros mínimos de lançamento porque não são realizadas as manutenções necessárias para o bom funcionamento deste sistema.

A OCUPAÇÃO DAS ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE

Como resultado importante da pesquisa, verificou-se recorrente a ocupação de áreas de preservação permanente (APP), apesar de sua expressa proteção legal. Conclusão se-

melhante Locatelli (2020) apresenta em seu estudo intitulado "A Sustentabilidade Como Diretriz Vinculante Para o Desenvolvimento das Cidades", onde o autor aponta que as restrições para parcelamento do solo em APP e aquelas com riscos geológicos, estão declaradas no Código Florestal Federal e na Lei de Parcelamento do Solo, e ainda assim, ocorrem abusos e ilegalidades, tornando a lei juridicamente ineficaz, (Locatelli, 2020). Fardin (2018) também concluiu que a falta de fiscalização eficaz é fator importante para o avanço das ocupações irregulares e clandestinas.

Nas ocupações em áreas de preservação permanente, fica evidente o conflito entre os direitos fundamentais à moradia e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, ambos constitucionais. E na regularização fundiária proposta pelos processos encaminhados percebe-se que a titulação não materializa o direito à cidade, no seu sentido mais amplo e irrestrito. Estas também foram as conclusões de Celso Severo da Silva (2018) ao analisar a regularização fundiária contemporânea para além da interpretação jurídica. Entende-se, do ponto de vista urbanístico e ambiental, que a regularização fundiária é a correção de um problema e não deve ser um modelo de construção de uma cidade.

As cidades devem ser sustentáveis (Brasil, 2001). Segundo Locatelli (2020), a Lei n° 12.651/12, que dispõe sobre o Código Florestal e a Lei n° 13.465/17 que trata da REURB, buscam a coexistência entre o meio ambiente natural e o meio ambiente artificial, de forma a garantir a sustentabilidade do ordenamento territorial.

Com isso, novamente ressalta-se que, estando as ocupações humanas em APP, deve ser realizado o esforço pelo bem comum e, sempre que possível, reabilitar e recuperar as funções das áreas de preservação permanente. Ação esta, que é, sim, possível de ser realizada, bastando a firmeza do poder público em estabelecer como prioridade a proteção destas importantes áreas produtoras de serviços ambientais.

CONCLUSÃO

A pesquisa apontou a existência de 62 loteamentos irregulares ou clandestinos em 2021. Quando comparado com os resultados de Cabrera (2015), que identificou 44 loteamentos irregulares ou clandestinos no município de Sapiranga até o ano de 2015, percebe-se um aumento de 70,9% em 6 anos. Todos os loteamentos analisados na pesquisa

desenvolvida em 2021 já constavam como irregulares no estudo de Cabrera (2015), verificando-se uma perpetuação da irregularidade apesar da existência de dispositivos legais para regularização, como o provimento MORE LEGAL que existe desde 1995, a Lei do Minha Casa Minha Vida, que existiu de 2009 a 2017 e, desde 2017, a Lei da REURB.

Diversos são os motivos da irregularidade e, analisando o cenário nacional ou o cenário regional, verifica-se que os parcelamentos do solo ocorrem principalmente por serem executados sem aprovação da prefeitura municipal; executados com aprovação da prefeitura municipal, mas em desacordo com o projeto; ou executado de acordo com o projeto aprovado, mas sem obediência ao cronograma de obras e sem registro. De forma geral, é assim que inicia a formação de um parcelamento irregular, mas, além disso, temos outro fator muito importante, que é a falta de fiscalização por parte do poder público para inibir a prática.

As ocupações irregulares e clandestinas promovem, principalmente, impactos ambientais de poluição por lançamento de esgoto in natura ou tratado de forma inadequada. Não existe direito adquirido de poluir. A falta de tratamento de esgoto e ou o tratamento insuficiente não pode persistir, afinal, água limpa e segura é um direito humano essencial para se gozar plenamente da vida e de todos os demais direitos, como reconheceu, em 2010, a Organização das Nações Unidas (ONU).

É impactante a visão do lançamento de esgoto bruto dentro dos recursos hídricos que abastecem a população com água potável. A falta de tratamento de esgoto causa impacto imediato e é a origem da degradação ambiental mais severa, dentro do universo da regularização fundiária.

Com a aprovação da Lei nº 14.026/2020, que atualiza o marco legal do saneamento básico, a ANA – Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico – passará a editar normas de referência. O cenário é de esperança, pois a ANA tem sido atuante na implementação dos ODS referentes a infraestrutura e água (ODS 6 e 9). Entre elas, está a meta de atendimento de 90% da população com coleta e tratamento de esgotos até 31 de dezembro de 2033.

Perpassa esse cenário, por uma tomada de decisões importante por parte dos poderes públicos: exercer seu papel de fiscalização e implantação de programas sociais que

possam contribuir para redução das moradias não dignas, garantindo-se, assim, o tão almejado direito exposto na Carta Magna, em seu art. 225, que diz que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, que deve ser defendido e preservado para as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ALFONSIN, B. de M. *et al.* **Da função social à função econômica da terra: impactos da Lei nº 13.465**. Revista de Direito da Cidade, v. 11, n. 2, p. 168- 193, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INCORPORADORAS IMOBILIÁRIAS – **ABRAINC**. Disponível em: https://www.abrainc.org.br. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à Moradia Adequada.** Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CABRERA, J. M. S. 2015. 46 f. **Regularização Fundiária Urbana em Áreas de Interesse Social.** Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FARDIN, S. C. S. G.; FARDIN, H. D.; FARDIN, H. D. **Regularização Fundiária Urbana em Áreas de Interesse Social**: Legislação e Aplicação dos Instrumentos Ambientais. Ciência Florestal, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 854-862, abr.- jun., 2018.

FERREIRA, L. S.; DUARTE, D. H. S. **Exploring the relationship between urban form, land surface, temperature and vegetation indeces in a subtropical megacity**. Urban Climate, v.27, p.105-23, 2019.

FUTATA, R. T. P. 2011. 88 f. **Direito à cidade sustentável**: análise à luz dos direitos à moradia e ao meio ambiente. Monografia (Graduação em Direito). Faculdade de Direito do Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MATTOS, M.; STEPHAN, Í. A inaplicabilidade das leis de ordenamento territorial da cidade de Muriaé, Minas Gerais, Brasil. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território** (GOT), n.º 13 (junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, 2018.

MAYRING, P. **Einführung in die qualitative Sozialforschung** [Introdução à pesquisa social qualitativa]. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **O NOVO Marco Legal do Saneamento BÁSICO**. Cartilha. Disponível em: http://www.agenersa.rj.gov.br/documentos/Legislacoes/cartilhasaneamento.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.

SANTANA, R. B.; ZANONI, V. A. G.. (2022). **Indicadores habitacionais brasileiros: análise comparativa da série histórica 1995-2018.** Cadernos Metrópole, 24(53), 409–428. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-9996.2022-5316. Acesso em: 07 mar. 2024.

SEVERO, C. **Regularização Fundiária No Brasil Contemporâneo**: para além da interpretação jurídica. Revista de Políticas Públicas, vol. 22, p. 1327-1346. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SOARES, S. R.; MORAES, S. T. **Mismatches in the urbanization process of informal settlements in Morro da Cruz-Florianopolis**, SC. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 11, 2019.

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

ESTETIZAÇÃO NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DE ACESSOS E PERMEABILIDADE URBANA DO PORTO FUTURO EM BELÉM DO PARÁ.

Aestheticization in the Amazon: Analysis of accesses and urban permeability of Porto Futuro in Belém do Pará.

Edson Silva de Aquino Júnior[1]
Douglas Junio Fernandes Assumpção[2]
Universidade da Amazônia (UNAMA)

RESUMO: Cidades como Paris, Boston e Chicago passam por um processo de estetização que visa, dentre outras coisas, atrair turistas, transformar espaços, revitalizar áreas e mudar a qualidade de vida de seus habitantes. Segundo Lipovetsky (2015) na nova cultura do melhor-viver, os indivíduos já não buscam apenas um mínimo confortável, eles querem um ambiente natural de qualidade, espaços de bem-estar sentido e estetizado. Esse processo de estetização se mostra bastante simbólico e comunica-se com a população de maneira a transformar como ela cria um ambiente relacional com a cidade. Contudo, nem sempre esse processo de estetização consegue incluir o interesse ambiental, a relação saudável com o verde, acessibilidade e a inclusão. No contexto da Amazônia parece plausível investigar de que maneira a estetização se desenvolve e, assim, obter um panorama mais claro de como está acontecendo esse processo. Para isso, foi escolhido um espaço público recentemente reconfigurado para oferecer um novo ponto de interesse em Belém do Pará, cidade esta que, assim como localidades do mundo todo, está sob a influência do capitalismo artista que aos poucos vai transformando como os elementos da vida cotidiana são adaptados para atender ao estágio estético, mas precisamos refletir sobre as consequências desse processo.

Palavras-chave: Estetização; Acessibilidade; Ambiente; Cidade; Bem estar.

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA), arquiteto e urbanista pela mesma instituição e zootecnista pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Participante do grupo de pesquisa "A Casa". E-mail: edsonaquinojr@hotmail.com.

[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) e do Programa de Pós-graduação em Administração (PPAD) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: rp.douglas@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Com o próprio evoluir das sociedades, a cidade passou a ser vista, ainda mais, como um objeto relacional com a sua população, podendo oferecer sensações e experiências que cada vez mais podem aproximar esse usuário ao sentimento de bem-estar, lazer e integração simbólica com essa cidade. Para Lipovetsky (2015) na nova cultura do melhor-viver, os indivíduos já não buscam apenas um mínimo confortável, eles querem um ambiente natural de qualidade, espaços de bem-estar sentido e estetizado. Por mais que sensações e experiências sejam essencialmente subjetivas, entender que essa relação indivíduo-cidade possui atualmente, ainda mais, um caráter importante no viver e habitar de sua população em geral onde a cidade não é mais vista como um emaranhado de ruas e avenidas, mas também, de um amplo ambiente que influencia em como individualmente criam-se imagens relacionais com a cidade e seus espaços.

Assim como nas décadas de 70 e 80 do século XX ocorreram diversas transformações na cultura, na economia e outros campos que possibilitaram direcionar um novo olhar sobre o próprio patrimônio histórico nas cidades onde atualmente observa-se a cidade ganhando novas perspectivas como ambiente amplo e capaz de estar, o tempo todo, estimulando sentidos e a relação entre eles. No caso da cidade de Belém do Pará, principalmente nas últimas décadas, ocorreram diversas intervenções na cidade que podem nos oferecer condições de entender como essa capital amazônica se encontra dentro desse espectro da estetização. Para isso, o Porto Futuro, um espaço recentemente reconfigurado e que estava sem uso, passou a oferecer um ponto de encontro para famílias e turistas, transformando todo seu entorno que abrange a área portuária da cidade e bairros centrais.

O objetivo deste artigo centra-se em obter um panorama do Porto Futuro em Belém do Pará como símbolo da estetização da cidade. para tanto, buscou-se avaliar o Porto Futuro no âmbito da permeabilidade urbana, dos acessos e dos conceitos relacionados à estetização e investigar outros espaços em Belém do Pará que ofereçam expressões da estetização na cidade.

Entendendo o espaço, Porto Futuro, como este local que se comunica com essa cidade que segue em plena transformação não apenas sob o prisma da arquitetura e do urbanismo, mas também, sob o olhar da cidade como esse organismo vivo e adaptável.

METODOLOGIA

Foi feita uma revisão de literatura referente aos dois principais conceitos do trabalho, permeabilidade urbana e estetização com o objetivo de fazer um registro fotográfico posterior que já fosse desenvolvido buscando espaços que auxiliassem a associação do Porto Futuro à perspectiva desses conceitos.

Para fins de obtenção de sensações *in loco*, foram desenvolvidos dois passeios no Porto Futuro, sendo um como pedestre e um como motorista. A divisão objetivou a possibilidade de obter diferentes visualidades sobre o espaço, tanto na circulação interna como no registro de seu entorno imediato e vias. Os dois passeios foram registrados por meio de fotografias que possibilitassem a visão próxima ao campo de visão de um pedestre circulando normalmente. A visita foi desenvolvida no dia 25 de junho de 2023 e teve duração de aproximadamente 40 minutos, tendo início às 16h. A escolha de um domingo foi com a intenção de obter uma maior presença de pessoas no espaço, oferecendo uma melhor compreensão de quais espaços eram mais concentrados pelo público. A partir do registro fotográfico foram elencadas imagens que possibilitassem a visualização do Porto Futuro sob o filtro da permeabilidade urbana e estetização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ESTETIZAÇÃO NO MUNDO

E dentro desse aspecto relacional da cidade com a sua população surge o próprio processo de estetização que é muito relacionado às grandes cidades do mundo como Paris, Chicago ou Nova Iorque, mas que está presente, de muitas maneiras, em nossas cidades brasileiras como facilmente podemos citar o Rio de Janeiro e todas as readequações urbanísticas muito tangenciadas à Olimpíada Rio 2016, pela Copa do Mundo de 2014, mas sobretudo por remodelações urbanísticas que acontecem no mundo e vão refletindo de cidade em cidade. Entender a estetização como um processo muito além do seu termo mais imediato (estética) é fundamental para uma visão ampla de seus processos e influências no dia a dia da população em suas cidades onde essa cidade serve como uma espécie de pano de fundo para transformações muitas vezes bem radicais, mas com objetivos, na maioria das vezes, não muito claros pela população em geral.

> A lógica estético-espetacular não só remodelou os centros comerciais, as lojas, os bares, como estende seu domínio atualmente ao próprio espaço da cidade. O imperativo do divertimento consumista transformou radicalmente o estatuto e a função desta, tornando-a uma cidade feita para o prazer, o *entertainment*, o *fun* (Lipovetsky; Serroy. 2015, p. 192).

E a partir dessa visão mais ampla torna-se interessante pensar em como as transformações da cidade, seja histórica ou contemporânea, são pensadas não apenas com o foco em sua própria população, mas também, para turistas que a visitam com finalidades diversas e que anseiam por experiências únicas que vão ajudar a construir uma imagem relacional com este lugar mesmo que de maneira não absolutamente intencional. No caso da cidade de Belém, com seus mais de 400 anos, ficam os questionamentos: Suas transformações ao longo do seu tempo e sua história podem ser vistos por uma ótica da estetização? O Porto Futuro em Belém é uma intervenção urbana que pode ser interpretada dentro dos conceitos da estetização do mundo?

ESTETIZAÇÃO EM BELÉM DO PARÁ

Alguns espaços em Belém do Pará oferecem condições de entender nuances da estetização urbana nessa capital amazônica. Um grande exemplo é a Estação das Docas, um espaço requalificado do porto da cidade e que, desde sua inauguração em 13 de maio de 2000, transformou a paisagem da região central. De um lado, na Avenida Castilhos França (antigo Boulevard da República), o casario histórico que conta um pouco sobre readequações passadas que a cidade passou. No outro lado, a Baía do Guajará que, durante muito tempo, era a grande conexão de Belém com o mundo. No centro temos a Estação das Docas e sua importante expressão da estetização em Belém que coincide com intervenções recorrentes em áreas portuárias de diversas cidades como Chicago (Navy Pier) e Rio de Janeiro (Porto Maravilha). Na Figura 1, podemos ver uma vista da Estação das Docas, projeto de Paulo Chaves e Rosário Lima.

Figura 1: Estação das Docas em Belém do Pará

Fonte: Revista Projeto. Disponível em: https://revistaprojeto.com.br/acervo/paulo-chaves-fernandes-e--rosario-lima-centro-cultural-11-05-2001/. Acesso em: 03 ago. 2023.

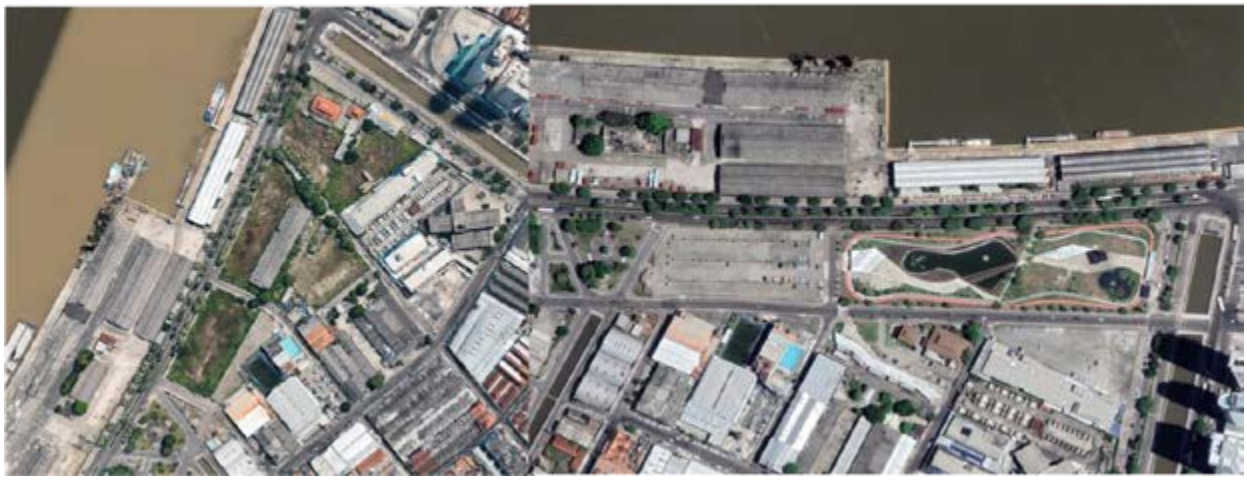
Outros espaços da cidade simbolizam muito essa associação da cidade com processos inerentes à estetização, podemos citar o Mangal das Garças, Portal da Amazônia e o Ver-o-rio, espaços esses que oferecem divertimento e lazer, aos moldes de transformações contemporâneas, mas buscando o simbolismo da própria cidade para convidar ao flanar tanto de sua população como do turista que visita a cidade. Fundada em 12 de janeiro de 1616 por Francisco Caldeira Castelo Branco, Belém sempre expressou essa ligação com o mundo por meio de suas conexões estéticas e soluções arquitetônicas e urbanísticas, seja com Portugal no contexto da colonização, seja com a arquitetura de ferro da Inglaterra, França e até mesmo com o próprio progredir da revolução industrial que transformou a sociedade e as cidades de todo o mundo. Belém buscava se posicionar como uma capital de expressão estética especialmente com a cidade de Paris, onde edificações como a loja de tecidos Paris N'América deixavam clara a intenção da cidade em associar o valor estético imaterial aos seus espaços materiais.

PORTO FUTURO

O Porto Futuro é um projeto inaugurado em 13 de agosto de 2020 que requalificou uma grande área adjacente ao histórico porto da cidade. Suas alterações influenciaram

diretamente o seu entorno imediato, houve criação e adequação de vias e uma grande mudança na paisagem. Na figura 2 abaixo podemos ver em destaque a área do projeto antes de sua implementação (esquerda) e depois do projeto já executado (direita). Em destaque, a área do projeto e a abertura da Rua Belém que conecta a Avenida Visconde de Souza Franco:

Figura 2: Imagem de satélite destacando a área de implementação do Porto Futuro.



Fonte: Google Earth. Acesso em: 20 jul. 2023.

As alterações da cidade reestruturam as relações individuais dos indivíduos com a cidade. A simples abertura de uma via possibilita a transformação da paisagem, novo planejamento de trajetos e a possibilidade de modificar a relação que cada indivíduo possui com os espaços como afirma Harvey (2004, p. 211) quando diz que "A maneira como nossa imaginação individual e coletiva funciona é, portanto, crucial para definir o trabalho da urbanização". Portanto, alterações como a do Porto Futuro criam uma via de mão dupla entre o espaço e os seus usuários. E a própria localização do projeto na área portuária da cidade possibilita uma nova relação, tanto visual quanto simbólica, com essa paisagem. Na Figura 3, podemos ver o contraste do espaço do porto (esquerda) e a área do projeto já executado (direita).

Figura 3: Fotografia destacando o contraste da área portuária e área interna do Porto Futuro em Belém do Pará.

Fonte: Acervo do autor, 2023.

O Porto Futuro apresenta áreas e equipamentos de lazer como *playground*, pistas de corrida e ciclismo, lago artificial, estacionamento, banheiros públicos, estação de bicicletas elétricas, chafariz, área para animais de estimação, além de praça de alimentação e grandes áreas de circulação e interação. Na Figura 4 é possível observar a implantação do projeto dentro no contexto do porto (direita) no bairro do Reduto em Belém. É possível também observar o lago artificial, estacionamento e a malha viária que permite que o Porto Futuro seja contemplado de todos os ângulos.

Figura 4: Vista aérea do Porto Futuro.

Fonte: G1 Pará. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/08/19/governo-do-para--abre-parque-porto-futuro-para-a-visitacao-do-publico-apos-receber-cessao-do-espaco.ghtml. Acesso em: 11 set. 2023.

Apesar do espaço possuir apenas duas entradas para pedestres, seus gradis no limite do lote permitem que as paisagens interna e externa se integrem, mas oferecendo uma barreira física ao mesmo tempo, garantindo a melhor integração ao espaço, seja pelo ato de circular em seus arredores, sendo o utilizando por meio de seus espaços e equipamentos. O Porto Futuro é delimitado por gradis que oferecem uma conexão visual entre a área externa visualizando claramente o projeto e todo o seu entorno imediato o que, por sua vez, demonstra permitir uma conexão visual com esse espaço urbano como um todo interferindo, portanto, na própria permeabilidade urbana e seu conceito. Segundo Bentley *et al.* (1985), a permeabilidade física entre espaços públicos e privados ocorre nas entradas para os edifícios ou jardins. Isso enriquece o espaço público através do aumento do nível de atividade em suas bordas.

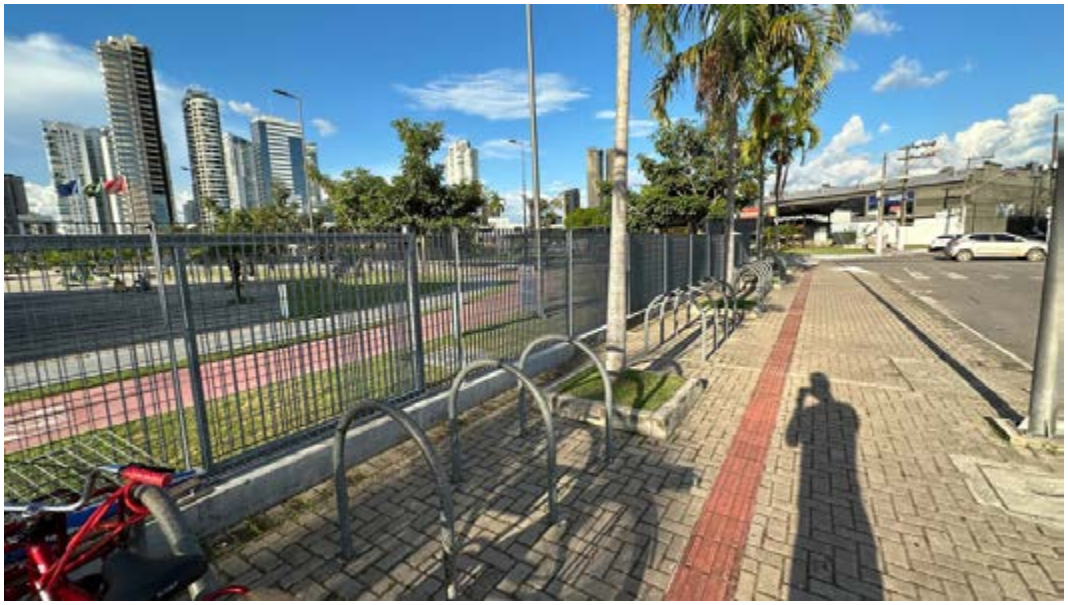
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do registro fotográfico e do passeio em todo o Porto Futuro e suas áreas de circulação nas vias próximas, foi possível identificar que o espaço foi pensado de modo a

receber adequadamente sob o olhar da acessibilidade. Com ressalvas sobre alguns tipos de materiais escolhidos para determinadas áreas de passeio, os níveis de piso se mostraram adequados à plena circulação de um cadeirante, por exemplo. Seus dois acessos são facilmente identificados na paisagem, assim como oferecem rampas que facilitam a circulação de um pedestre com deficiência ou mesmo com mobilidade reduzida, seja temporária ou não.

Apesar do projeto indicar uma preocupação com a facilidade de circulação em seus acessos, foi possível notar que alguns materiais do piso não são os mais indicados para a circulação de um cadeirante, por exemplo. Alguns materiais de piso oferecem um escoamento de água mais rápido, porém geram uma grande trepidação para o usuário de uma cadeira de rodas. Na Figura 5 abaixo podemos ver uma área de estacionamento de bicicletas e o piso próximo que se mostra não muito confortável para o circular de um cadeirante, mas também, para um usuário de muletas e até mesmo para quem use calçados de salto alto. Apesar disso, é possível notar o uso adequado do piso tátil e seu direcionamento nas áreas de calçadas do entorno.

Figura 5: Calçamento externo do Porto Futuro.



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Na Figura 6 ainda é possível obter uma noção da visualidade criada a partir do ato de circular em volta do Porto Futuro, indicando uma integração visual entre os dois lados

do gradil e oferecendo, inclusive, a possibilidade da visualização do porto da cidade, atualmente, com atividades muito diferentes do passado, mas, ainda sim, sendo marco visual e histórico para a cidade.

Figura 6: Vista dos gradis do Porto Futuro a partir da Rua Belém.

Fonte: Acervo do autor, 2023.

Logo na chegada ao Porto Futuro, observando o acesso próximo ao estacionamento, foi possível notar a chegada de uma família e entre eles uma pessoa em sua cadeira de rodas (Figura 7). O trajeto dessa família para adentrar ao espaço se mostrou bastante adequado apesar da trepidação gerada pelo piso como já foi comentado anteriormente. Apesar disso, o acesso se mostrou claro e convidativo para os pedestres, ressaltando a importância do olhar sob a perspectiva da permeabilidade urbana associada ao projeto e seus acessos como um todo.

Figura 7: Acesso pelo estacionamento do Porto Futuro.

Fonte: Acervo do autor, 2023.

O Porto Futuro coloca a própria cidade como uma espécie de pano de fundo, trazendo essa integração da visualidade entre o interno e externo, oferecendo a possibilidade de criação de percepções diferentes para cada usuário. Na Figura 8 podemos ver a própria transformação do *skyline* onde em seu lado esquerdo se encontra a área portuária e ao lado direito podemos ver a grande concentração de edifícios modernos e que se encontram no início de um dos bairros mais nobres da cidade, o bairro do Umarizal.

Figura 8: Vista a partir do interior Porto Futuro.

Fonte: Acervo do autor, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltando a importância da conexão visual entre o espaço interno do Porto Futuro com o seu entorno imediato, ficou evidente que sob a perspectiva da permeabilidade urbana que o projeto é capaz de aproximar essas paisagens possibilitando a formação de imagens relacionais baseadas nas experiências de seus visitantes com todos esses ambientes. Apesar dos acessos oferecerem rampas e acessibilidade adequada, ficou evidente que alguns materiais poderiam ter sido melhor escolhidos, evitando excesso de trepidação por pessoas que usem cadeiras de rodas, por exemplo. Os acessos são facilmente identificados na paisagem e estão próximos a equipamentos como bicicletários, banheiros e lixeiras. O projeto promove uma conexão entre as paisagens internas e externas ao Porto Futuro, promovendo uma melhor permeabilidade urbana e toda a subjetividade inerente ao conceito em questão.

A área requalificada do Porto Futuro se mostra adequada à associação com o conceito de estetização e seus preceitos de espaços de divertimento, lazer e diversão. Logo, parece adequado entender a cidade de Belém, a partir de mais esse projeto, como uma cidade integrada ao movimento de diversas outras cidades que também buscam uma adequação

ao tempo e ao que a cultura de bem estar sugere. A estetização é facilmente observada em cidades altamente turísticas, mas pode, também, ser vista como um movimento que cada cidade faz em sua trajetória. No caso de Belém, parece coerente notar que suas adequações permeiam por sua história e possibilitam, portanto, vislumbrar que a cidade seguirá viva e se transformando junto ao seu passado, presente e futuro.

REFERÊNCIAS

BENTLEY, I.; ALCOCK, A.; MURRAIN, P.; MCGLYNN, S.; SMITH, G. **Responsive environments**: a manual for designers. London: Architectural Press, 1985. p. 13-69.

HARVEY, D. **Espaços da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. Editora Companhia das Letras, 2015.

ADAPTAÇÃO AOS RISCOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS COMO FORMA DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Adaptation to the risks of climate change as a means of promoting sustainable development

Rafael Pergher de Souza[1]
André Rafael Weyermüller[2]
Universidade Feevale

RESUMO: As diversas repercussões negativas das mudanças climáticas têm tomado espaço no contexto mundial. Na contemporaneidade, presencia-se uma atenção maior, fazendo com que o meio ambiente esteja no centro das discussões. As mudanças climáticas são representativas de riscos que nunca antes na história da humanidade foram tão claramente percebidas, sobretudo devido aos resultados extremos desse processo, como em catástrofes que têm ocorrido com maior frequência em diferentes regiões do mundo. A noção de risco se altera e acrescenta mais complexidade para o tema, na medida em que retornar a patamares mais seguros parece improvável, restando à adoção de medidas de adaptação. Assim, o objetivo da pesquisa é descrever a complexidade dos riscos decorrentes das mudanças irreversíveis do clima e indicar possíveis medidas de adaptação que possam se aproximar das metas fixadas pelos Objetivos da ONU.

Palavras-chave: Mudanças climáticas; Adaptação; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

Assuntos atinentes ao meio ambiente, mais especificamente às mudanças climáticas, têm tomado maior conhecimento da sociedade e gerado debates na comunidade internacional. Atualmente, é perceptível que o meio ambiente está se alterando, seja pelo fato de fenômenos considerados raros estarem ocorrendo com maior frequência, seja por

[1] Graduando no curso de Ciências Jurídicas na Universidade Feevale. Pesquisador em Direito Ambiental pela Universidade Feevale.

[2] Pós-doutor em Direito. Doutor e Mestre em Direito. Especialista em Direito Ambiental. Docente na graduação e pós-graduação da Universidade Feevale. Pesquisador.

estações do ano estarem mostrando certa "desregulação", ou, até mesmo, catástrofes naturais serem objeto do cotidiano global, por exemplo.

Fato é que o clima está se alterando e que tal evento preocupa não apenas os cientistas, mas a sociedade como um todo. São perceptíveis o aumento do número de campanhas de conscientização ambiental entre os meios de comunicação, bem como as mudanças climáticas serem objeto de debates políticos em várias circunstâncias sociais.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é demonstrar o contexto das mudanças climáticas e expor que as alterações ambientais deixaram de ser uma perspectiva de futuro para ser um fato da atualidade e, assim, quais ações necessitam do ser humano para se adaptar à realidade. Ainda, avaliar a perspectiva dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável lançados pela Organização das Nações Unidas.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E SEUS EFEITOS

Sabe-se que a Terra apresenta variações climáticas, fazendo com que, ao passar dos anos, sua atmosfera se transformasse para chegar aos moldes que hoje se encontra. Porém, por meio de vastos estudos científicos, constatou-se que as mudanças climáticas contemporâneas não ocorrem de forma natural, mas sim, por ações humanas, causadas, principalmente, pela utilização de combustíveis fósseis, desencadeando, assim, no chamado "aquecimento global" (Juras, 2008).

Nesse sentido, "as Mudanças Climáticas globais estão relacionadas à emissão dos chamados gases de Efeito Estufa (principalmente CO_2, CH_4 e N_2O)" (da Silva; Arbilla, 2022, p. 11). Dessa forma, percebe-se a influência que a humanidade causou aos mecanismos de manutenção estabelecidos há bilhões de anos, de forma muito rápida, sendo suficiente para impactar de forma definitiva na história natural (Weyermüller; Wedy, 2023).

Para Cortese e Natalini (2014, p. 03) "as variações climáticas podem modificar a atmosfera, o gelo, a vegetação, os oceanos e a superfície terrestre, sendo que todos esses sistemas interagem entre si, isso é, qualquer modificação em um deles pode afetar todos os outros".

Com essas problemáticas, reconhecendo a necessidade de obtenção de informações científicas confiáveis para estudar e tratar as mudanças climáticas, a Organização Meteorológica Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente criaram, em 1988, o Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC). Segundo Juras (2008, p. 35), "o papel do IPCC é avaliar, de forma abrangente, objetiva, aberta e transparente, as informações científicas, técnicas e socioeconômicas relevantes para compreender os riscos das mudanças climáticas induzidas pelo homem, seus impactos potenciais e as opções para adaptação e mitigação."

Através do IPCC, é possível acompanhar, de forma gradativa, as avaliações sobre as mudanças climáticas e, assim, ter-se conhecimento de uma forma real sobre o que está ocorrendo no meio ambiente. De acordo com Marengo (2008, p. 84), o "Quarto Relatório Científico do IPCC AR4 (Trenberth *et al.*, 2007; Meehl *et al.*, 2007) 'apresenta evidências de mudanças de clima que podem afetar significativamente o planeta, especialmente nos extremos climáticos, com maior rigor nos países menos desenvolvidos na região tropical'".

Ainda, no que tange aos alertas obtidos pelo IPCC, torna-se interessante demonstrar os impactos diretos que já são possíveis de identificar no meio ambiente:

> Os estudos analisados pelo IPCC-AR4 (2007), dentre outros mais recentes, também apontam para variações no conteúdo de calor e na elevação do nível do mar, em escala global. Variações nessas propriedades promovem alterações nas características das diferentes massas de água, o que resulta em alterações nos padrões de circulação do oceano. Consequentemente, mudanças na circulação levam a alterações na forma como o calor e outras propriedades biológicas, físicas e químicas são redistribuídas na superfície da Terra (Painel Brasileiro De Mudanças Climáticas, p. 7).

Seguindo a projeção da manutenção da situação climática, consequências abruptas já são possíveis de prever. Segundo Marengo (2008, p. 85), uma elevação de temperatura no centro dessa faixa – por volta de 3° C – poderá acarretar secas na Europa, falta de água para até quatro bilhões de pessoas e milhões de novos casos de desnutrição. Um cenário preocupante e repleto de riscos.

Dessa forma, é fato que alterações climáticas estão ocorrendo em todo globo, atingindo o mundo inteiro, inclusive o Brasil, com alterações já perceptíveis que podem resultar em eventos extremos e danosos, como em "algumas áreas do litoral Sul e Sudeste, o

aumento da frequência e intensidade de ciclones extratropicais pode levar a um aumento da recorrência de 234 eventos extremos com ondas altas, ventos fortes e precipitações intensas" (Painel brasileiro de mudanças climáticas, p. 09).

Ainda, no que se refere ao Brasil, "dados do CEMADEN, indicam que cerca de 80% dos municípios do Brasil enfrentaram de estiagem em 2021" (Weyermüller; Wedy, 2023, p. 05), enquanto atualmente se verifica uma ampla tragédia provocada pelas chuvas em setembro de 2023.

Seguindo assim, é evidente que mudanças climáticas estão em uma crescente e que já estão trazendo impactos negativos para todo planeta, fazendo com que, nessa perspectiva, exista um provável risco de extinção de 20% a 30% de espécies vegetais e animais hoje existentes (Juras, 2008).

Também, impactos na saúde humana já estão previstos às alterações do clima. Segundo Weyermüller e Wedy (2023, p. 05), "o último relatório do IPCC indica que o aumento da temperatura global trará consequências à saúde humana tanto no Brasil como no restante do mundo, uma vez que a exposição ao estresse térmico é causa de vários problemas de saúde". Os impactos da crise climática atingirão as cadeias de abastecimento, os mercados, as finanças e o comércio globais, reduzindo assim a disponibilidade de bens no Brasil e aumentando seus preços, bem como prejudicando os mercados das exportações do país. Há, assim, um evidente impacto econômico.

Assim, fica a lição de que o principal fator para as mudanças climáticas terem ocorrido de forma tão enfática, e que estão a continuar a ocorrer, dá-se pela interferência humana, especialmente vinculada à industrialização e à grande utilização de combustíveis fósseis, que trazem impactos diretos ao meio ambiente e, consequentemente, causando mudanças no clima (da Silva; Arbilla, 2022).

Desse modo, deve incumbir à humanidade o compromisso de recuperar o meio ambiente fortemente alterado, dando-se "a necessidade não só de redução de emissões de carbono, mas também a necessidade de remoção, sobretudo por meio de reflorestamento" (Weyermüller; Wedy, 2023, p. 7), por exemplo.

Fato é que alterações climáticas ocorrem de formas muito perceptíveis, fazendo com que até quem não tenha conhecimento sobre o assunto ambiental perceba essas mudan-

ças. Assim, a humanidade tem o dever de ter um olhar atento às alterações climáticas, com maior conscientização, fazendo com que os impactos danosos causados sejam menos danosos, para quem sabe, em um futuro, a realidade ambiental volte a se estabelecer de acordo com seu ciclo natural.

ADAPTAÇÃO NECESSÁRIA PARA O FUTURO DO MEIO AMBIENTE

Alterações ambientais estão ocorrendo e trazendo impactos significativos à sociedade, com repercussões humanas e econômicas. Ao ocorrer transformações ambientais, consequentemente, alterações sociais também ocorrerão, pois, mesmo com o desconhecimento de significativa parcela da população, a humanidade está completamente ligada e dependente do meio ambiente.

Com a mudança do clima, diversos fatores trazem impactos, seja na saúde, por exemplo, como na ocorrência de desastres naturais, que atingem profundamente pessoas e vastas regiões. Desse modo, mudanças na conduta humana precisam ocorrer como forma de adaptação à nova realidade climática e ambiental. Historicamente, o ser humano, assim como o meio ambiente, passou por diversas mudanças em sua forma de viver e de se desenvolver.

De acordo com Weyermüller (2014, p. 151), "toda as dificuldades que a vida na Terra representa, acabaram por sofrer uma consistente e definitiva intervenção do homem e buscando uma maneira, um caminho adequado, para a melhoria nas condições da própria existência, inclusive em sociedade". A adaptação climática tem como pressuposto a identificação dos diferentes tipos de riscos e graus de vulnerabilidade do território, a fim de garantir que as ações sejam realizadas da forma mais efetiva e para aqueles que mais necessitam.

Sendo assim, com os impactos já causados pela ação humana, em meados dos anos de 1970, quando as mudanças na qualidade do ar, água e do solo se tornaram perceptíveis à população mundial, surge uma maior preocupação na comunidade internacional para com esses problemas (Gomes, Ferreira, 2018). Infelizmente, não ocorreu um enfrentamento sério e comprometido do problema.

Desse modo, após anos de estudos e projetos para combate às alterações ambientais, em 2015 a Organização das Nações Unidas lança como meta internacional os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, também conhecido como "Agenda 2030", que são os seguintes:

> 1 – Erradicação da pobreza;
> 2 – Fome zero e agricultura sustentável;
> 3 – saúde e bem-estar;
> 4 – Educação de qualidade;
> 5 – Igualdade de gênero;
> 6 – Água potável e saneamento;
> 7 – Energia limpa e acessível;
> 8 – Trabalho decente e crescimento econômico;
> 9 – Indústria, inovação e infraestrutura;
> 10 – Redução das desigualdades;
> 11 – Cidades e comunidades sustentáveis;
> 12 – Consumo e produção responsáveis;
> 13 – Ação contra a mudança global do clima;
> 14 – Vida na água;
> 15 – Vida terrestre;
> 16 – Paz, justiça e instituições eficazes;
> 17 – Parcerias e meios de implementação.
> (Nações Unidas, Brasil – Objetivos de desenvolvimento sustentável, s.p).

Conforme se verifica nos objetivos listados acima, dos 17 Objetivos, oito fazem referências diretamente ao meio ambiente, mostrando que a principal organização internacional (ONU) está empenhada na mudança da atual realidade e propondo meios de solução para adaptação do ser humano em conjunto com os cuidados ambientais. O Objetivo 13 consiste, inclusive, em "Ação contra a mudança global do clima", visando, assim, "Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos."

Tais objetivos surgem após a conclusão pela ONU de que, tendo em vista a existência dos vários problemas sociais e ambientais globais, necessitaria o surgimento de tais metas com o objetivo de garantir a existência digna do ser humano em conjunto com a qualidade ambiental (Gomes; Ferreira, 2018).

Diversas nações buscam soluções para os graves problemas do meio ambiente, incluindo em suas respectivas legislações a tutela ambiental, como no caso do Brasil que, ao

promulgar sua Constituição Federal de 1988, trouxe no seu o art. 225 a garantia ambiental como um direito social, que assim dispõe:

> Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Conforme se verifica no texto constitucional, o meio ambiente é um direito de todos, por isso se observam delimitações por parte do Estado em áreas de exploração, bem como a observância de reparação de eventuais danos que venham a ser causados.

Ainda, no âmbito da legislação brasileira, "outro elemento normativo que representa um processo de adaptação, é a Lei nº 14.119/2021 que instituiu a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais" (Weyermüller; Wedy, 2023, p. 07). Desse modo, verifica-se a atenção ao tema por parte das nações, a exemplo do Brasil, que existe a necessidade do desenvolvimento sustentável como forma de garantir uma "segurança" ambiental para a presente e futuras gerações. Oportuno destacar a Política Nacional sobre Mudança do Clima instituída pela Lei, que privilegia medidas de adaptação.

Segundo Weyermüller e Wedy (p. 17, 2023), "o desenvolvimento sustentável foi reforçado por um novo compromisso global que procura efetivar medidas em diversas áreas para enfrentar as mudanças climáticas". Contudo, tais metas e previsões normativas relacionadas ao meio ambiente, bem como planos para um desenvolvimento sustentável maior, fazem parte da adaptação necessária, visto ter sido o maior responsável por impactos ambientais que alteraram significativamente o meio ambiente, tendo, como consequência, mudanças climáticas altamente impactantes. Sendo assim, faz-se necessário a humanidade adaptar-se à nova realidade ambiental e compreender que suas ações são de suma importância no contexto do meio ambiente.

Como exemplo de ação adaptativa por meio de uma estrutura estatal, tem-se a do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), em que é possível viabilizar operações de crédito que privilegiam ações de sustentabilidade. Outro elemento normativo importante que representa um processo efetivo de adaptação é o previsto na Lei N. 14.119/2021, que instituiu a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais.

Ainda, tem-se na cobrança pelo uso da água um importantíssimo elemento concreto de adaptação às mudanças do clima, pois, ao definir a Política Nacional de Recursos Hídricos e criar o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, a Lei 9.433/97 proporcionou um marco legal essencial para o enfrentamento da realidade de crise hídrica.

Assim, utilizando-se de mecanismos legais de controle na emissão de gases estufa, promoção de pagamentos por serviços ambientais, pagamento pelo uso da água e comércio de créditos de carbono, é possível alcançar metas mais ambiciosas, na medida em que se promove a proteção do meio ambiente por meio de elementos econômicos disponíveis e aptos para essa finalidade adaptativa. O financiamento verde e climático também desponta como alternativa para cidades restaurarem a economia, implementando projetos que as tornem mais resilientes e inclusivas.

CONCLUSÃO

De acordo com a presente pesquisa, pôde-se perceber que mudanças climáticas estão ocorrendo de forma muito clara e que tais alterações estão ocorrendo de forma mais substancial e muito acelerada em decorrência de ações humanas que são ligadas ao desenvolvimento.

É fato que a comunidade internacional está dando mais atenção para as mudanças no clima e que essas precisam ser avaliadas com muita seriedade devido às consequências amplas e destruidoras que podem causar, conforme indicam estudos científicos como o caso do IPCC.

Em 2015, a ONU lança os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, também conhecido como "Agenda 2030", os quais promovem ações em nível mundial com o objetivo de tentar frear as mudanças climáticas que estão ocorrendo, bem como uma tentativa de reverter esse processo de degradação por ações humanas.

A gravidade da crise climática que hoje se apresenta implica na necessidade urgente de medidas concretas e que estejam ao alcance dos países que precisam se adaptar a uma nova realidade que fragiliza cada vez mais o já deficiente equilíbrio entre promover desenvolvimento sem destruir de forma irreversível o meio ambiente. Como as mudanças

climáticas já são uma realidade e dificilmente se conseguirá reverter esse processo, ações adaptativas precisam ser implementadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 13 dez 2023.

BRASIL, Nações Unidas (ONU BRASIL). **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em 13 dez 2023.

CORTESE, T. T. P.; NATALINI, G. **Mudanças Climáticas**: Do Global ao Local. Editora Manole, 2014. 148 p. E-book. ISBN 9788520446607.

DA SILVA, C. M.; ARBILLA, G. **Emissões atmosféricas e mudanças climáticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*.

DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS, PBMC-Painel Brasileiro. Base científica das mudanças climáticas. **Contribuição do Grupo de Trabalho**, v. 1, 2014.

GOMES, M. F.; FERREIRA, L. J. Políticas públicas e os objetivos do desenvolvimento sustentável. **Direito e Desenvolvimento**, v. 9, n. 2, p. 155-178, 2018.

JURAS, I. A. G. M. **Aquecimento global e mudanças climáticas:** uma introdução. **Plenarium**, v. 5, n. 5, p. 34-46, 2008.

MARENGO, J. A. Água e mudanças climáticas: estudos avançados, v. 22, p. 83-96, 2008

WEYERMÜLLER, A. R.; WEDY, G. de J. T. Instrumentos econômicos para a efetividade do desenvolvimento sustentável e da adaptação às mudanças climáticas: uma abordagem sistêmica. **Int. Públ. – IP, Belo Horizonte**, ano 25, n. 139, p. 17-41, maio/jun. 2023.

WEYERMÜLLER, A. R. Água e Adaptação Ambiental – O Pagamento pelo seu Uso como Instrumento Econômico e Jurídico de Proteção. Editora Juruá Editora; 1. ed. 2014. 482 p.

EIXO 4

INDÚSTRIAS CRIATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CULTURA

A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDIANA NO GÊNERO MUSICAL *PSYTRANCE*

The influence of indian culture on the psytrance musical genre

Alan de Melo Ely[1]
Universidade Feevale

RESUMO: A Índia, conhecida por sua diversidade cultural, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do *psytrance*, fusionando tradições espirituais e ritmos eletrônicos. O hinduísmo, em particular, originou mantras sagrados, como o *Om*, que encontraram um novo lar na música *psytrance*, buscando induzir estados alterados de consciência nos ouvintes. A presença dos mantras sagrados nas faixas de *psytrance* cria uma interseção entre espiritualidade, psicodelia e música eletrônica, proporcionando experiências transcendentais na pista de dança. Essa conexão duradoura entre a cultura indiana e a cultura rave continua a evoluir, atraindo um público diversificado em busca de experiências elevadas e conexão transcendental através dos ritmos hipnóticos do *psytrance*. Uma das conclusões é que a presença dos mantras sagrados na música é um reflexo da diversidade e da multidimensionalidade da cultura rave, além do fato de que o *trance* surgiu em Goa, na Índia.

Palavras-chave: *psytrance*; cultura indiana; música eletrônica; produção musical.

INTRODUÇÃO

A cultura indiana e a música *psytrance* estão intrinsecamente ligadas, formando uma fusão única de tradições espirituais e ritmos eletrônicos. A Índia, um país diverso, com uma população de mais de um bilhão de pessoas, oferece um rico patrimônio cultural que influenciou profundamente o desenvolvimento do *psytrance*. Com milhares de castas, religiões e línguas, a Índia é um caldeirão de diversidade, refletindo-se também na sua expressão musical.

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Indústria Criativa da Universidade Feevale.

O hinduísmo desempenhou um papel fundamental na Índia, originando mantras sagrados que são entoados como formas de conexão divina. O mantra mais famoso e amplamente utilizado é o *Om*, que representa a mais alta vibração sonora e é considerado a personificação do som divino. Esses mantras sagrados encontraram um novo lar na música *psytrance*, um gênero que busca induzir estados alterados de consciência nos ouvintes.

Apesar das preocupações sobre a perda de ideais como paz, amor, união e respeito na popularização do trance eletrônico, a cultura *psytrance* mantém sua essência artística e espiritual, enraizada na Índia. A presença de mantras sagrados nas faixas de *psytrance* une espiritualidade e psicodelia, proporcionando uma experiência única de transcendência na pista de dança. A incorporação desses mantras é uma prática presente desde os primórdios do goa-trance, refletindo a conexão duradoura entre a cultura indiana e a cultura rave. Essa interseção entre espiritualidade, psicodelia e música eletrônica continua a evoluir, atraindo um público diversificado em busca de experiências elevadas e conexão transcendental através dos ritmos hipnóticos do *psytrance*.

CULTURA INDIANA

Cultura é um conceito antropológico, que se situa em um "jogo de refletir sobre a diferença", a diferença humana se situa no olhar antropológico, sendo o antropólogo aquele que pensa sobre as questões da cultura humana (Brasão, Vilela, Cocco, 2019).

Qualquer indivíduo pode ser educado em qualquer cultura. Se transportarmos um recém-nascido brasileiro para a Índia, ele vai ser dotado imperceptivelmente de toda a cultura indiana e nenhum vestígio da brasileira. Outro ponto importante é que a cultura existe desde quando o homem começou a se comunicar, principalmente através da fala, e também da sua evolução por meios extras-orgânicos. Por exemplo, as baleias evoluíram para nadar, nós inventamos o barco, os pássaros evoluíram para voar, nós inventamos o avião. Isso tudo torna possível a cultura, construindo suas ferramentas e não adaptando evolutivamente a espécie, sem nos submeter a modificações biológicas radicais. Concluindo, o homem passou a estar acima de suas limitações orgânicas (Laraia, 1986).

Neste contexto da cultura, este trabalho tem como foco a Cultura indiana.

> Há quarenta anos, hippies e mochileiros têm descoberto o caminho para a Índia, mais especificamente, Goa. Mas esta invasão de estrangeiros é mal vista por boa parte dos indianos, por destruirem a imagem de Goa, passando para uma imagem de sexo e drogas, conforme o professor e escritor, Brian Mendonça, de uma família *bramane* convertida ao catolicismo, autor de uma coletânea de poesias dedicadas à Goa (Costa, 2012).

O hinduísmo também deu origem aos mantras sagrados. Um mantra é uma sílaba ou um poema, geralmente em sânscrito. Os mantras se originaram no hinduísmo, mas também são usados no budismo e no jainismo, e são conhecidos por práticas espirituais não relacionadas a uma religião estabelecida. No tantra, eles são usados para incorporar divindades (Costa, 2012).

Mantra é uma palavra sânscrita que significa "instrumentos musicais". Um mantra pode ser definido como uma prática religiosa associada a timbres ou vibrações sonoras proferidas por meio da repetição de palavras, sílabas ou timbres de poder (Miranda, 2014).

Para entender o significado do mantra, não se deve concebê-lo como uma criação mental, como algo que pertence ao cosmo mental dos praticantes, mas sim como a própria força da criação divina que se manifestou através do som desde tempos imemoriais (Miranda, 2014).

> Mantra (do radical man, "pensar" e do sufixo tra que sugere instrumentalidade), pensamento ou intenção expressos como som. Assim a palavra mantra denota "prece", "hino", "encantamento", "conselho" e "plano". Em contextos yogues, mantra significa fonemas com significados que podem ou não ter um sentido comunicável. [...] Cada mantra está associado a um poder invisível, ou divindade (Feuerstein, 2006, p. 147).

Uma parte significativa de nossas pesquisas diz respeito ao Pranava Om, que é considerado o mais famoso e mais utilizado de todos os mantras. Esse som monossilábico será a união de (A-U-M) e a sílaba representará a mais alta vibração sonora, a personificação do som divino. Os iogues dizem que quando todos os sons cessam, a vibração que permanece no universo é Pranava Om (Miranda, 2014).

No entanto, *Om* difere dos mantras que apresentaremos a seguir, pois encontramos palavras em suas combinações. *Om* consiste em apenas um fonema, e neste único fonema, todo o poder de elevar a mente à transcendência estará contido. Por ser um fonema

monossilábico, *OM* se enquadra na categoria dos chamados *Bija Mantras* (ou mantras sementes) (Miranda, 2014).

O mantra *Om* é mencionado em quase todos os textos religiosos hindus. Entre os textos clássicos mais importantes que abordam e conceituam o Mantra *Om*, temos os *Upanishads*. Os Upanishads são considerados a segunda parte dos *Vedas*, também conhecidos como *Vedanta* ou o Fim dos Vedas. Esses versos referem-se a *Brahman*, o conhecimento do Absoluto. Algumas delas são dedicadas ao mantra *Om*, que em algumas passagens é considerado o próprio absoluto (Miranda, 2014).

GÊNERO MUSICAL *PSYTRANCE*

A música *trance* é o gênero musical que define as *raves* psicodélicas. O termo "*trance*" vem do inglês e refere-se a um estado alterado de consciência. Nesse sentido, a música é criada com o objetivo de induzir estados de consciência diferentes. Os *DJs* utilizam frequências sonoras, às vezes inaudíveis, com a intenção de gerar nos ouvintes um estado cerebral semelhante ao da hipnose (Ferreira, 2006).

O trance psicodélico, conhecido também como *psytrance*, é caracterizado por suas melodias repetitivas que se sobrepõem a linhas de baixo sintetizadas em um ritmo acelerado. Atualmente, esse gênero possui uma ampla variedade de subgêneros, como o *full on*, o *dark* e o *progressive* (Moreira, 2015).

Embora o *trance* psicodélico seja considerado uma cultura, existem diversas formas de classificá-lo, como contracultura, subcultura, "cena" e outros termos. Compreender essa complexidade requer uma análise da história e das transformações desse movimento. Alguns argumentam que a popularização e a comercialização do *trance* eletrônico levaram à perda do ideal de paz, amor, união e respeito (*PLUR: Peace, Love, Unity and Respect*), tornando a cena mais "poluída". No entanto, é importante considerar a trajetória do *trance* para evitar ideias discriminatórias, especialmente porque atualmente várias culturas se integram ao *psytrance* (St John, 2010).

O *Goa trance*, surgido em Goa, na Índia, combinando influências da Alemanha e Inglaterra, evoluiu para um estilo psicodélico e espiritual com a contribuição do *DJ Goa Gil*, que fundiu música eletrônica e técnicas de ioga para criar a meditação ativa do *Goa trance*. Isso

inspirou o surgimento do *psytrance* em Israel, popular nas *raves* psicodélicas. Três subgêneros se destacam nesse estilo: o melódico e psicodélico *fullon*, com momentos de euforia; o sério e tenso *dark-psy-trance*, com batidas aceleradas; e o introspectivo e relaxante *progressive trance*, enfatizando a linha do baixo (St John, 2010).

A história das otimizações na música *psytrance* remonta às festas da lua cheia em Anjuna Beach, Goa, nas décadas de 1970 e 1980, que deram origem à cena de Goa trance nos anos 1990. A partir daí, a música e a cultura *psytrance* se espalharam pelo mundo, com influências compartilhadas entre as populações da Europa, Israel, América do Norte, Australásia, África do Sul, América do Sul, México, Japão e outros lugares. Esse processo cultural dependeu do crescimento de destinos de viagem exóticos, centros cosmopolitas, a ascensão da Internet e uma ampla rede de eventos subterrâneos e festivais de dança, todos influenciados pela estética psicodélica de Goa e por esses locais, centros urbanos e *websites* (St John, 2010).

Esses estilos se complementam nas festas, e além deles, existem outros subgêneros do *trance*, cada um com sua abordagem única em diferentes países, mantendo sua essência como uma música independente e alternativa, apesar das pressões comerciais (Nascimento, 2006).

A literatura sobre o *rave* revela uma cultura global presente em diversos países. Embora seja uma expressão cultural recente, existem estudos sobre o *rave* em diferentes campos, como religião, sociologia, estudos culturais, musicologia e jornalismo. Alguns estudos na área da religião abordam as novas formas de religiosidade associadas ao *rave*. Pesquisadores da Université de Quebec à Montreal, liderados pelo professor Guy Ménard, enfocam o *rave* como uma expressão da religiosidade contemporânea, relacionando-o à efervescência entre as gerações jovens e à transgressão dos valores estabelecido (Fontanari, 2003).

A maleabilidade e evolução do *psytrance*, assim como outros estilos de música eletrônica, estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento da Internet e ao estilo de vida mediado por computador dos produtores e participantes. O Goa *trance* foi pioneiro na antecipação da proliferação da "realidade virtual", como evidenciado pelo lançamento do *The Infinity Project,* em 1991, intitulado "*Virtual Reality Is Here*". Essas sonoridades também celebravam os mundos virtuais dos eventos de Goa, buscando reproduzi-los por meio do

uso de tecnologias cibernéticas e audiovisuais. Dentro do Goa *trance* e de outros gêneros da música eletrônica, a mediação cibernética foi rapidamente adotada como um meio de manter a independência artística. Um exemplo disso foi a dupla de *psytrance* Analog Pussy, que disponibilizou sua primeira faixa gratuitamente em formato MP3 logo após concluí-la em 1997, lançando posteriormente seu álbum completo "MP3 Release 01", em 1999 (St John, 2010).

Para entendermos um pouco melhor, é importante sabermos qual público é o da *Rave,* que consome o gênero musical *Psytrance*:

> O pesquisador Victor Alberto Abreu Silva, em sua pesquisa sobre as diferenças entre os estilos de festas de música eletrônica de pista, identifica os participantes das festas de trance como majoritariamente jovens, em geral universitários, muitas vezes estudantes das áreas de humanidades e artes, oriundos da classe média, com um nível cultural relativamente elevado e discursos que fazem referências a perspectivas históricas e filosóficas (Moreira, 2015, p. 27).

ANÁLISE DA CULTURA NO GÊNERO MUSICAL

A cultura é um estudo antropológico que reflete sobre as diferenças humanas e é pensada pelo antropólogo. Ela existe desde os primórdios da comunicação humana e evoluiu através de meios não orgânicos, permitindo que os seres humanos superarem suas limitações biológicas. Este trabalho tem como foco a cultura indiana, um país diverso, com mais de um bilhão de pessoas, divididas em milhares de castas, com diferentes religiões e línguas. O sistema de castas, embora ainda exista em algumas áreas rurais, vem perdendo sua influência nas grandes cidades. A Índia é espiritual e material, pacífica e violenta, rica e pobre, antiga e moderna. Os indianos são conhecidos por serem vegetarianos e falarem inglês, mas essas generalizações não se aplicam a todos. O hinduísmo desempenhou um papel importante na Índia, dando origem a mantras sagrados, que são repetições de palavras ou sons poderosos utilizados para incorporar divindades. O mantra mais famoso e utilizado é o *Pranava Om*, que representa a mais alta vibração sonora e é considerado a personificação do som divino.

A música *trance* é um gênero que está associado às raves psicodélicas e busca induzir estados alterados de consciência nos ouvintes. Os DJs utilizam frequências sonoras para

criar um ambiente cerebral semelhante ao da hipnose. O *trance* psicodélico, também conhecido como *psytrance*, é caracterizado por melodias repetitivas, linhas de baixo sintetizadas e ritmo acelerado. Existem diversos subgêneros desse estilo, como *full on*, *dark* e *progressive*. Embora seja considerado uma cultura, o *psytrance* pode ser classificado de diferentes formas, como contracultura ou subcultura. Alguns argumentam que a popularização e comercialização do *trance* eletrônico levaram à perda do ideal de paz, amor, união e respeito (PLUR), mas é importante evitar ideias discriminatórias e considerar a trajetória do *trance*. O *Goa trance*, surgido em Goa, Índia, teve influências da Alemanha e Inglaterra, e evoluiu para um estilo psicodélico e espiritual. O *psytrance* se espalhou pelo mundo, influenciado por diferentes culturas, e dependeu de destinos exóticos, centros urbanos, a ascensão da Internet e eventos subterrâneos e festivais de dança. Além disso, a literatura sobre as *raves* revela uma cultura global presente em diversos países, e existem estudos acadêmicos sobre o assunto em áreas como religião, sociologia, estudos culturais, musicologia e jornalismo. O público das festas de *trance* é majoritariamente jovem, muitas vezes estudantes universitários das áreas de humanidades e artes, com um nível cultural elevado e discursos que fazem referências a perspectivas históricas e filosóficas.

O autor deste artigo vivenciou a cultura *Rave* entre os anos de 2015 e 2016 no estado do Rio Grande do Sul, e entre 2017 e 2019 trabalhou neste cenário como *DJ* e produtor musical do gênero *psytrance* nas vertentes *progressive trance* e *fullon*, utilizando em algumas músicas de sua autoria mantras sagrados do hinduísmo. Em sua vivência na cultura *Rave* pode prestigiar apresentações de projetos também gaúchos que utilizam estes mantras indianos em suas músicas, como por exemplo os projetos brasileiros *Sonic Massala* e *Urucubaca,* que têm como característica a utilização de mantras em suas faixas.

Como o *goa-trance* surgiu em Goa, na Índia, onde faz todo o sentido o *trance* onde é hipnótico e o *psychedelic* (psicodélico), formando o *trance* psicodélico (*psytrance*), trazer em sua composição mantras sagrados, como o *Om,* mantra mais difundido e conhecido, o som do universo, da divindade. Na cultura indiana e na cultura *rave,* se mesclam este artefato do Yoga, espiritual, e a psicodelia e sua dança na *rave*, sendo estes festivais multiculturais, e por isso a cultura indiana com seus mantras é uma parte desta multicultura.

Ao fazer uma busca rápida na Internet pelas palavras *psytrance* e mantra, nas primeiras páginas de busca encontramos músicas de artistas de *psytrance* com mantras, como

por exemplo o projeto *Electric Universe*, de *psytrance fullon*, da Alemanha, e também pacotes de arquivos de áudio (s*ample packs*) com mantras hindu e derivados, para a produção musical, auxiliando *djs* a produzirem suas faixas com mantras e instrumentos gravados e exportados para um arquivo de áudio de *loop* contínuo.

Podemos afirmar que não se sabe mais se um artista produtor musical de *psytrance* produz sua música com o conhecimento do que significa o mantra, nem mesmo se ele tem conhecimento de que o mantra é um mantra, de que é hindu e todo o significado que carrega, de que o *psytrance* surgiu do *goa-trance*, em Goa na Índia. Muitos artistas simplesmente compram ou fazem *download* dos *sample packs* e produzem suas músicas com mantras sem o conhecimento de tudo isso, ou produzem simplesmente porque outro artista produziu e lançou com mantra hindu, tornando esta produção um tanto quanto ilusória e superficial, podemos até dizer mais comercial ou *mainstream* (para palco principal, mais popular e ou comum). A criação (produção) da música sem embasamento teórico, mas só porque outro artista lançou ou porque existem pacotes de arquivos de áudio na Internet, com este tema hindu e mantras sagrados, sem saber o que significam os mantras e nem que o *psytrance* se originou na Índia, geram incontáveis músicas de artistas amadores e profissionais, publicadas na plataforma *streaming* de áudio *SoundCloud* e *Bandcamp,* ou até mesmo lançadas por gravadora ou *self-release* (lançadas pelo próprio artista) no *Spotify* e demais plataformas de streaming de áudio, diariamente em todo o mundo. Então, podemos concluir que a produção de *psytrance* com utilização de mantras sagrados indianos sempre existiu, desde o surgimento do *goa-trance*, *trance* e *psytrance*, e ainda existe, já que o *psytrance* se situa na *rave* onde é um festival multicultural, que sempre inclui sua origem, a Índia, dentre as culturas desta proposta de multicultura.

CONCLUSÃO

Embora existam preocupações sobre a perda da essência original do *psytrance* devido à comercialização, é importante reconhecer a diversidade e a integração cultural que o gênero experimentou ao longo do tempo. A cena *psytrance* continua a florescer, mantendo sua independência artística e atraindo entusiastas de todo o mundo. Com sua atmosfera única e sua capacidade de induzir experiências transcendentais, o *psytrance* continua a ser uma expressão poderosa da música eletrônica e da cultura contemporânea.

Em conclusão, a cultura indiana desempenha um papel significativo na cena do *psytrance*, com a incorporação de mantras sagrados em suas produções musicais. A Índia, berço do goa-trance e uma cultura rica em tradições espirituais, influencia a atmosfera psicodélica e hipnótica do *psytrance*. No entanto, é importante reconhecer que a popularização e comercialização do gênero levaram a uma produção superficial e descontextualizada de músicas com mantras, sem um entendimento aprofundado de seu significado e importância cultural. Muitos artistas podem utilizar os mantras simplesmente por seguir uma tendência ou por falta de conhecimento, resultando em um número expressivo de produções musicais sem embasamento teórico. Apesar disso, a conexão entre a cultura indiana e o *psytrance* ainda persiste, e a presença dos mantras sagrados na música é um reflexo da diversidade e da multidimensionalidade da cultura *rave*. Portanto, a produção de *psytrance* com mantras indianos continua a existir, mantendo uma ligação com suas raízes e contribuindo para a experiência multicultural das festas de trance.

REFERÊNCIAS

COSTA, F. **Os indianos**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FERREIRA, P. P. **Música eletrônica e xamanismo**: técnicas contemporâneas do êxtase. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

FEUERSTEIN, G. **A Tradição do Yoga**: história, literatura, filosofia e prática. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Pensamento, 2006.

FONTANARI, I. P. de P. **Rave à margem do Guaíba**: música e identidade jovem na cena eletrônica de Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2003.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1986.

MIRANDA, R. S. *et al.* **A tradição dos mantras no contexto do yoga integral (purna yoga)**: um estudo entre Brasil e Índia, 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Dissertação de Mestrado. 2015.

MOREIRA, N. A. **Temporalidade nômade**: raves psicodélicas, 2015. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas, 2015.

NASCIMENTO, A. F. **Festivais psicodélicos na era planetária**, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, J. C. B. dos. **Estudo sobre a Índia**: influências indianas na moda, 2014. Monografia (Graduação de Tecnologia Têxtil). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Faculdade de Tecnologia de Americana, 2014.

SENAI, Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil. **Índia**: Oportunidades e Ameaças Cadeia Têxtil. Instituto de Prospecção Tecnológica e Mercadológica. Rio de Janeiro, 2004.

ST JOHN, G. **The local scenes and global culture of psytrance**. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2010.

IMPLEMENTAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE GARANTIA E CONTROLE DE QUALIDADE PARA JOGOS DIGITAIS

Implementation of a quality assurance laboratory for digital games

Cauã Picetti[1]
Bernardo Benites de Cerqueira[2]
Débora Barbosa[3]
Universidade Feevale

RESUMO: Este estudo surge do crescimento e projeções para o mercado de jogos no Rio Grande do Sul, em conjunto com a implementação de políticas públicas para fomentar esse mercado, através da aplicação da garantia e controle da qualidade (*quality assurance*) para jogos digitais. Identifica-se como problema a falta de um laboratório especializado em testes de *quality assurance* (QA) para jogos no RS. Essa lacuna pode resultar em lançamentos de jogos com falhas e problemas técnicos, impactando o mercado de jogos regional e nacional. Este estudo descreve o processo de implementação do Laboratório de Garantia e Controle de Qualidade Feevale (LabQA), além de apontar os resultados atingidos até o mês de julho de 2023. Assim, é apresentada uma pesquisa Aplicada e Exploratória, com utilização de pesquisa participante como procedimento. Como resultado, entende-se que o LabQA preenche uma lacuna de mercado necessária para as empresas brasileiras, das quais 10 foram contempladas pelos serviços de QA prestados até a data selecionada, com mais de 29 jogos testados e, de forma geral, se mostram satisfeitas com os serviços oferecidos.

Palavras-chave: Controle de Qualidade; Games.

[1] Bolsista de Mestrado CAPES/PROSUC no PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Tecnólogo em Desenvolvimento de Jogos Digitais pela Universidade Feevale (2017).

[2] Doutor e Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2023). Tecnólogo em Desenvolvimento de Jogos Digitais (2012)

[3] Doutora em Ciência da Computação pela UFRGS. Bolsista Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – DT – 1D CNPqDT 2013. Pesquisadora, docente no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

INTRODUÇÃO

No cenário global, o mercado dos jogos digitais tem despontado como uma indústria em ascensão que aumenta sua receita e faturamento, com estimativa de $211.2 bilhões de dólares para sua receita em 2025 (New Zoo, 2023), e apresenta resultados promissores também no quesito de número de jogadores. O Brasil, segundo os dados disponibilizados pela NewZoo (2022), ocupa a 5° posição global em termos de número de jogadores, com aproximadamente 101 milhões de *players* em 2022. Os dados também apontam que a lucratividade do país está em torno de 2.7 bilhões de dólares, o que ocupa a décima posição global no quesito receita.

No cenário regional, de acordo com a ADJogos/RS (2021), o Rio Grande do Sul, que se constitui como um polo nacional no mercado de desenvolvimento de games, tem apresentado resultados promissores na participação no setor de games. Segundo o Relatório Anual do Mercado de Games do RS da ADJogos (2021), o RS faturou mais de 78.5 milhões de reais, com crescimento de 19% em relação a 2020. Além disso, o mercado apresentou um crescimento de 51% em termos de empregos, o que caracteriza o potencial do mercado gaúcho para geração de emprego e renda, além de mercado empreendedor na área (ADJogos/RS 2021).

No entanto, fica evidente que algumas demandas inerentes à produção e desenvolvimento de jogos, especialmente no cenário de empresas independentes ou de pequeno porte que permanecem ainda não atendidas no âmbito estadual. Assim, a Secretária de Inovação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (SICT/RS), através do programa GameRS, com o objetivo apoiar a competitividade e inovatividade internacional da indústria gaúcha, criou o edital de chamada pública SICT nº 02/2021 para a implementação de dois laboratórios de referência para a realização de testes de Garantia de Qualidade (*Quality Assurance*) para jogos eletrônicos no estado.

Quality Assurance (QA) ou *testing* é definido como "uma fase que muitas vezes ocorre no estágio final da produção, em torno de 3-4 meses antes da data de lançamento. Durante esse estágio, o jogo é testado para encontrar bugs, erros, deficiências ou incompatibilidades." (Irish, 2005). A falta de um serviço especializado nessa etapa da produção pode afetar de forma direta o desempenho do produto no mercado, além de

prejudicar sua competitividade no mercado internacional. Para tanto, o fomento a soluções de incremento de competitividade e apoio às empresas e *startups* na área supracitada é de extrema importância.

A partir deste cenário e da iniciativa da SICT/RS por meio de um edital com esta finalidade, foi proposta a implantação de um Laboratório de Referência para Controle e Garantia de Qualidade em Jogos Digitais (Quality Assurance), localizado em Novo Hamburgo, na Universidade Feevale.

O objetivo deste trabalho é evidenciar a implantação de um laboratório para garantia e controle de qualidade, como também seu modelo de funcionamento voltado para a melhoria de produtos de jogos digitais nacionais. É uma pesquisa aplicada e exploratória, com utilização da pesquisa participante como procedimento (Prodanov, 2013).

O laboratório possui foco no atendimento das demandas de empresas dos eixos criativos do Rio Grande do Sul e do território nacional. Neste artigo, vamos chamá-lo de LabQA Feevale. Além disso, o ambiente do laboratório proporcionará melhor formação e preparo dos alunos egressos de cursos de jogos digitais e áreas correlatas. O laboratório proposto possui caráter multiusuário, visando um ambiente para uso em ensino, prestação de serviços e pesquisa. Destaca-se por se tratar de uma inserção no ambiente acadêmico, a formação de capital intelectual qualificado, com a inserção de alunos neste ambiente, vivenciando a cadeia de processos de Garantia de Qualidade (*Quality Assurance* – QA), o que contribui e os torna preparados para o mercado de jogos. Ainda, a partir da consolidação desta *expertise*, a Universidade Feevale pode incluir elementos específicos da temática em seus cursos.

O trabalho será dividido em 4 partes: no capítulo 2 a seguir, planejamento de implementação, será abordada toda a parte previa a atuação do laboratório, na qual são definidas as etapas e os processos necessários para a implementação. O capítulo 3, metodologia, fala sobre a metodologia de implementação adotada, e descreve o processo operacional para a atuação do laboratório. Logo após, o capítulo 4 apresenta e analisa os resultados obtidos com os atendimentos, através do contato com as empresas e os números alcançados e, por fim, no capítulo 5 são apresentados os planos para projetos futuros para continuidade do laboratório e sua expansão.

PLANEJAMENTO DE IMPLANTAÇÃO

Para evidenciar a organização prévia à implantação do LabQA, serão descritas as decisões ao longo do processo, sua organização e a partilha das decisões. Essa seção do trabalho irá descrever o plano de desenvolvimento operacional e suas fases de implementação.

É importante levar em consideração a natureza diversa de cada tipo de jogo digital produzido, para que o atendimento do LabQA Feevale possa propor um processo customizável de garantia de qualidade para as empresas interessadas, e fornecer uma análise que define a melhor abordagem de acordo com as demandas de cada jogo digital, consoante a Politowski (2021) quando afirma que as "particularidades do desenvolvimento de jogos devem ser levadas em consideração quando a estratégia para um projeto de jogo estiver sendo inventada"[4].

Para o Plano de Desenvolvimento Operacional, a implementação deste laboratório dentro da universidade e a consolidação da metodologia de trabalho com a equipe, foram definidas 4 fases de operação, as quais contemplam os 18 meses de vigência do projeto. Na primeira fase, Implementação, foi realizado no primeiro trimestre de vigência a aquisição de equipamentos necessário para a operação, destinação das verbas de custeio, seleção de bolsistas de desenvolvimento tecnológico e científico previstos para o funcionamento do laboratório, bem como a preparação e capacitação da equipe responsável pela operação do laboratório.

Na segunda fase – *Start* – planejada para o 2° e 3° trimestres de vigência, engloba o início da operação, a estruturação do funcionamento dos processos de QA entre o laboratório e as empresas interessadas no serviço disponibilizado, bem como estudos e revisões do processo em busca da otimização para o atendimento das demandas. Durante a fase de Start, foram previstos o atendimento de aproximadamente 2 empresas por mês.

A terceira fase, Otimização, foi voltada para o aumento da capacidade de atendimento das empresas, considerando um processo consolidado de testagem, avaliação e confecção de relatórios para os jogos atendidos, somado ao entrosamento da equipe técnica

[4] Tradução feita pelos autores, frase original em inglês: *"These particularities of game development should be taken in consideration when devising a testing strategy for a game project".*

entre os pares e fluxo de trabalho. Esta fase foi realizada entre o 4° e o 5° semestre, com previsão de atendimento de 3 empresas por mês.

Por fim, na quarta fase de operação – Funcionamento Consolidado – no 6° semestre de vigência do projeto, a equipe técnica poderia atender 4 empresas por mês para prestação do serviço de QA. Nesse sentido, era previsto que a equipe e o laboratório estariam prontos para o fluxo completo e plena operação para a prestação do serviço oferecido. A Figura 1 a seguir resume o plano de desenvolvimento operacional do laboratório.

Figura 1: Linha de tempo das etapas de funcionamento do LabQA Feevale

Fonte: Elaborada pelos autores.

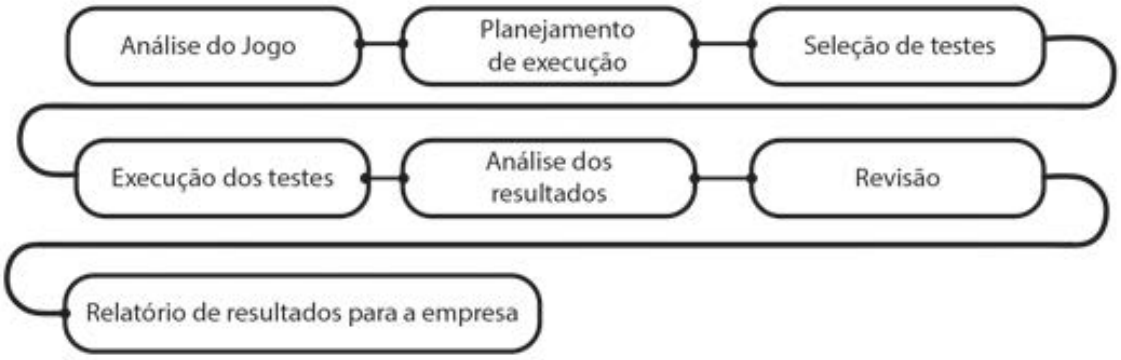
METODOLOGIA

Esse trabalho segue uma abordagem qualitativa, e utiliza como procedimento a pesquisa participante. Entende-se que tanto os profissionais atuantes do laboratório, como as empresas que fizeram uso dos serviços, contribuíram de forma ativa para o projeto que visa a resolução do problema da falta de empresas especializadas no serviço de QA no âmbito regional, que consequentemente auxiliam no fomento e desenvolvimento do mercado nacional de jogos, alinhando-se ao objetivo da política pública criada pela SICT/RS.

Assim, é descrita a seguir a metodologia utilizada no processo de atendimento, para que possa ser alvo de estudos, de outras aplicações, além de contribuir para o cenário acadêmico e mercado de jogos. O processo de implementação se dá a partir do atendimento das demandas oriundas das empresas, seguindo um fluxo pré-estabelecido, com supor-

te e operação pela equipe de trabalho do ambiente, respeitando o funcionamento geral do LabQA. Em operação e revisão desde o início da Fase 2 (*Start*) do plano operacional, o fluxograma de trabalho previsto é retratado na Figura 2, que resume o processo que será adotado pela equipe para cada demanda recebida pelas empresas que desejam usufruir do serviço prestado.

Figura 2: Processo de operação do LabQA Feevale



Fonte: Elaborada pelos autores.

No ato do recebimento do pedido do serviço de garantia de qualidade pela empresa solicitante, através da página *online* do laboratório, por telefone ou e-mail, será realizada a verificação de agenda e disponibilidade pelo técnico responsável no ato do contato. A seguir, é realizado pela equipe do laboratório, ou pelo responsável da empresa através da página online, o registro e preenchimento de uma checklist padronizada do tipo de serviço requisitado, a qual irá constar uma relação dos tipos de teste e horas necessárias para realizá-los. Nesse sentido, cada empresa de jogos digitais que entrar em contato para solicitar serviços do laboratório poderá usufruir de aproximadamente 30 horas de serviço de QA por mês, durante os 18 primeiros meses de vigência do projeto. Posteriormente ao primeiro contato, o técnico responsável irá analisar e calcular as horas necessárias para o serviço, considerando a lista na qual foram coletados os dados básicos sobre o jogo/*software* em desenvolvimento.

Após a triagem inicial, o agendamento do processo de QA com a empresa será realizado, podendo este ser feito sob demanda a depender do calendário de agendamentos, ou então com agendamento prévio combinado com a empresa para uma data futura. Neste momento, também é firmado um contrato de prestação de serviços entre a empresa

e a ICT. A empresa será responsável por desenvolver e disponibilizar o executável/*build* funcional do jogo digital na plataforma desejada, no máximo, até a data agendada com o laboratório.

Após a etapa de contato e agendamento, destaca-se do fluxograma operacional a metodologia de operação dos testes dentro do LabQA Feevale, conforme estabelecido na Figura 2. Cada etapa contará com um plano de operação próprio, que resultará ao final do processo no relatório de QA do produto conforme a demanda da empresa solicitante do serviço. Um questionário com perguntas, que utilizam a escala Likert (Likert, 1932), foi disponibilizado às empresas após seus respectivos atendimentos, objetivando entender mais sobre sua experiência durante o atendimento e os resultados obtidos. Até o momento da realização deste trabalho haviam 6 respostas. O resultado dos atendimentos e *feedback* das empresas serão abordados no capítulo a seguir.

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Conforme as definições de fases e prazos para entrega e análise de resultados concordante com o período de atuação proposto, a fase inicial foi definida como a implementação do laboratório e todos os processos que o envolvem. Como resultado, o laboratório disponibiliza dois grandes grupos de testes: aceitação e funcionalidade. Nos testes de aceitação, a aplicação se dá a partir da demanda da empresa solicitante, que deverá especificar a necessidade de teste de aceitação do público no momento da solicitação do serviço. No formato de aceitação de público proposto, o laboratório organiza uma aplicação dentro da própria universidade, na qual realiza previamente um chamado ao público disponível no banco de dados construído para atender às necessidades do projeto, e o público interessado em participar do processo de testagem dos jogos. Assim, após o chamamento dos participantes, os testadores deverão encontrar-se presencialmente na instituição para a realização da atividade, tendo o suporte da equipe de técnicos e/ou bolsistas do LabQA Feevale responsáveis pela realização dos testes de aceitação.

O teste consiste em uma rápida capacitação dos testadores por parte da equipe do laboratório, que irá registrar a aplicação, cuja sessão deverá ter de 15 a 30 minutos, aproximadamente (passível a ajustes para alinhar-se às exigências de cada cliente/empresa).

Após a finalização da sessão, os testadores deverão responder a um questionário desenvolvido e utilizado pelo LabQA Feevale, de acordo com as diretrizes de jogabilidade desenvolvidas por Schneider (2015).

Por outro lado, os testes de funcionalidade, executados pela equipe técnica interna do laboratório, foram categorizados em 11 diferentes tipos de testagem, que resultam em um relatório geral de funcionalidade ao final do processo, sendo os testes: Testagem de *alpha*, testagem de *beta*, teste de fumaça, testagem de *inputs*, testagem de funcionalidades geral, testagem de compatibilidade (entre plataformas e versões), teste de regressão, testagem de *load*, teste de desempenho, *playtesting* e teste de *soaking*.

O objetivo da Fase 2 foi realizar, no mínimo, 2 testes de garantia e controle de qualidade no período de 6 meses. Ao fim do tempo determinado, o laboratório já havia atendido 3 diferentes títulos, e entregue 4 relatórios de atendimento para duas diferentes empresas. Já na Fase 3, buscou-se realizar no mínimo 3 testes de QA entre outubro de 2022 e abril de 2023. Ao final do período, foram realizados 12 relatórios de atendimento, para 8 diferentes títulos e 4 diferentes empresas. Entre os meses de abril e julho de 2023, acontece a Fase 4, que está em andamento durante a criação deste trabalho e objetiva a entrega de 4 testes de garantia e controle de qualidade. Até o momento, o LabQA já possui 8 atendimentos, para 6 diferentes empresas e 7 títulos distintos. Além disso, o laboratório também possui o propósito de participação de, no mínimo, 20 membros da comunidade gaúcha nos processos de testagem. Até o momento, o laboratório já conta com a participação de 29 pessoas da comunidade gaúcha.

De forma geral, até a realização deste trabalho, os atendimentos do LabQA Feevale beneficiaram 13 empresas, com 24 processos de QA realizados, além da participação de 29 membros da comunidade, e um banco de dados com mais de 50 testadores cadastrados para testes de aceitação. O retorno das empresas através do questionário aplicado, apresentou os resultados exibidos na sequência.

Participaram da pesquisa um total de 6 empresas atendidas. As questões, listadas na sequência, serão postas como **Q** e numeradas entre 1 e 5, na Tabela 1 e Figura 3. Perguntas para avaliação, sendo (1) nada satisfeito e (5) muito satisfeito:

Tabela 1: Questões referentes à aceitação e avaliação do serviço prestado pelo LabQA

Q1: De 1 a 5, qual a sua satisfação geral com o serviço do LabQA?
Q2: De 1 a 5, qual a sua satisfação geral com a forma de atendimento do nosso laboratório?
Q3: De 1 a 5, qual a sua satisfação com o relatório de resultados entregue pelo nosso laboratório?
Q4: De 1 a 5, qual a chance de contratar o LabQA novamente?
Q5: De 1 a 5, quanto recomendaria o serviço do LabQA para outras desenvolvedoras?

Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 3: Média geral das questões aplicadas

Fonte: Elaborada pelos autores.

As respostas demonstram uma aceitação positiva dos serviços prestados pelo LabQA, evidenciando o impacto assertivo da implementação de um laboratório de controle e garantia de qualidade proposto pelo edital da SICT/RS. Devido ao caráter experimental da pesquisa, o impacto no mercado ainda não pode ser mensurado, mas com o retorno das empresas participantes é possível afirmar que os testes de QA aplicados pelo laboratório afetaram positivamente os jogos atendidos e produzidos no âmbito nacional, implicando em melhorias nos produtos que podem fortalecer sua competitividade no mercado. O ca-

pítulo a seguir irá abordar os planos futuros do laboratório, a partir de todo o conhecimento obtido durante sua implementação e atuação.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi evidenciar a implantação de um laboratório para garantia e controle de qualidade, como também seu modelo de funcionamento voltado para a melhoria de produtos de jogos digitais nacionais. Assim, através de uma pesquisa aplicada e exploratória, com procedimento de pesquisa participante junto às empresas beneficiadas pelo laboratório, foram encontrados indícios e retornos positivos quanto ao processo de atendimento e implementação.

Devido ao impacto positivo do LabQA no mercado, evidenciado pelos números e resultados apresentados, espera-se que novos estudos possam utilizar este trabalho como base para novas pesquisas na área de jogos, assim como de QA. O projeto visa, além do aumento de atendimentos já previsto, adicionar novos testes focados em análise e implementação de opções de acessibilidade para jogos digitais, conforme estudos da Microsoft (2022) encontrados durante o planejamento do laboratório, que apresentam uma estimativa de 450 milhões de players PCDs (Pessoas com Deficiência) no mundo, e evidenciam um forte nicho e a necessidade de produtos voltados a esse público. Com a adição dessa modalidade de testes, espera-se que o laboratório expanda seu alcance e relevância no mercado.

REFERÊNCIAS

ADJOGOS. **Relatório Anual do Mercado de Games do Rio Grande do Sul - 2021**. Disponível em: https://adjogosrs.com.br/releases/. Acesso em: 3 ago. 2023.

IRISH, D. **The Game Producer's Handbook**. 1ª ed, Thomson Course Technology, 2005

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes.** Archives of Psychology. New York: Columbia University Press, 1932.

MICROSOFT, **Xbox Accessibility Guidelines**. Disponível em: https://learn.microsoft.com/en--us/gaming/accessibility/mgats. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEWZOO. **Global Games Market Report**. Disponível em: https://newzoo.com/products/reports/global-games-market-report. Acesso em: 12 jul. 2023.

POLITOWSKI, C.; PETRILLO, F.; GUÉHÉNEUC, Y. **A Survey of Video Game Testing**. 2021 IEEE/ACM International Conference on Automation of Software Test (AST), 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHNEIDER, G. **Avaliação de jogabilidade e usabilidade do jogo corrida gramatical na instituição AMO de Novo Hamburgo**. Editora Feevale, Novo Hamburgo, 2015.

O USO DE SISTEMA DE RECOMENDAÇÃO NA EDUCAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.

The use of recommender systems in education: a systematic literature review

Hananda Farias[1]
Sibele da Silva Lange Repenning[2]
Fernanda Diniz Flores[3]
Paula Andrea Rodríguez Marín[4]
Marta Rosecler Bez[5]
Universidade Feevale

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado de uma revisão sistemática da literatura sobre o uso de sistemas de recomendação na educação. O estudo tem como norte a seguinte questão: Como os sistemas de recomendação estão sendo efetivamente utilizados no processo de ensino e aprendizagem? Um protocolo foi definido com quatro questões norteadoras a serem respondidas. Para tal, as bases de artigos selecionadas para esta revisão são: *Web of Science*, *Scopus*, *Eric* e *IEEExplorer*. Os resultados encontrados permitem afirmar que os pressupostos iniciais de que sistemas de recomendações não estão sendo utilizados efetivamente em processos de ensino e aprendizagem se confirmou. Os sete artigos analisados demonstram, nesse sentido, que ainda existem somente experimentos, mas não o uso efetivo, no dia a dia, das instituições de ensino.

Palavras-chave: Sistemas de Recomendação; Ensino Aprendizagem; Tecnologias na Educação; Revisão sistemática da literatura.

[1] Mestra em Indústria Criativa pela Universidade Feevale e Professora de Matemática.
[2] Mestra em Indústria Criativa, Produtora de materiais didáticos digitais e docente.
[3] Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social.
[4] Doutora em Ingenieria de sistemas e Professora do ITM.
[5] Doutora em Informática na Educação e professora do Mestrado em Indústria Criativa da Universidade Feevale.

INTRODUÇÃO

As tecnologias têm o potencial de transformar a educação, tornando-a mais personalizada e eficaz, abrangendo a realidade virtual e aumentada, as plataformas de aprendizagem, o ensino híbrido e a inteligência artificial (IA). A IA, através do sistema de recomendação, pode identificar o interesse do usuário e contribuir na organização das informações, facilitando a busca de conteúdo de uma forma rápida (Meza *et al.*, 2017).

O mundo atual é caracterizado pela crescente disponibilidade de informações e de conteúdos educacionais. Essa realidade, por um lado, oferece aos alunos muitas possibilidades para aprender, mas, por outro lado, pode dificultar a identificação de conteúdos que sejam relevantes e que atendam às suas necessidades e interesses. Nesse contexto, os sistemas de recomendação (SR) surgem como uma ferramenta para auxiliar os alunos na seleção de conteúdos educacionais e podem aumentar sua motivação e participação na aprendizagem.

Os sistemas de recomendação são baseados em algoritmos que analisam os dados de uso dos usuários para identificar padrões e tendências. Com base nessas informações, os sistemas recomendam itens que sejam mais prováveis de serem do interesse dos usuários. A proposta de sistemas de recomendação na educação tem sido investigada por pesquisadores de diversas áreas, como a da Informática, a da Educação e a da Psicologia. Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa indicam que os sistemas de recomendação podem ser eficazes para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

O objetivo deste artigo, assim, é apresentar uma revisão sistemática da literatura sobre o uso de sistemas de recomendação na educação. Para a busca dos artigos científicos, as bases de artigos foram *ERIC*, *IEExplorer*, *SCOPUS* e *Web of Science*. Para além disso, quatro perguntas foram elaboradas para serem respondidas em busca do efetivo uso dos sistemas de recomendação na educação. Por fim, a revisão sistemática identificou sete artigos que atenderam aos critérios de inclusão e de exclusão.

Os artigos abordam uma variedade de temas relacionados aos sistemas de recomendação na educação, incluindo o tipo de sistema de recomendação, os dados de entrada, os algoritmos utilizados e a avaliação destes sistemas. No entanto, a utilização de sistemas

de recomendação no ensino não é clara e é evidente que a tecnologia e, mais ainda, as tecnologias emergentes devem ser aproximadas da sala de aula.

Do mesmo modo, descobriu-se que as pesquisas recentes sobre sistemas de recomendação na educação têm se concentrado nos seguintes temas: Desenvolvimento de novos algoritmos de recomendação; Integração de sistemas de recomendação com plataformas de aprendizagem; e Avaliação de sistemas de recomendação na educação.

Este artigo, portanto, está estruturado da seguinte forma: a introdução aqui apresentada, o referencial teórico sobre sistemas de recomendação, a metodologia empregada no estudo, os resultados e análises, seguidas das conclusões.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para explicar o que são os Sistemas de Recomendação, é possível fazer uma analogia entre a ferramenta e um vendedor experiente, que sabe o que deve ou não oferecer aos clientes, baseado nas suas pesquisas e preferências. Analogamente, essas sugestões de itens que podem ser úteis para o usuário são fornecidas por ferramentas e técnicas inteligentes (Ricci; Rokach; Shapira, 2010). Essa tecnologia, assim, é chamada de Sistemas de Recomendação.

É possível usar Sistemas de Recomendação nos mais diversos itens, como produtos, filmes, eventos, artigos, etc. (Kordik, 2016). Cada abordagem define o tipo de recomendação que melhor cabe no escopo e no objetivo do usuário, a depender da área utilizada. Os sistemas de recomendação são diversos e podem ser combinados entre si, obtendo, então, sistemas híbridos.

Sistemas de Recomendação são sistemas automatizados que usam dados dos usuários para sugerir itens que podem ser de seu interesse. Sua principal utilização é no comércio eletrônico, local onde têm sido a sua maior aplicação e sucesso. Empresas como a *Amazon* utilizam SR de produtos personalizados, criados para atender às necessidades e às preferências individuais de seus clientes com o nível máximo de detalhamento possível (MJV, 2023). No campo da educação, os SR podem ser usados para recomendar cursos, materiais de aprendizagem, jogos educacionais e atividades, entre outros. Os Sistemas de Recomendação podem ajudar os alunos a encontrarem os recursos que melhor atendem

às suas necessidades e preferências e podem melhorar sua experiência de aprendizagem (W3C, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada foi uma revisão sistemática da literatura. Foi elaborado um protocolo com o objetivo de desenvolver uma revisão sistemática da literatura sobre o efetivo uso de sistemas de recomendação no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foi utilizado o PICO (População, Intervenção, Comparador/Controle e *Outcome*).

Quatro perguntas foram elaboradas para serem respondidas ao longo deste trabalho: 1) Como estão sendo realizadas as validações do uso de SR no ensino? 2) Quais tipos de SR estão sendo utilizados no processo de ensino e aprendizagem? 3) Em que tipo de ambientes está sendo utilizado (AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, Jogos, Simuladores, exercícios)? e 4) Apresenta resultados do uso? Se sim, quais?

A *string* foi: *"Recommendation system for Elementary School" OR "Recommendation system for education" OR "Recommender system for education" OR "Recommendation system for education" OR "recommendation system for High School" OR "recommender system for teaching" OR "recommendation system for teaching".* Para a busca dos artigos científicos, as bases de artigos foram ERIC, IEExplorer, SCOPUS e Web of Science.

Os seguintes critérios de inclusão foram definidos da seguinte maneira: ano superior a 2010, apresentar a *string* de busca nas palavras-chave, apresentar o uso de SR, estar escrito em português, inglês ou espanhol, ser um artigo científico disponível para acesso a partir das Universidades. Os critérios de exclusão incluíam outras revisões sistemáticas da literatura.

Nas bases de artigos, a seleção inicial trouxe os seguintes resultados: ERIC (8), IEEExplorer (3), SCOPUS (21) e Web of Science (5), totalizando 37 artigos. Destes, seis estavam duplicados e foram retirados, permanecendo 31 artigos. Após a avaliação dos critérios de inclusão e de exclusão, os aceitos ficaram assim distribuídos: ERIC (2), IEEExplorer (3), SCOPUS (6) e Web of Science (3), totalizando 14. Destes, sete artigos não foram encontrados na íntegra. Assim, permaneceram para leitura completa e resposta às perguntas apenas sete artigos.

RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, serão respondidas as perguntas elaboradas no protocolo, bem como a análise dos achados principais dessa revisão sistemática sobre o uso de Sistemas de Recomendação no processo de ensino e aprendizado.

QUAIS TIPOS DE SISTEMAS DE RECOMENDAÇÃO ESTÃO SENDO UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

De acordo com Saito e Watanobe (2020), existem vários tipos de SR utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Alguns desses sistemas incluem Filtragem colaborativa baseada no usuário, Filtragem colaborativa baseada no item, Filtragem colaborativa baseada em *cluster*, Filtragem colaborativa baseada na redução de dimensão e Filtragem colaborativa baseada na teoria dos gráficos de *Horting*. Além disso, os autores mencionam que métodos de aprendizagem profunda também foram aplicados e integrados a Sistemas de Recomendação, como redes neurais, para melhorar a precisão das recomendações.

Schrumpf (2022) destaca dois tipos de Sistemas de Recomendação utilizados no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro é o Sistema de Recomendação baseado em processamento de linguagem natural, que permite aos alunos descobrirem recursos educacionais que correspondam aos seus interesses formulados em linguagem natural. O segundo é o sistema proposto semelhante ao MCRS (Sistema de Recomendação de Cursos para MOOCs), que também é utilizado no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, esses SR são utilizados para personalizar a experiência de aprendizagem dos alunos, ajudando-os a descobrir recursos educacionais relevantes e a individualizar a sua jornada acadêmica.

De acordo com Siddiqui *et al.* (2022), o sistema Pique é um exemplo de Sistema de Recomendação para o ensino que foi projetado para tarefas de aprendizagem abertas, compartilhando características tanto de contextos formais quanto de informais. O autor destaca também os Sistemas de Tutoria Inteligente (ITS), desenvolvidos para fornecer *feedback* personalizado e atividades de aprendizagem personalizadas.

Conforme Ling, Guozhu e Yongxian (2020), o Sistema de Recomendação utilizado no processo de ensino e aprendizagem é o *Personalized Teaching Content Recommendation*, que fornece recomendações personalizadas de conteúdo de ensino de física com base nas pre-

ferências e nas necessidades individuais dos alunos. Além disso, os autores mencionam que o modelo de recomendação de conteúdo de ensino personalizado é baseado em uma abordagem de aprendizado de máquina. O sistema utiliza algoritmos de recomendação de filtragem colaborativa e de conteúdo de acordo com as informações de comportamento dos usuários para fornecer relatórios de recomendação personalizada. De acordo com os autores, a estrutura do algoritmo do sistema inclui o Processamento de Linguagem Natural (NLP), o algoritmo de árvore de decisão, o algoritmo de recomendação de filtragem colaborativa e o algoritmo *K-means* para construir o modelo de análise das pontuações dos testes de física e dos documentos dos testes e o modelo de recomendação do conteúdo de ensino personalizado.

Murad, Heryadi, Isa e Budiharto (2020), por sua vez, mencionam que o sistema de recomendação apresentado é um sistema híbrido de recomendação de filtragem baseado em regras e colaborativo para o contexto educacional.

Bulathwela, Perez-Ortiz, Yilmaz e Shawe-Taylor (2020) afirmam que abordagens híbridas e métodos de aprendizagem profunda foram propostos para aprimorar os sistemas de recomendação educacional. Além disso, o artigo dos autores propõe uma família de estratégias bayesianas para fornecer recomendações educacionais aos alunos usando o envolvimento implícito do aluno com o ambiente educacional.

Meza, Vaca, Simo e Monguet (2017) identificam que existem dois tipos principais de sistemas de recomendação utilizados no processo de ensino e aprendizagem: sistemas baseados em conteúdo e sistemas colaborativos. Além disso, os sistemas híbridos combinam as características de ambos para obter melhores recomendações.

COMO ESTÃO SENDO REALIZADAS AS VALIDAÇÕES DO USO DE SISTEMAS DE RECOMENDAÇÃO NO ENSINO?

De acordo com Saito e Watanobe (2020) as validações do uso de sistemas de recomendação no ensino são realizadas por meio de experimentos e análise estatística dos históricos de aprendizagem dos usuários. Essas avaliações envolvem a aplicação de algoritmos de filtragem colaborativa, baseados no usuário, considerando as ações anteriores dos alunos em um sistema de *e-learning*.

No artigo de Schrumpf (2022), afirma-se que as validações do uso estão sendo realizadas por meio de análises de dados coletados entre diferentes iterações de protótipos. Essas análises envolvem a classificação das recomendações de recursos educacionais pelos usuários, bem como o registro de cliques em recursos recomendados.

De acordo com Siddiqui *et al*. (2022), as validações envolvem a análise do impacto dos SR na motivação dos alunos, na curiosidade e no engajamento com os materiais recomendados. Além disso, os sistemas de recomendação educacional também são avaliados quanto à sua capacidade de fornecer recomendações personalizadas e relevantes para os alunos, levando em consideração as preferências e necessidades individuais.

No estudo de Ling, Guozhu e Yongxian (2020), o experimento envolveu a aplicação do esquema de implementação de aprendizagem personalizada com um grupo de estudantes de física e a comparação dos resultados com um grupo de controle que não recebeu a implementação personalizada.

Já Murad, Heryadi, Isa e Budiharto (2020) realizaram uma avaliação com dados passados de estudantes. A primeira categoria é o conjunto de dados secundários coletados de um repositório, que é composto pelos registros individuais dos alunos de 2017 a 2018. Cada registro de dados inclui informações pessoais dos alunos, pontuações de atividades de aprendizagem e pontuações de percepção e confiança em relação a cada curso obrigatório. Os principais recursos do aluno para cada curso são uma pontuação de frequência, uma pontuação de atividade de discussão no fórum, uma pontuação de tarefas, uma pontuação de questionários e uma nota final. A segunda categoria é o conjunto de dados primários coletados da amostra de alunos do programa usando o método de pesquisa e questionários *on-line*. Os recursos coletados são a percepção e a pontuação de confiança em relação a cada curso obrigatório.

Bulathwela, Perez-Ortiz, Yilmaz e Shawe-Taylor (2020) realizaram diversas avaliações estatísticas com conteúdos já existentes em uma base, porém, o sistema ainda não foi validado com estudantes.

Meza, Vaca, Simo e Monguet (2017) validaram o sistema com um grupo de alunos da Universidade das Forças Armadas do Equador no ano acadêmico de 2016-2017. O número de alunos era 24 (18 masculinos e 6 femininos) e a média de idade era de 20 anos.

Os alunos tiveram de resolver vários tópicos da disciplina de Administração de Gerente de Projetos Sociais. Em cada tarefa, os alunos e o professor seguiram um processo bem definido. Apresentam grafos que mostram a interação dos alunos com as propostas de outros alunos, com uma concentração na interação com as propostas da própria classe. O número de grupos gerados pelo agrupamento foi quatro, e cada grupo apresentou uma visão de seu comportamento. A maior concentração foi confirmada por 19 vértices, sendo que o conteúdo mais revisado pelos alunos foi sobre "Complexidade na estrutura lógica". Portanto, esse tópico permitiu que o professor considerasse analisar em profundidade esse comportamento específico e a precisão na compreensão do tópico.

EM QUE TIPO DE AMBIENTES ESTÁ SENDO UTILIZADO (AVA, JOGOS, SIMULADORES, EXERCÍCIOS, ETC)?

De acordo com Saito e Watanobe (2020), o sistema proposto pode ser aplicado a outros sistemas de *e-learning*, ou salas de aula virtuais. Já Schrumpf (2022) indica que o assistente de estudo digital (DSA), um ambiente virtual, foi desenvolvido em três universidades alemãs e testado em campo. Segundo Siddiqui *et al.* (2022), o sistema de recomendação foi desenvolvido para ser usado em um AVA.

Murad, Heryadi, Isa e Budiharto (2020) não mencionam ambientes específicos, como AVA, jogos, simuladores ou exercícios. O mesmo ocorre com o trabalho de Meza, Vaca, Simo e Monguet (2017) e Ling, Guozhu e Yongxian (2020). Segundo Bulathwela, Perez-Ortiz, Yilmaz e Shawe-Taylor (2020), o sistema de recomendação proposto é projetado para ser usado em ambientes de aprendizagem que envolvem recursos educacionais abertos.

APRESENTA RESULTADOS DO USO? SE SIM, QUAIS?

Saito e Watanobe (2020) apresentam resultados experimentais do uso de modelos de rede neural propostos e recomendados. Esses resultados são avaliados por meio de pontuações de perfis para usuários-alvo e de pontuações de lacunas para diferentes categorias. No entanto, não são fornecidos detalhes específicos sobre os resultados obtidos.

De acordo Schrumpf (2022), o recurso "interesses profissionais" teve uma alta taxa de ativação em comparação com outros recursos. Porém, apenas uma pequena porcentagem de usuários inseriu pelo menos uma consulta para recomendação de recursos educacionais. A maioria dos usuários fez apenas uma única consulta, indicando que a utilidade

do recurso não foi percebida como suficientemente alta para justificar uma interação adicional. Outro aspecto é que as recomendações de recursos educacionais receberam predominantemente classificações negativas dos usuários.

Siddiqui *et al.* (2022) apresentaram resultados do uso do sistema Pique em diferentes cursos. O uso do Pique ajudou os alunos a expandirem seus interesses de aprendizagem ao longo do tempo. Os alunos selecionaram uma variedade de artigos exclusivos e houve um aumento no número de interesses selecionados pelos alunos à medida que usavam o Pique. Esses resultados indicam que o Pique foi eficaz em estimular a curiosidade dos alunos e em promover a exploração autodirigida. Os resultados desses experimentos sugerem que o método proposto pode ser eficaz na classificação de notícias da *Web* para o NIE.

Ling, Guozhu e Yongxian (2020) indicam que foi constatada uma melhora significativa no desempenho dos alunos em testes de conhecimento. Além disso, os relatórios gerados pelo sistema de recomendação podem fornecer informações úteis para os professores, permitindo-lhes ajustar o conteúdo do curso e as estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos.

Bulathwela, Perez-Ortiz, Yilmaz e Shawe-Taylor (2020) apresentaram o desenvolvimento do sistema, porém, não apresentaram informações de uso. Murad, Heryadi, Isa e Budiharto (2020), por outro lado, apresentam resultados do uso do sistema de recomendação proposto, porém com dados retroativos.

Meza, Vaca, Simo e Monguet (2017) apresentam alguns resultados do uso do Sistema de Recomendação de Inteligência Coletiva para Educação. A pesquisa exploratória realizada evidenciou vários benefícios do sistema, incluindo o aumento da motivação dos alunos e a economia de tempo na busca e na classificação de material didático de interesse. Além disso, o sistema foi projetado para incentivar o aprendizado coletivo e a participação autêntica dos alunos. Os autores também mencionam que a aplicação do sistema mostrou evidências sobre a utilidade das ferramentas na colaboração e na participação em aula, aumentando a motivação do aluno e ajudando-o a descobrir novos conteúdos de seu interesse de maneira fácil, além de permitir economizar tempo na busca e na classificação de materiais didáticos de interesse do usuário e promover a leitura especializada, inspirando a competência como meio de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo floresce a partir da curiosidade das autoras, que trabalham na docência e percebem, com seus pares, esse tema como distante da educação. No mundo dinâmico da educação, os Sistemas de Recomendação emergiram como descobertas poderosas, evoluindo a forma como os alunos abordam o aprendizado. Percebe-se o uso do Sistema de Recomendações mais frequente no entretenimento, como estímulo ao consumo de mercadorias, bem como no direcionamento de lugares e de ambientes.

Para o processo de ensino e aprendizagem, os SR representam uma revolução na forma como os alunos acessam e interagem com o conteúdo educacional. Essas inovações tecnológicas oferecem a capacidade de personalizar o aprendizado de cada estudante, tornando-a mais eficiente e envolvente. Portanto, estes sistemas não apenas aumentam a eficácia do aluno, mas transformam o professor em um guia, representando uma mudança de paradigma. Desta forma, torna-se o ato de estudar uma jornada adaptativa e personalizada.

A pergunta que instigou este trabalho foi: "Como os sistemas de recomendação estão sendo efetivamente utilizados no processo de ensino e aprendizagem?". Percebe-se, pela revisão sistemática, que os sistemas de recomendação ainda não são utilizados efetivamente nas escolas e em universidades, estando ainda focados nas pesquisas e validações.

REFERÊNCIAS

BULATHWELA, S.; PEREZ-ORTIZ, M.; YILMAZ, E.; SHAWE-TAYLOR, J. **TrueLearn**: A Family of Bayesian Algorithms to Match Lifelong Learners toOpen Educational Resources. 2020. ASSOC ADVANCEMENT ARTIFICIAL INTELLIGENCE, 2020. Disponível em: https://arxiv.org/abs/1911.09471. Acesso em: 05 out. 2023.

KORDIK, P. **Recommender systems explained.** Medium. 2016, July. Disponível em: https://medium.com/recombee-blog/recommender-systems-explained-d98e8221f468. Acesso em: 05 out. 2023.

LING, L.; GUOZHU, J.; YONGXIAN, W. **Design of Evaluation and Recommendation System for High School Physics Learning Based on Knowledge**. 2020. International Conference on Modern Education and Information Management, 2020. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/9384717. Acesso em: 03 out. 2023.

MEZA, J.; VACA, L.; SIMO, E.; MONGUET, J. **Toward a collective intelligence recommender system for education**. 2017. IATED-INT ASSOC TECHNOLOGY EDUCATION & DEVELOPMENT. Barcelona, Spain, 2017. Disponível em: https://upcommons.upc.edu/handle/2117/115279. Acesso em: 03 out. 2023.

MJV. **Como atrair clientes usando Inteligência Artificial**. Disponível em: https://www.mjvinnovation.com/pt-br/blog/como-atrair-clientes/. Acesso em: 10 out. 2023.

MURAD, D. F.; HERYADI, Y.; ISA, S. M.; BUDIHARTO, W. **Personalization of study material based on predicted final grades usingmulti-criteria user-collaborative filtering recommender system**. 2020. EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10238-9. Acesso em: 29 set. 2023.

RICCI, F.; ROKACH, L.; SHAPIRA, B. **Recommender Systems Handbook**. 2010, October. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227268858_Recommender_Systems_Handbook. Acesso em: 05 out. 2023.

SAITO, T.; WATANOBE, Y. **Learning Path Recommendation System for Programming Education Based on Neural Networks.** International Journal of Distance Education Technologies, 2020. Disponível em: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85074338814&origin=inward&txGid=e6edeeabaa1dfbf41a53936865a9060f. Acesso em: 28 set. 2023.

SCHRUMPF, J. **On the Effectiveness of an AI-Driven Educational Resource Recommendation System for Higher Education**. 2022. 19th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), 2022. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED626903. Acesso em 09 set. 2023.

SIDDIQUI, S.; MAHER, M. L.; NAJJAR, N.; MOHSENI. M.; GRACE, K. **Personalized Curiosity Engine (Pique)**: A Curiosity Inspiring Cognitive System for Student Directed Learning. 2022. 14th International Conference on Computer Supported Education. CSEDU 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333911975_Pique_Recommending_a_Personalized_Sequence_of_Research_Papers_to_Engage_Student_Curiosity. Acesso em: 28 set. 2023.

W3C. **Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1**. Disponível em: https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/. Acesso em: 10 out. 2023.

CRIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURSOS NA TK ELEVATOR

Creación de una Metodología para el Desarrollo de Curso en TK Elevator

Isadora Cardozo Dias[1]
Eliane Schlemmer[2]
Universidade do Vale dos Sinos
Marta Rosecler Bez[3]
Gilbeli Ughini[4]
Universidade Feevale

RESUMO: As metodologias utilizadas na Educação Corporativa têm evoluído significativamente, especialmente devido à presença de tecnologias digitais, sendo as práticas compostas por diversas estratégias pedagógicas, conforme o conteúdo e a temática a ser proposta na formação. Este artigo apresenta o estudo e a construção de uma metodologia para o desenvolvimento de cursos na empresa TK Elevator. A proposta foi incluir diferentes metodologias e estratégias em um único ambiente composto de diversos recursos educacionais reutilizáveis de aprendizagem. A proposta evidencia o respeito às diferenças e às particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, é importante oportunizar que todos possam se desenvolver com liberdade para realizar suas próprias escolhas dentro de cada curso, ou seja, que construam o seu próprio percurso no desenvolvimento de suas competências, incentivando a autonomia no aprendizado. O uso de estratégias personalizadas pode contribuir para que as formações e as capacitações estejam alinhadas com a dinâmica de tempo de cada aprendente. Nesta perspectiva, os cursos foram organizados por trilhas de aprendizagem. Buscando validar metodologias e estratégias diversificadas, foram desenvolvidos três protótipos de cursos: Processos de Manutenção Preventiva e Modelo de Quadro de Comando, utilizando interações constantes e Operadores e Portas, usando a Aprendizagem Baseada em Problemas.

Palavras-chave: Universidade Corporativa; Metodologia para cursos; TK Elevator; Aprendizagem Baseada em Problemas; Métodos Ativos de Aprendizagem.

---

[1] Doutoranda em Educação, Mestra em Engenharia e Consultora de Treinamento e Desenvolvimento.
[2] Doutora em Informática na Educação e Professora do Doutorado em Educação Unisinos.
[3] Doutora em Informática na Educação e Professora do Mestrado em Indústria Criativa Feevale.
[4] Graduada em Administração de Empresas e em Fotografia.

INTRODUÇÃO

No passado, a responsabilidade de gerir e aplicar conhecimento era exclusiva das universidades tradicionais, mas, atualmente, esse papel ganhou ainda mais importância dentro das organizações. De acordo com Brown e Seidner (2012), esse contexto impulsionou o surgimento e a relevância das Universidades Corporativas (UCs) no cenário corporativo.

Beaver e Prince (2003) evidenciam que existe uma ambiguidade inerente ao conceito de universidade corporativa. Os autores reconhecem que essas organizações se manifestam de variadas formas, operam sob diversas denominações e abrangem um vasto leque de atividades relacionadas à educação, ao treinamento e ao desenvolvimento.

Meister (1998, p. 29) denomina as universidades corporativas como "o guarda-chuva estratégico" que existe para desenvolver os funcionários e a comunidade com quem a empresa se relaciona. Ainda segundo Patrucco, Pellizzoni e Buganza (2017), a principal distinção estratégica entre as UCs e os centros de treinamento e desenvolvimento reside na missão claramente definida que caracteriza as UCs, ausente nos departamentos de T&D tradicionais. Essa missão é alinhada aos objetivos e às prioridades da empresa, o que torna a UC uma poderosa iniciativa organizacional ou estratégia corporativa, na qual a formação e a aprendizagem são impulsionadas pela estratégia, pelos objetivos e por grandes iniciativas corporativas.

Autores como Patrucco, Pellizzoni e Buganza (2017) enfatizam a relevância das UCs na gestão e na disseminação do conhecimento dentro das empresas. Essas instituições tornaram-se uma poderosa intervenção no desenvolvimento organizacional e nos negócios, como ressalta Dealtry (2001, p. 30) e converteram-se em um fenômeno notável nas últimas décadas.

Portanto, essas universidades têm se tornado essenciais para as empresas, proporcionando um ambiente de aprendizagem sob medida para atender às necessidades específicas de cada organização. Ao investir no desenvolvimento dos colaboradores, as UCs contribuem para o crescimento, o aprimoramento e a competitividade das empresas em um mercado dinâmico e desafiador.

O objeto do presente estudo, a empresa TK Elevator, tem sua sede na Alemanha, sendo uma multinacional do ramo da mobilidade e da tecnologia com seis unidades de ne-

gócios (Business Unit – BU): BU LA (Latin America), BU NA (North America), BU EA (Europe Africa), BU AP (Asia Pacific), BU Home Solutions e BU Airport Solutions. O foco inicial dos estudos foi a área técnica da empresa, na qual se trabalhou uma fase de diagnóstico para conhecer a realidade da instituição e as necessidades dos colaboradores no que concerne a formações.

Muito mais do que cursos, este projeto propõe a formação de uma Universidade Corporativa, de forma que a metodologia desenvolvida para os cursos técnicos possa abranger, no futuro, todas as áreas da empresa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para o diagnóstico foi baseada em uma abordagem mista, que combina técnicas qualitativas e quantitativas (Creswell, 2007; Minayo, 2013). Foram analisados os registros dos cursos e os programas de formação oferecidos pela empresa nos últimos anos, bem como documentos relacionados a políticas de treinamento e desenvolvimento.

Os resultados obtidos revelaram uma variedade de cursos e programas existentes, os quais abrangem principalmente as áreas técnica e de segurança. No entanto, também foram identificados aspectos de melhorias entre as necessidades atuais da empresa e a oferta de formação disponível.

RESULTADOS E ANÁLISES

As metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem têm evoluído e são compostas de diversas estratégias pedagógicas que devem ser mescladas e utilizadas de acordo com o conteúdo e com a temática a serem apresentadas às pessoas em formação. Na sequência, apresentam-se algumas estratégias pedagógicas que fazem parte das metodologias ativas de aprendizagem atualmente utilizadas:

Sala de aula invertida: o professor envia previamente o conteúdo aos estudantes, de forma que estes se preparem para a formação e que o momento presencial sirva para discussões, tirar dúvidas e/ou praticar a partir da teoria estudada. O tempo de formação

é computado tanto pela parte à distância quanto para o encontro presencial, para p qual o estudante se preparou previamente. O material enviado pode ser composto por textos, vídeos, esquemas, imagens, etc. Apresenta como principal vantagem o fato de o estudante se preparar previamente, tornando o encontro presencial mais rico em trocas de saberes.

Aprendizagem em pares: o estudante trabalha a formação toda em duplas ou trios. Estudos indicam que a troca de ideias enriquece o aprendizado e nivela o grupo de estudantes ao longo do processo. A conscientização de todos de que podem ensinar e aprender com seus pares é importante nesta metodologia.

Aprendizagem baseada em problemas: são apresentados problemas reais ou situações que simulem a realidade aos estudantes. À medida que resolvem os problemas, os participantes adquirem base teórica e buscam cada vez mais conhecimento. Nesse sentido, os problemas devem ter um ritmo crescente em seu grau de dificuldade, de forma que o estudante não se frustre por não conseguir resolver um problema, mas que seja estimulado a buscar sempre novos conhecimentos, a fim de tornar-se um aprendente autônomo.

Aprendizagem com interações: A leitura pura, assistir um vídeo ou ouvir um *podcast* entregam um conhecimento que muitas vezes não é retido pelo estudante. Para reter conhecimento, a melhor maneira é interagindo com o objeto de estudo. Assim, mesclar estratégias como vídeo e texto com interações faz com que o estudante pare e reflita sobre o seu aprendizado, gerando, desta forma, uma aprendizagem significativa.

Algumas das estratégias empregadas nas metodologias ativas de aprendizagem foram apresentadas com uma síntese de seu funcionamento. É importante deixar claro que é possível, em um único curso, mesclar diversas estratégias. Além disso, o ideal é utilizar distintas estratégias e recursos, por exemplo, textos, vídeos, áudio, sons, esquemas, mapas mentais, entre outros.

Com base no estudo realizado, a proposta é incluir diferentes estratégias em um único ambiente composto por diversos recursos reutilizáveis de aprendizagem. Buscando validar estratégias diversificadas, foram desenvolvidos três protótipos de cursos: MPP Fase III e Modelo de Quadro de Comando, os quais utilizam interações constantes, e Operadores de Portas, que faz uso da Aprendizagem Baseada em Problemas.

SEQUÊNCIA NOS CURSOS

Nossa proposta evidencia o respeito às diferenças e às particularidades de cada indivíduo. Neste sentido, é importante permitir que todos possam se desenvolver com liberdade para realizar suas próprias escolhas dentro de cada curso, ou seja, que encontrem seu próprio caminho no desenvolvimento de suas capacidades, incentivando a autonomia para o aprendizado. O uso destas estratégias personalizadas pode contribuir para que a educação e a formação estejam alinhadas com a dinâmica de tempo de cada aprendente. Nesta linha, trabalhamos com trilhas de aprendizagem.

As trilhas de aprendizagem são compostas por atividades que potencializam o desenvolvimento de diferentes competências. A ordem das atividades é escolhida pelos aprendentes, de acordo com o seu interesse. Neste sentido, são utilizados diferentes esquemas de navegação, podendo ser *hiperlinks*, lineares, acessados pelos botões ou hierárquicos, seguindo o conceito de migalhas (como nos sites que indicam o caminho percorrido, podendo retornar a qualquer página já visitada). São conexões que possibilitam o acesso a todo o conteúdo do curso, tanto de forma sequencial quanto aleatoriamente.

Um aspecto importante ao compor o curso é o controle para que o aprendizado não seja engessado. É preciso considerar a organização e a representação das unidades que formarão a trilha, os esquemas de navegação, as restrições, os padrões estabelecidos e o grau de autonomia desejado. Uma trilha de aprendizagem pode ser realizada em dois modelos: linear ou agrupado. No caso de modelos lineares, existe uma sequência exata a ser seguida e, para chegar ao próximo conteúdo, é necessária a execução da tarefa anterior. Para finalizar a trilha, todas as unidades devem ser acessadas. No modelo agrupado, observa-se o conceito de rede, no qual os recursos são disponibilizados e o estudante pode escolher quais serão acessados e em que ordem. É preciso delimitar se algum conteúdo é obrigatório para conclusão da trilha de aprendizagem.

No caso da metodologia proposta para a TK Elevator, optou-se pelo modelo agrupado, no qual, independentemente da estratégia pedagógica utilizada, os cursos são formados por módulos de aprendizagem. Os estudantes podem visitar os módulos de acordo com sua necessidade, ou seja, em um ambiente permeado de *hiperlinks*.

No modelo aqui delineado, foram desenvolvidos personagens, que estarão disponíveis para uso no decorrer dos cursos. São bonecos identificados com roupas e equipamentos de segurança, assemelhando-se a técnicos. Estes personagens irão interatuar com os conteúdos, chamando a atenção, destacando aspectos importantes ou lembrando o aluno de algum ponto importante do conteúdo.

Além disso, destacamos que imagens de qualidade são importantes para a assimilação e o reforço do conteúdo. Muitas vezes, algumas imagens não são encontradas e, por isso, foi solicitado junto à TKE que permitisse, com o auxílio de um técnico, criá-las para serem utilizadas nos protótipos dos cursos. No decorrer no ano realizou-se a obtenção de várias imagens e vídeos. Com este material, foi possível enriquecer o conteúdo proposto, comparar as imagens que eram usadas antes com as novas obtidas e definir um padrão de qualidade aceitável para os próximos cursos.

ESTRUTURA DOS CURSOS

De forma a aproveitar a ferramenta utilizada atualmente na empresa, optou-se por criar os cursos para testes piloto com o software *Articulate 360*, padronizando a sequência de telas, botões e caminhos a serem seguidos.

O primeiro slide sempre deverá apresentar a tela que contém a capa com as seguintes características: imagem padrão TKE; no centro, o título todo em letras maiúsculas e o nome do módulo em letras minúsculas. Os demais slides conterão sempre a estrutura apresentada na sequência e configurada na tela "Master":

1) TÍTULO: apresenta o título principal do módulo do curso. Deve estar na fonte *TKE Type Bold*, no tamanho de 18 pontos.

2) SUBTÍTULO: apresenta o subtítulo do módulo do curso. Deve estar na fonte *TKE Type Book*, no tamanho de 14 pontos.

3) Logo do *SEED CAMPUS*.

4) %: apresenta a percentagem do curso concluída até aquele slide.

5) ÁREA DE CONTEÚDO: área destinada ao conteúdo, seja texto, vídeo, animação ou qualquer outro recurso. Deve estar na fonte *TKE Type Book*, no tamanho mínimo de 14 pontos.

6) MIGALHA: apresenta o caminho percorrido pelo estudante. Clicando nos itens anteriores, é possível voltar a qualquer parte do curso. Deve estar na fonte *TKE Type Book*, no tamanho de 11 pontos.

7) SETAS DE NAVEGAÇÃO: possibilita ir para a página anterior ou posterior.

8) CONTEÚDO: relaciona todo o conteúdo disponível sobre a temática do curso.

9) ESQUEMA: apresenta todos os esquemas necessários para o entendimento dos conteúdos.

10) WIKI: acessa a página de informações *WIKI* da TKE.

11) GLOSSÁRIO: consulta significados de termos ou siglas.

12) EXERCÍCIO: remete a perguntas para reforço de aprendizagem.

13) RESUMO: resumo do conteúdo do curso, sendo este obrigatório para liberar a avaliação do aluno e possibilitar que ele conclua o curso.

14) Logo da TKE.

A figura 1 apresenta este formato.

Figura 1: Esqueleto dos slides

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

A padronização acima explicitada é importante, pois permitirá que os alunos se localizem facilmente nos conteúdos e o aprendizado seja do conteúdo e não de como usar

os recursos educacionais. Como trabalharemos com recursos educacionais reutilizáveis, será possível criar pequenos materiais sobre uma temática e replicá-los através do botão *conteúdo* para vários cursos. Exemplo disso é a temática "EPIs", que pode ser utilizada para todos os cursos.

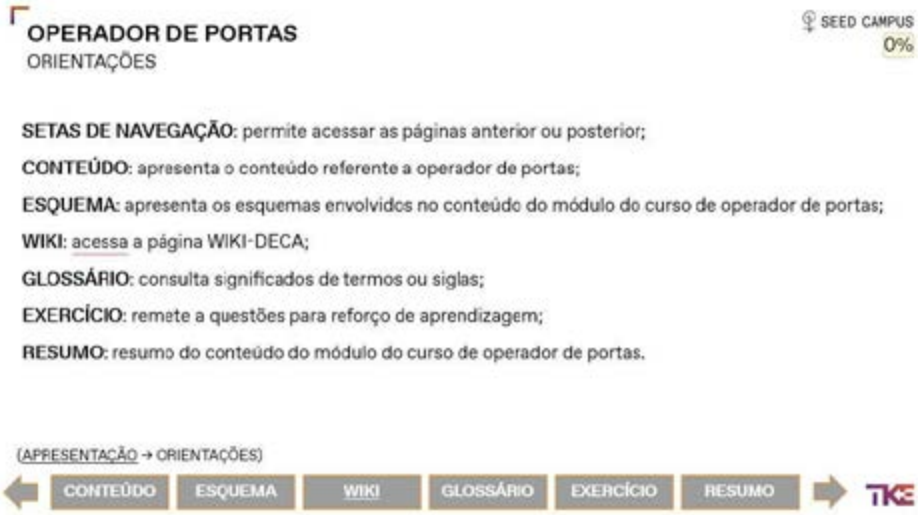
A leitura e o entendimento de esquemas são importantes no dia a dia dos técnicos. Quanto mais acostumados eles estiverem com os esquemas, mais facilmente conseguirão transferir o aprendizado para outras situações do seu dia a dia. A *Wiki* foi desenvolvida pelo DECA, em parceria com a TI, para ser a biblioteca de conteúdo a ser consultado pelos técnicos nas suas dúvidas técnicas diárias. É preciso estimulá-los a consultar e a buscar novos conhecimentos. Quanto mais acostumados a isso, maior será sua autonomia no trabalho.

O glossário permite que termos e nomenclaturas referentes a cada curso sejam disseminadas, facilitando o entendimento. Exercícios compõem uma das mais valiosas formas de aprendizado e de reforço, pois o aprendente interage com o objeto de estudo. Um resumo permitirá que ao final do curso o estudante tenha uma visão geral de aspectos importantes a serem retidos e usados no dia a dia das atividades do técnico.

O aluno terá liberdade de ir e voltar para qualquer parte do curso. Dois itens são obrigatórios para que um aluno conclua o curso: o Resumo e a Avaliação. Isso para que pessoas com muita experiência não precisem passar por conteúdos já sabidos, o que pode tornar o curso maçante e desestimular o estudante.

O primeiro slide após a capa deve conter, de forma implícita ou explícita, o objetivo do curso ou o que o estudante aprenderá no decorrer do curso. Na sequência, apresentamos uma tela que evidencia as possibilidades de navegação (Figura 2). Este recurso já está desenvolvido e basta inserir no módulo desejado.

Figura 2: Slide com opções de navegação



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas conta com uma história prévia que insere o aluno no contexto (Figura 3). A partir da história, questões que levem à solução do problema são apresentadas e o estudante deve responder uma a uma. A qualquer momento, o estudante pode acessar os botões (conteúdo, esquema, Wiki, glossário, exercício e resumo), bem como se deslocar pela migalha para qualquer parte do curso. Como exemplo, cita-se a atividade de revisar o conteúdo antes de responder a alguma pergunta.

É importante que o estudante receba um *feedback* sobre a questão (Figura 4), indicando o acerto ou o erro e, em caso de erro, que ele possa retornar e revisar os conteúdos. Da mesma forma, é relevante que o estudante tenha um reforço do conteúdo logo após a pergunta.

A quantidade de slides apresentados é totalmente dependente do tamanho do problema a ser resolvido. Sugere-se que a ordem de solução siga a ordem em que o trabalho é executado e que os problemas possuam diferentes graus de dificuldade.

Ao final do curso, o estudante acessa o RESUMO (que pode ser acessado durante o curso também, através do botão com este nome). O estudante só estará apto a realizar a prova depois de passar pelo RESUMO. Serão 10 questões envolvendo o conteúdo abor-

dado no curso. As questões podem ser de diversos tipos, como escolha simples, escolha múltipla, relacionar colunas, etc. Um exemplo de questão é apresentado na figura 5.

Ao final da prova, o aluno receberá o resultado com o percentual de acertos. Se o percentual for maior ou igual a 70%, o aluno será aprovado. Caso contrário, repetirá o curso.

Figura 3: Exemplo de história na ABP

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

Figura 4: Exemplo de perguntas na estratégia ABP

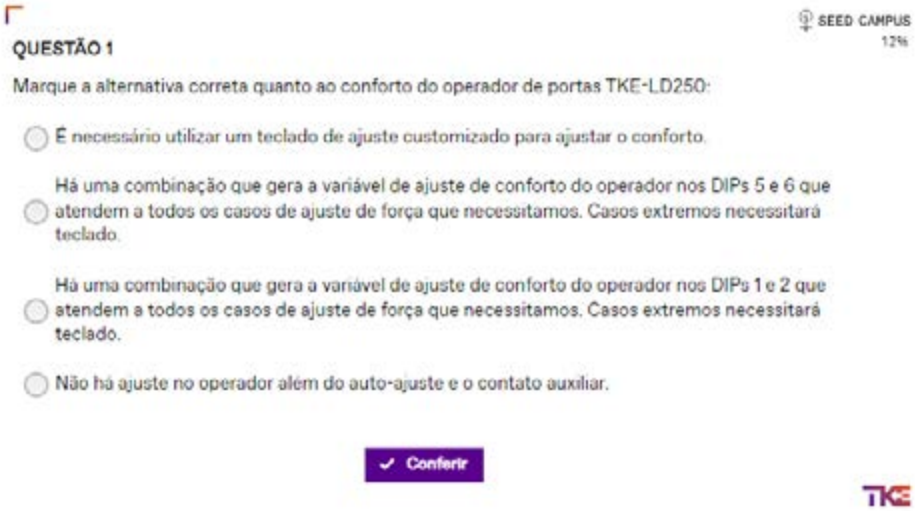
Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

No caso da aprendizagem baseada em interações, o aluno receberá o conteúdo mesclado com exercícios que deverão ser resolvidos à medida que o estudante percorre o cur-

so. O objetivo é que ele relembre e reforce seu aprendizado à medida que tem contato com novos conteúdos. A estrutura das telas continua sendo a mesma, com os botões de acesso a qualquer parte do conteúdo.

A estratégia de sala de aula invertida está pensada para os cursos que necessitam acesso a simuladores presenciais. Neste caso, o curso deve ser pensado para que o conteúdo teórico esteja inserido nesta metodologia e seja enviado com antecedência ao estudante.

Figura 5: Exemplo de questão de prova



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

O estudante usará o tempo presencial somente para práticas e esclarecimento de dúvidas. Neste caso, é muito importante conscientizar o estudante para que ele se aproprie do conteúdo antes das aulas presenciais.

Cabe ressaltar que esta metodologia não é estanque ou acabada. À medida que novas necessidades surjam, outras estratégias serão incorporadas e a metodologia seja adaptada às reais necessidades da TK Elevator.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico sobre Universidades Corporativas serviu de embasamento para uma fase deste projeto denominada "Diagnóstico". Nessa fase, foram executados pela equipe diversos cursos online da área técnica, para verificar adequação pedagógica, *design* e efe-

tividade. No mesmo período, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com funcionários da empresa, buscando a percepção destes quanto às formações realizadas na TK Elevator.

Com base nos achados na fase de Diagnóstico, foi criada uma metodologia para o desenvolvimento de cursos utilizando métodos ativos de aprendizagem. Um curso de cinco módulos sobre Operadores de Portas, um curso de MPP e um curso de Quadro de comandos compõem o total de cursos desenvolvidos e que serão validados em grande escala na sequência do projeto. O Curso de Operadores de Portas foi traduzido para o espanhol, para que possa ser validado na LAS.

REFERÊNCIAS

BEAVER, G.; PRINCE, C. **University business schools 2 business**: the changing dynamics of the corporate education market. Industry and Higher Education, 17 (4), p. 241-249. ISSN 0950-4222, 2003.

BROWN, S. M.; SEIDNER, C. J. **Evaluating Corporate Training**: Models and Issues. V. 46, 2012. Springer Science and Business Media, New York, NY.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design** – Choosing among Five Approaches, 2. ed., 2007.

DEALTRY, R. **Configuring the corporate university**: managing a portfolio of thinking schools, Journal of Workplace Learning, Vol 13, No 6, p. 30–38, 2001.

MEISTER, J. C. **Corporate Universities**: Lessons in Building a World-Class Workforce, McGraw-Hill, New York, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

PATRUCCO, A. S.; PELLIZZONI, E.; BUGANZA, T. The design process of corporate universities: a stakeholder approach, **Journal of Workplace Learning**, Vol. 29 Issue: 4, p.304-318, 2017

CLUSTER GAMERS: UM RELATÓRIO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DE UM *CLUSTER* DE JOGOS DIGITAIS DO RIO GRANDE DO SUL.

***Cluster GameRS*: a report about the development of a video games cluster in Rio Grande Do Sul.**

Milena Cherutti[1]
Thomás Czrnhak[2]
Cristiano Max Pereira Pinheiro[3]
Universidade Feevale

RESUMO: Economias de aglomeração apresentam atrativos capazes de envolver empreendimentos de diversos portes, situando a localização como um diferencial competitivo que proponha benefícios como *spillover*, acesso a recursos e diferentes tipos de capital, desenvolvimento local e formação de redes. Neste contexto, este artigo visa apresentar as ações realizadas pela equipe executora do projeto Cluster GameRS, cujo objetivo está na expansão do setor de jogos digitais no estado do Rio Grande do Sul, por meio de oito metas projetuais. A aglomeração visa executar ações de estímulo à geração de capital intelectual dos atores ali localizados, tal como, gerar capacidade competitiva e inovação às entidades do ecossistema. Este projeto encontra-se ajustado ao Planejamento Estratégico do Setor para 2030, desenvolvido no programa GAMERS do RS. O projeto teve seu início formal no segundo semestre de 2022 e, tem a duração de três anos. Discussões como esta possibilitam, além de registro a nível acadêmico, aprendizado e adequação para outros estados, bem como, outros setores da indústria criativa.

Palavras-chave: Economias de aglomeração; Capital intelectual; Jogos digitais; Cluster GameRS.

[1] Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, bolsista CNPq, atuando como gestora no projeto Cluster GameRS, integrante do Laboratório de Criatividade.

[2] Graduando do bacharelado em Moda pela Universidade Feevale, bolsista PDTI – Nível 5, pela FAPERGS, atuando no projeto Cluster GameRS, integrante do Laboratório de Criatividade.

[3] Doutor em Comunicação Social pela PUCRS. Coordenador do Mestrado e Doutorado em Indústria Criativa, Laboratório de Criatividade e do projeto Cluster GameRS da Universidade Feevale.

INTRODUÇÃO

O mercado de jogos caracteriza-se com uma grande capacidade de crescimento e escalabilidade, frente não somente à Indústria Criativa, mas, também, perante todos os setores tradicionais da Economia. Apresenta uma estimativa de mais de 160 bilhões de dólares em 2021, sendo 14% maior que em 2020 e, mais do que dobrado se comparado a 2017, além de ter tido crescimentos em média acima de 20% por ano na última década no mundo inteiro. Durante a pandemia, o sistema de transmissão de jogos *Twitch* apresentou uma alta de 80,1% em seus serviços. No que diz respeito ao mercado gaúcho, recentemente foi anunciada a união da empresa Aquiris Game Studio à uma das principais empresas do mundo em jogos digitais, a EPIC Games. Essa aquisição se dá após um investimento já realizado em 2022 e servirá como alicerce para o desenvolvimento do EPIC Games Brasil, que será a primeira sede da empresa norte-americana na América Latina (Jornal do Comércio, 2023).

Este projeto é proveniente de política pública através de financiamento da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul) para a entrega de um *cluster* de Jogos Digitais no estado, caracterizado pela sua espacialidade e parceria, não apenas com a Universidade proponente, mas com um ambiente propício para o desenvolvimento de sua expansão, para além do *cluster*, como exige o edital. O Cluster GameRS caracteriza uma inovação ao mercado gaúcho frente a processo, produto e serviços (OECD, 2018), através da concepção de um *cluster* físico, com o compartilhamento de serviços coletivos aos seus membros. Apesar de para alguns setores já existir clusters, no setor de jogos digitais não existe iniciativa igual a essa no país ainda. Estão em andamento em São Paulo (SP) e em Niterói (RJ) negociações através de Edital e captação de recursos no Sistema S iniciativas para programas próximos ao que essa proposta representa.

Dessa forma, o projeto possui como objetivo geral consolidar e expandir o setor de games no RS, visando o fortalecimento econômico e social, por meio de ações que estimulem a geração de capital intelectual no setor, a cadeia de valor, a capacidade competitiva e a inovação das empresas e atores envolvidos no ecossistema. No intuito de atender ao objetivo, a estratégia do projeto ao longo dos seus três anos de duração, constitui-se em oito metas: a) a consolidação do Arranjo Colaborativo físico de desenvolvedores de jogos; b) um Projeto de Pesquisa sobre *Clusters* de Jogos Digitais e Políticas Públicas Nacionais

e Internacionais; c) uma Pesquisa de Mercado sobre Jogos Digitais e articulações com outros setores em Novas Economias; d) o alcance de Serviços coletivos para participantes do *Cluster* para qualificação do produto para fechamento de novos negócios; e) realização de Missões e Consultorias para Internacionalização; f) um programa de produção de conteúdo para formação de qualificação profissional continuada; g) um *software* de gestão do cluster para gerenciar negócios e conteúdo; h) realização de eventos de negócios para facilitar os contratos internacionais.

O projeto teve início em setembro de 2022 e possui a duração de três anos. Serão apresentados como resultados, neste artigo, um relatório acerca do desenvolvimento do Cluster GameRS em sua fase de andamento, descrevendo de que forma já foi – ou não – realizada cada uma das oito metas supracitadas. Do ponto de vista metodológico, tem-se uma pesquisa bibliográfica a partir de um referencial teórico acerca do mercado de jogos digitais e clusters, utilizando autores como Scott (2001), Duranton e Puga (2004), Grandadam, Cohendet e Simon (2013), entre outros, além de ser uma pesquisa qualitativa, interpretando as informações coletadas no referencial teórico e atribuindo significado às mesmas (Prodanov; Freitas, 2013). Após, serão inferidas as considerações finais acerca do presente estudo e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas.

CLUSTERS E A INDÚSTRIA DE JOGOS

A presente seção tem por intenção contextualizar brevemente acerca da temática de pesquisa, destacando a importância de *clusters* e o *network* causado a partir de sua existência, além de alguns dados sobre a indústria de jogos digitais.

Duranton e Puga (2004) afirmam que existem três maiores características da aglomeração industrial; em primeiro lugar, o compartilhamento, onde a co-locação facilita o custo de infraestrutura (por exemplo, estradas) e, assim, reduz o custo de acesso ao mercado; a combinação, correspondente ao acesso concedido pelo espaço físico urbano à uma rede de trabalhadores especializados e o aumento de confiança da existência de um mercado economicamente sustentável, que possibilita o desenvolvimento de produtos especializados e habilidades específicas; aprendizagem, isto é, o processo de aprender com os competidores do mesmo setor pela possibilidade de contato cara-a-cara, construção de

confiança e compartilhamento das informações observadas (o respingar) no que tange à inovação e tecnologia.

A presença de *networks* funcionais e parcerias público-privado, a forte base de inovação com suporte dedicado a atividades de pesquisa e desenvolvimento e a existência de uma fundação de habilidades bem desenvolvidas disponibilizadas pela força de trabalho é o que determina o sucesso de um cluster (Department of Trade and Industry, 2004). *Clusters* criativos de trabalhadores altamente hábeis, englobando atividades simbólicas e culturais (como a moda, design, artes performáticas, artes visuais, telecomunicações, publicidade, audiovisual, dentre outras) são vistos ao redor de todo o globo, sobretudo nas grandes metrópoles (Scott, 2001).

Nações capitalistas economicamente avançadas não tentam atingir uma miríade de especializações, mas sim valorizar, promover a continuidade e aprimorar suas atividades que lhes conferem prestígio pelo reconhecimento da qualidade do *output* como diferencial competitivo (Porter, 1998). Nomeadamente, pesquisas apontam vários clusters criativos economicamente prolíferos, das mais variadas atividades, sendo como as aglomerações de produção audiovisual na Escócia (Turok, 2003), multisetoriais na China (O'Connor; gu, 2014; Wang, 2011; Zheng, 2011), audiovisual, tecnológico e biotecnológico nos Estados Unidos da América (Florida; Mellander; Stolarick, 2010; Department of Trade and Industry, 2004), audiovisual no Canadá (Vang; Chaminade, 2007), moda na França e Itália, e tecnologia e design no Reino Unido (Foord, 2013; Reimer; Pinch; Sunley, 2008).

Clusters da indústria de jogos digitais têm sido pesquisados em localizações exitosas criativamente, como Canadá (Grandadam; Cohendet; Simon, 2013), Austrália (Darchen, 2016), Finlândia e Japão (Lehtonen; Ainamo; Harviainen, 2020). A nação japonesa carrega consigo um *status* de prestígio na indústria de jogos. Seu *cluster* é lembrado por manufatureiras de consoles e desenvolvedoras de jogos como Konami, Sony e Square Enix. Conforme Lehtonen, Ainamo e Harviainen (2020), em seu estudo sobre a percepção de quais empreendimentos figuram na imaginação do consumidor, desenvolvedores independentes estão se aglomerando entre si e em tentativas de se equivaler no prestígio conquistado pelas empresas previamente citadas, contudo, ainda em fase germinativa e paulatina. Ainda segundo os autores, a Finlândia – conhecida pelo braço tecnológico graças à Nokia – conta com aglomeração de desenvolvedores locais, impulsionados pelo sucesso da Ro-

vio com o jogo mobile "Angry Birds", mas ainda sem conquistar um prestígio considerável como o Japão.

Montreal, no Canadá, é retratada como polo criativo, sobretudo na indústria de jogos – que emprega mais de 5000 indivíduos em solo canadense – da qual decorre o fenômeno de *clusterização* que reflete o "respingar" de status de prestígio de um empreendimento de maior sucesso, favorecendo os demais ao seu redor: o caso da francesa Ubisoft, com sede importante em Montreal, cujo sucesso atraiu competidores como a Electronic Arts e Warner e auxiliou na criação de *startups* locais como Mistic Software e Quazal – originárias da estrutura tecnológica e de conhecimento fortalecida pela Ubisoft e competidores (Grandadam; Cohendet; Simon, 2013).

O sucesso do respingamento de tecnologia, conhecimento, informação e trabalho hábil observado na aglomeração de Montreal também pode ser conferido na Austrália. Darchen (2016) afirma que o sucesso do cluster australiano da indústria de jogos digitais se dá pela repetição do respingamento e a existência de *networks* próximas que permitem vantagem competitiva e asseguramento de prestígio para o espaço em questão.

RESULTADOS E ANÁLISES

Conforme apresentado anteriormente, o projeto para este edital entregará um *cluster* de Jogos Digitais caracterizado pela sua espacialidade e parceria, não apenas com a Universidade proponente, mas com um ambiente propício para o desenvolvimento de sua expansão, para além do *cluster*, como exige o edital. No sentido de Impacto na sociedade esse projeto se estabelece enquanto Arranjo Colaborativo na Região Metropolitana e Litoral Norte do RS, porém, tem seus impactos enquanto ações estendidos a uma comunidade de desenvolvedores que se encontram em diversas cidades, tais como: Porto Alegre, Canoas, Estância Velha, São Leopoldo, Gramado, Novo Hamburgo, Pelotas, Santa Maria, Caxias do Sul, São Francisco de Paula, Farroupilha e outras. Este projeto também prevê a realização de eventos voltados para a disseminação e captação de recursos para empresas, eventos de negócios na área de *games*, divulgações de Pesquisa de Mercado como a de Novas Economias, as Missões Internacionais, bem como, os próprios jogos que sairão do Cluster funcionam como propulsores dessa ação de governo que apoia o desenvolvimento de um

setor estratégico mundialmente impactando a sociedade. Entende-se que, dessa maneira, esse projeto cumpre um papel estratégico como embrião para o Cluster GameRS.

Portanto, no intuito de atender ao objetivo, a estratégia do projeto ao longo dos seus três anos de duração, foram estipuladas oito metas citadas anteriormente. O mesmo teve início em setembro de 2022 e, cabe aqui a apresentação de um material que irá compor um relatório técnico acerca das ações realizadas pela equipe executora do projeto, a ser descrito abaixo.

a) a consolidação do Arranjo Colaborativo físico de desenvolvedores de jogos.

O Cluster GameRS contará com um espaço físico para *coworking* localizado no Instituto Caldeira, em Porto Alegre/RS, que consiste em um instituto sem fins lucrativos que conecta pessoas e iniciativas, através de um *hub* de inovação e sua comunidade, que busca maior competitividade e o fomento do ecossistema da nova economia. Além disso, aproxima corporações com *startups*, sensibiliza e promove a cultura empresarial conectada com a Nova Economia, desenvolvimento de startups, criação de oportunidades de negócios. Conforme o planejamento inicial do projeto, a previsão para a disponibilização do espaço físico era no mês de março de 2023, porém, devido a atrasos de obras, sua inauguração ocorreu no dia 24 de outubro de 2023.

No que tange às demandas para o espaço físico, foi realizada a aquisição de todos os equipamentos conforme planejamento orçamentário, visando implementação do espaço de *coworking*, para uso comunitário das empresas do cluster, entre eles: 10 microcomputadores; 35 monitores de 27"; 25 mouses com fio; 25 teclados com fio; 10 *webcams* de 1080p; 25 mesas digitalizadoras; 10 SmarTVs de 43"; 10 pedestais para TVs; 20 controles para XBOX sem fio. A compra desses materiais permanentes envolveu um processo de orçamentação com três empresas diferentes, definição da empresa fornecedora, compra e recebimento, além da atribuição de patrimônio vinculado à Universidade Feevale.

Também foi desenvolvida a identidade visual à marca do *cluster*, visando a implementação e estética do espaço físico. O trabalho foi realizado pelo Centro de Design da Universidade Feevale, através de uma pesquisa de mercado e *branding*, delineando a comunicação de uma marca focada no mercado e feita para fechar negócios. A Figura 1, abaixo, apresenta a identidade visual desenvolvida.

Figura 1: Identidade visual Cluster GameRS

clustergamers

Fonte: Elaborado pelo Centro de Design (2022).

b) um Projeto de Pesquisa sobre Clusters de Jogos Digitais e Políticas Públicas Nacionais e Internacionais.

Admite-se, como o principal objetivo técnico-científico, compreender e, portanto, investigar as experiências de gestão e desenvolvimento do Cluster GameRS, com este vislumbrando o objetivo de desenvolver o setor industrial dentro do estado e, desta maneira, promover oportunidades empregatícias e o estado de bem-estar social dos desenvolvedores gaúchos. Para tal feito, a equipe gestora e de pesquisadores do projeto (incluindo os professores e demais bolsistas) promoveu a revisão de estado da arte acerca de economias de aglomeração, clusters de jogos digitais e políticas públicas – as quais permeiam e são o sustentáculo para um número notório de *hubs* criativos no cenário global.

Inicialmente, antes do prosseguimento das fases e metas do projeto, os autores elaboraram um manuscrito intitulado "Cluster GameRS: Cluster de Jogos Digitais do Estado do Rio Grande do Sul", apresentado em dois eventos: International Conference on Creative Economy and Public Policies – Cátedra da Unesco – sediado pela Universidade Federal de Viçosa, em Ouro Preto/MG e, II Congresso Ibero-americano de Economia Criativa, ocorrido na Universidade Feevale em Novo Hamburgo/RS.

Também está sendo desenvolvido um artigo científico sobre governança de clusters voltado ao cenário de jogos digitais, intitulado "Redes de colaboração na indústria criativa: etapas para criação de comitê gestor em um cluster de jogos digitais", que se encontra em fase final de escrita e revisão. Além disso, está sendo produzido um trabalho científico com instrumentos de questionário junto a desenvolvedoras gaúchas, denominado "Utilização e relevância de dados de B.I. para Self Publishers na Indústria Criativa de Jogos Digitais do Rio Grande Do Sul".

c) uma Pesquisa de Mercado sobre Jogos Digitais e articulações com outros setores em Novas Economias.

A pesquisa estava com previsão para acontecer no primeiro ano de projeto, porém, com as alterações da governança do *cluster* a partir da saída da ADJogos da equipe executora do projeto (responsável pela articulação do comitê gestor) e, inauguração do espaço físico prevista para setembro de 2023, a realização da Pesquisa Mercadológica também precisou ser ajustada. Esta encontra-se na fase de orçamentação com as empresas responsáveis e, ainda sem previsão de contratação efetiva.

d) o alcance de Serviços coletivos para participantes do Cluster para qualificação do produto para fechamento de novos negócios.

O projeto prevê a contratação de serviços coletivos para utilização das empresas participantes do Cluster GameRS, sendo eles nas áreas de Localização (tradução), Marketing & *Analytics*, *Sound Design* e Assessoria Jurídica. Foram realizados estudos e reuniões entre a equipe executora do projeto para a definição de parâmetros para a distribuição dos recursos e, estes encontram-se em fase de orçamentação com as empresas prestadoras de serviços, para a realização durante o tempo de projeto.

No intuito de delinear os beneficiários dos serviços oferecidos pelo projeto de forma clara e objetiva, foi realizada a redação formal de diretrizes envolvendo políticas de contratação e sustentabilidade da entidade, através de um documento de rede que formaliza a colaboração entre a Universidade Feevale, o pesquisador coordenador do projeto Cristiano Max Pereira Pinheiro, o Instituto Caldeira e as desenvolvedoras de jogos digitais do Rio Grande do Sul. Tal documento está sendo revisado pelas partes envolvidas para, então, ser oficialmente assinado e celebrado a partir da do segundo semestre de 2023.

e) realização de Missões e Consultorias para Internacionalização.

Considerando o calendário de eventos internacionais na área de jogos digitais e, focando naqueles que possam ser relevantes para a divulgação do Cluster GameRS, foi prevista a ida do coordenador do projeto, Cristiano Max Pereira Pinheiro e, da bolsista PDTI – Nível 3 (responsável pela gestão do projeto) Milena Cherutti, ao evento GamesCom, entre os dias 23 e 27 de agosto de 2023. O evento ocorre na Alemanha. Além disso, está prevista

a ida de três membros da equipe executora do projeto ao GDC (Game Developers Conference) entre os dias 18 a 22 de março de 2024, em San Francisco EUA.

Dentre as cinco Consultorias/Mentorias Internacionais propostas no projeto, precisou-se organizá-las no cronograma original em função da inauguração do espaço físico do. A primeira Consultoria ocorreu no dia 24 de outubro de 2023, conciliando com o evento de inauguração do espaço físico do Cluster GameRS no Instituto Caldeira. Está em fase de orçamentação para a vinda do consultor internacional Jason Della Rocca (Montreal, Canadá).

f) um programa de produção de conteúdo para formação de qualificação profissional continuada.

Esta ação ainda não foi iniciada, visto que está planejada para execução a partir do terceiro semestre do projeto. Consiste em um programa de Capacitação de Jovens Empreendedores e Recém-Graduados em Jogos Digitais, denominado *"LEVEL UP!"*. Sua execução propõe a realização de três capacitações por semestre, totalizando doze capacitações on-line acerca das temáticas de empreendedorismo e técnicas artísticas e de programação.

g) um *software* de gestão do cluster para gerenciar negócios e conteúdo.

Esta meta foi planejada no intuito de auxiliar o Instituto Caldeira na gestão do espaço físico para com os desenvolvedores, a partir do desenvolvimento de um *software*. Porém, a demanda deles é de contratação de uma assinatura de um software internacional, o que implica em trâmites complexos de conversão de moeda, cartão de crédito e torna-se de inviável execução. Em vista disso, está sendo planejada uma nova ação para suprir essa demanda, com base no objetivo geral do projeto, que consiste em consolidar e expandir o setor de games no Rio Grande do Sul. Não foi definida ainda a ação a ser executada.

h) realização de eventos de negócios para facilitar os contratos internacionais.

Foram propostos o auxílio a dois eventos de *matchmaking* durante os três anos do projeto. Ainda está sendo alinhado em quais momentos serão realizados os mesmos, pensando na questão de agenda estratégica para tal.

Dessa forma, a presente seção propôs-se a apresentar as ações realizadas pela equipe executora do projeto Cluster GameRS, no intuito de relatar o andamento do desenvolvimento do cluster de jogos digitais do estado do Rio Grande do Sul que, para além de

fins de registro a nível acadêmico, pode servir como aprendizado e replicado para outros estados, bem como, outros setores da indústria criativa.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como diferencial competitivo, esta proposta alinha-se a iniciativas internacionais já consolidadas na área de desenvolvimento criativo e tecnológico das mais variadas atividades, como as aglomerações de produção audiovisual na Escócia e Canadá, multisetoriais na China, audiovisual, tecnológico e biotecnológico nos Estados Unidos da América, da moda na França e Itália, e tecnologia e design no Reino Unido. Já na linha da presente proposta, *Clusters* da indústria de jogos digitais têm sido pesquisados em localizações exitosas criativamente, como Canadá, Austrália, Finlândia e Japão.

Nesse contexto, a iniciativa e consolidação de um *cluster* voltado para a área de jogos digitais está alinhado com empreendimentos internacionais exitosos do ponto de vista econômico. Nosso diferencial que já se constrói ao longo dos anos do mercado gaúcho será potencializado, qualificando a mão-de-obra, oportunizando mais investimentos entre empresas regionais e internacionais, aprimorando as políticas públicas para aqueles que estão na entrada da cadeia e valorizando a proximidade das empresas do setor, não somente entre si para negócios, mas num ecossistema saudável entre governo, educação, sociedade civil organizada e as empresas.

No que tange ao objetivo geral do projeto, o qual está em consolidar e expandir o setor de games no RS, visando o fortalecimento econômico e social, por meio de ações que estimulem a geração de capital intelectual no setor, a cadeia de valor, a capacidade competitiva e a inovação das empresas e atores envolvidos no ecossistema, pode-se concluir que o mesmo foi realizado de forma parcial de acordo com as ações já desenvolvidas até o presente momento. Isso porque ainda há uma longa caminhada pela frente para que o projeto seja finalizado com sucesso, possibilitando, ainda, o desenvolvimento de novos estudos científicos acerca de seu processo conforme o projeto vai avançando, permitindo a contribuição acadêmica para a aplicação deste método a outras áreas da indústria criativa.

Apesar da maioria das metas estarem ocorrendo dentro dos prazos e necessidades previstas anteriormente, mostrando a efetividade do andamento do projeto para com o

atendimento do objetivo geral, encontramos algumas dificuldades durante o percurso. Entre elas, encontram-se a contratação de *databases* para BI e de *software* de gestão, ambos ofertados por empreendimentos internacionais, os quais necessitam da realização do pagamento de valores em moeda estrangeira, além da difícil obtenção e validação de documento fiscal internacional, o que inviabilizou a aquisição das licenças dados os processos institucionais e burocráticos do projeto. Bem como, houve um atraso no estabelecimento da estrutura física de *coworking* no Instituto Caldeira, espaço selecionado para abrigar as desenvolvedoras. O atraso se deu em função da entrega da obra ter sido adiada.

No que diz respeito aos itens que não puderam ser adquiridos, já estão sendo pensadas alternativas de substituição de ações, no intuito de atender ao objetivo geral do projeto sem prejuízos. Já o atraso da inauguração do espaço físico do cluster não teve impacto significativo no andamento do projeto, visto que ainda há dois anos de projeto para a realização de diversas ações de aproximação e fortalecimento do cluster. As adversidades também servem como aprendizado e estão sendo documentadas no intuito de auxiliar estudos futuros.

REFERÊNCIAS

DARCHEN, S. "Clusters" or "communities"? Analysing the spatial agglomeration of video game companies in Australia. **Urban geography**, v. 37, n. 2, p. 202-222, fev. 2016. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02723638.2015.1067981. Acesso em: 05 jun. 2023.

DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY. **A practical guide to cluster development.** 1. ed. Londres: DTI, 2004. Disponível em: https://bluetongue1.files.wordpress.com/2008/04/2004-a-practical-guide-to-cluster-developm ent-uk-dti.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. **Design Science Research.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

DURANTON, G.; PUGA, D. Micro-foundations of urban agglomeration economies. *In*: HENDERSON, J. V; THISSE, J. F (org.). **Handbook of regional and urban economics**, 1. ed. v. 4. Providence: Brown University Press, 2004.

FLORIDA, R.; MELLANDER, C.; STOLARICK, K. Music Scenes to Music Clusters – the economic geography of music in the U.S., 1970-2000. **CESIS Electronic Working Paper Series.** Disponível em: https://ideas.repec.org/p/hhs/cesisp/0219.html. Acesso em: 05 jun. 2023.

FOORD, J. **The new boomtown?** Creative city to Tech City in east London. Cities, v. 33, p. 51-60, 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0264275112001552. Acesso em: 05 jun. 2023.

GRANDADAM, D.; COHENDET, P.; SIMON, L. Places, Spaces and the Dynamics of Creativity: The Video Game Industry in Montreal. **Regional Studies**, v. 47, n. 10, p. 1701-1714, nov. 2013. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00343404.2012.699191. Acesso em: 05 jun. 2023.

JORNAL DO COMÉRCIO. **Criadora do Fortnite compra empresa gaúcha Aquiris**. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/colunas/mercado-digital/2023/04/1103374-epic--games-adquire-empresa-gaucha-aquiris.html. Acesso em: 05 jun. 2023.

LEHTONEN, M.; AINAMO, A.; HARVIAINEN, J. The four faces of creative industries: visualising the game industry ecosystemin Helsinki and Tokyo. **Industry and Innovation**, v.27, n. 9, p. 1062-1087, out. 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13662716.2019.1676704. Acesso em: 05 jun. 2023.

OECD. **Oslo Manual 2018**: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4. ed.: OECD Publishing: Paris, 2018. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual-2018_9789264304604-en;jsessionid=IF8bfVJJT5-g-D7fG9xauyhbMkWpqBeodqGjx8QEW.ip-10-240-5-190. Acesso em: 05 jun. 2023.

O'CONNOR, J.; GU, X. Making creative spaces: China and Australia: An introduction. **City, Culture and Society**, v. , n. 3, p. 111-114. Disponível em: https://www.academia.edu/8796912/11_Gu_X_and_O_Connor_J_2014_Making_creative_spaces_China_and_Australia_An_introduction_City_Culture_and_Society_Vol_5_Issue_3_page_111_114. Acesso em: 05 jun. 2023.

PORTER, M. **Competitive advantage of nations**. 2. ed. Nova Iorque: Free Press, 1998.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIMER, S.; PINCH, S.; SUNLEY, P. Design spaces: agglomeration and creativity in british design agencies. Geografiska Annaler: Series B, **Human Geography**, v. 90, n. 2, p. 151-172, 2008. Dis-

ponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-0467.2008.00284.x. Acesso em: 05 jun. 2023.

SCOTT, A. Capitalism, cities, and the production of symbolic forms. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 26, n. 1, p. 11-23, mar. 2001. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-5661.00003. Acesso em: 05 jun. 2023.

TUROK, I. Cities, Clusters and Creative Industries: The Case of Film and Television in Scotland. **European Planning Studies**, v. 11, n. 5, p. 549-565, 2010. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09654310303652. Acesso em: 05 jun. 2023.

VANG, J.; CHAMINADE, C. Cultural Clusters, Global-Local Linkages and Spillovers: Theoretical and Empirical Insights from an Exploratory Study of Toronto's Film Cluster. **Industry and Innovation**, v. 14, n. 4, p. 401-420, 2007. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13662710701523942?scroll=top&needAccess=true/. Acesso em: 05 jun. 2023.

WANG, S. W.. Commercial Gentrification and Entrepreneurial Governance in Shanghai: A Case Study of Taikang Road Creative Cluster. **Urban Policy and Research**, v. 29, n. 4, p. 363-380, 2011. Disponível: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08111146.2011.598226 . Acesso em: 05 jun. 2023.

ZHENG, J. 'Creative Industry Clusters' and the 'Entrepreneurial City' of Shanghai. **Urban Studies**, v. 48, n. 16, p. 3561-3582, 2011. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042098011399593. Acesso em: 05 jun. 2023.

QUÍMICA EM MINECRAFT: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO EDUCACIONAL.

Chemistry in Minecraft: The Construction of an Educational Object.

Vitória Caroline Rodrigues[1]
Cristiano Max Pereira Pinheiro[2]
Norberto Kuhn Junior[3]
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul[1]
Universidade Feevale[1,2,3]

RESUMO: Este artigo relata o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem construído a partir do jogo *Minecraft Education*, por alunos de uma disciplina do curso de Jogos Digitais, voltado para o ensino de Química, com a intenção de aplicar o objeto em uma turma de ensino médio. A produção do jogo se deu baseada em habilidades passíveis de serem trabalhadas no ato de jogar e conceitos de análise de jogos, sendo estas as de Steve Johnson (2005) com os termos Sondagem e Telescopagem e os conceitos de Ludemas, propostos por Pinheiro e Branco (2006) respectivamente. O jogo aborda os conceitos químicos de elementos e suas subpartículas, curiosidades sobre alguns metais que serão utilizados na prática do jogo, o teste da chama e a aplicação deste conhecimento no cotidiano, utilizando como exemplo os fogos de artifício.

Palavras-chave: Jogos Educacionais; Ensino de Química; *Minecraft Education*; Jogos de Química.

INTRODUÇÃO

A educação científica tem enfrentado muitos desafios quanto ao interesse por parte dos estudantes. A química, e as ciências como um todo, muitas vezes são vistas pelos estudantes e tratadas pelos professores de forma abstrata e complexa, dificultando assim

[1] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática e Licenciada em Química pela PUCRS, bolsista no Laboratório de Criatividade na Universidade Feevale.

[2] Doutor em Comunicação Social, Mestre em Comunicação Social, Bacharel em Publicidade e Propaganda, professor coordenador do Programa de Pós-Graduação em Indústria Criativa pela Universidade Feevale.

[3] Doutor em Ciências da Comunicação, Mestre em Sociologia, Graduado em Ciências Sociais, professor do Programa de Pós-Graduação em Indústria Criativa pela Universidade Feevale.

sua aprendizagem (Alves, 1981). A fim de superar os obstáculos de aprendizagem de um ensino que não é renovado, novas abordagens pedagógicas vêm sendo exploradas, dentre elas o uso dos jogos digitais como objeto de aprendizagem. Pode-se elencar como obstáculos na aprendizagem de Química a escassez de recursos didáticos adequados e atuais, a falta de contextualização dos conceitos, criando uma desconexão com a realidade do estudante e o desencontro geracional entre os professores e os estudantes (Prensky, 2001).

A química possibilita inúmeras aulas experimentais, abrangendo praticamente todo conteúdo proposto aos estudantes. Todavia, o ensino de química e ciências no Brasil ainda é abordado de forma abstrata, teórica e descontextualizada, impossibilitando o estudante entender os conceitos, quando a este só cabe decorar fórmulas, sem conseguir aplicá-los em contextos do cotidiano, resultando em conceitos negativos sobre a disciplina, conforme Maldaner (2003).

Muitas escolas [estaduais principalmente] sequer possuem um laboratório para ensino ou materiais para utilizá-lo (MEC, 2019). Desta forma, sustentamos um sistema de ensino no qual há pouca chance para a pesquisa, desenvolvimento do pensamento crítico do estudante e situações em que não pode experimentar de outras formas, que não seja a tradicional, a construção de sua aprendizagem. Dentre as formas de atualização do ensino que vem crescendo no âmbito escolar destacam-se as que estão ligadas ao uso da Internet, computadores, celulares e aplicativos, presentes mais do que nunca no nosso cotidiano. As novas gerações de estudantes, cada vez mais adeptas às tecnologias, nascem e crescem no meio de telas interativas, chamados de nativos digitais (Prensky, 2001)

Visando adequar-se ao contexto atual das tecnologias presentes em nosso cotidiano, e auxiliando no rompimento com esta barreira geracional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza os conteúdos que deverão ser abordados nas instituições de ensino, prevê a utilização de ferramentas digitais em suas competências.

E nesse contexto ganham cada vez mais espaço os jogos digitais que, junto das redes sociais e plataformas de streaming, são a maior fonte de distração dos jovens e adultos na Internet [Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br), 2014]. Esta foi uma das indústrias que mais se desenvolveu nos últimos anos no cenário brasileiro, com mais de 160% de crescimento de 2019 para 2022 conforme pesquisa publicada pela Associação Brasileira dos Desenvolvedores de Jogos Digitais (Abragames) publicada pela Revista Forbes em 2022.

Uma ferramenta digital que tem despertado o interesse de pesquisadores e educadores, principalmente quando se trata do ensino de Química, é o jogo *Minecraft edição Education* (2015). O *Minecraft* é um jogo de construção no qual o jogador pode explorar um mundo virtual, minerar recursos, modificar os elementos do jogo e construir estruturas diversas. Um potencial objeto pedagógico, o *Minecraft Education*, possibilita trabalhar digitalmente alguns conteúdos preconizados pela BNCC de forma lúdica, criativa e imersiva. A versão *Education* traz novos objetos e ferramentas, mesas de criação de elementos, de substâncias e reações químicas, bem como a construção de uma tabela periódica com todos os elementos descobertos e criados até o momento.

Sendo assim, este artigo relata a construção de um objeto de aprendizagem construído a partir do jogo *Minecraft Education*, como atividade de uma disciplina de Introdução aos Jogos Digitais de um curso de Jogos Digitais. A produção do jogo se deu baseada em alguns conceitos de análise de jogos, ou habilidades passíveis de serem trabalhadas no ato de jogar, dentre estas as de Steve Johnson (2005) com os conceitos Sondagem e Telescopagem e as categorias de Ludemas, propostos por Pinheiro e Branco (2006). O jogo aborda os conceitos de elementos e suas partículas, curiosidades sobre metais que serão utilizados na prática do jogo, o teste da chama, e a aplicação deste conhecimento no cotidiano, utilizando como exemplo os fogos de artifício.

PRINCÍPIOS DA QUÍMICA

A química é a ciência da matéria e das mudanças que ela sofre. O mundo da química inclui, portanto, todo o mundo material que nos rodeia – o chão que nos suporta, a comida que nos alimenta, a carne de que somos feitos e o silício com que fabricamos nossos computadores. Nenhum material independe da química, seja vivo ou morto, vegetal ou mineral, seja na Terra ou em uma estrela distante (Atkins, 2012, pg. 1).

As transformações químicas foram um importante componente na história. Desde a Idade da Pedra à Idade do Bronze e do Ferro fazia-se química, mesmo sem ter-se consciência disso. A transformação de "pedras" em metais, pedras estas conhecidas hoje como minerais, possibilitou ao homem sua evolução e ascensão na cadeia alimentar. A química também esteve presente na elaboração das sociedades, na arte e na agricultura, mais tar-

de revolucionou nossa sociedade industrialmente com as máquinas (Atkins, 2012). Hoje, faz parte de praticamente todas as áreas existentes, é a base da farmácia, eletrônica e indústria de alimentos, desta forma seu estudo e entendimento é necessário para embasar outras áreas mais usuais.

Os conhecimentos necessários têm início no átomo (do grego a=sem, tomo=parte, algo que não pode ser partido), unidade básica da matéria, a menor porção capaz de identificar um elemento. Hoje se sabe que o átomo é divisível, pois existem partículas menores que o compõem. O primeiro modelo atômico convincente foi proposto por John Dalton, conhecido como uma partícula indivisível e maciça. Em seguida, Thomson propôs que os átomos possuíam em sua composição, cargas negativas, e sugeriu que existiam partículas menores do que o átomo em si, teorizando o elétron, que estaria localizado na superfície da carga positiva. Este modelo é muito conhecido pelo nome "pudim de passas" (Almeida; Santos, 2001).

Mais tarde, Rutherford apresenta um modelo de aparência sugerida semelhante à do sistema solar, com o Sol (núcleo), orbitado por planetas (elétrons). Mas apresentava uma falha relacionada à inércia dos corpos que sugeria o colapso do elétron no núcleo, por estar em constante movimento circular ao redor deste.

Como aprimoramento do modelo anterior, Bohr sugeriu que os elétrons ocupassem camadas eletrônicas definidas na eletrosfera do átomo e, quanto mais afastadas do núcleo, mais energia possuiriam, possibilitando que os elétrons transitassem entre elas absorvendo ou liberando energias em quantidades específicas para tal. Este fenômeno é conhecido como transição eletrônica e é de grande utilidade para o conteúdo do jogo.

Assim, os elétrons possuiriam a propriedade chamada salto quântico, que acontece quando este ganha energia suficiente para saltar para um nível mais energético nas camadas dos átomos. O elétron não consegue se manter muito tempo neste nível, e acaba retornando à posição anterior, de maior estabilidade, liberando a energia que recebeu para o meio em forma de pacotes de radiação, ou fótons, percebidas pelos olhos humanos como luz. Quando falamos dos metais de transição (que se encontram no bloco d da tabela periódica) a energia devolvida normalmente se encontra em alguma faixa do espectro visível aos olhos humanos, desta forma os olhos a percebem como coloração na chama utilizada para o teste da chama ou na chama de espectrômetros de absorção atômica. Este salto

de nível de energia pode ser evidenciado em laboratórios sem a necessidade de nenhum equipamento muito sofisticado, conferindo ao teste da chama sua popularidade e facilidade de aplicação, sendo uma análise elementar qualitativa, visto que os metais sempre irão fornecer o mesmo comprimento de energia, mesma coloração (Tolentino; Filho, 1996).

A explicação do teste da chama é a mesma razão pela qual vemos as cores dos fogos de artifício, estes contém compostos com sais metálicos a fim de fornecer a cor desejada à explosão, que gera energia suficiente a ponto de levar os elétrons dos metais ao próximo nível de energia. Este aspecto dos elétrons dos átomos deu origem a uma grande área da química analítica, a espectroscopia, que pode ser evidenciada também em um arco-íris, tendo uma forma diferente de obtenção da coloração do espectro visível.

Hoje, o modelo atômico que melhor satisfaz e descreve os átomos é o de Schrödinger e sua maior diferença em relação ao modelo de Bohr é a sugestão de que a eletrosfera não é formada por órbitas definidas, mas sim por regiões de probabilidade conhecidas como nuvens eletrônicas, criando o conceito de orbital atômico.

De uma forma simples, os átomos são constituídos por três partículas, os prótons (com carga positiva), os nêutrons (sem carga) e os elétrons (com carga negativa). Os prótons se encontram no núcleo dos átomos, possuem massa significativa e constituem a "identidade" de cada elemento, assim, o número de prótons irá definir com qual elemento está se tratando. Os nêutrons também se encontram nos núcleos, servindo de âncora para o núcleo do átomo se estabilizar, também possuem massa significativa e sua soma à massa dos prótons confere ao átomo seu peso atômico. Já os elétrons são partículas carregadas negativamente, com massa desprezível, que podem ser encontrados em determinadas regiões ao redor do núcleo, e são os responsáveis pelas propriedades químicas de cada elemento, bem como pelas reações entre eles. Em um elemento neutro, o número de prótons e elétrons deverá ser igual, tornando o átomo eletricamente neutro.

O jogo *Minecraft*, nesta nova edição, possui dois artefatos que utilizam esta característica dos metais, as tochas coloridas e os sinalizadores. Estes artefatos são feitos na bancada de trabalho utilizando sais feitos também no jogo, esta dinâmica foi utilizada para explorar o assunto dentro da prática proposta neste artigo. Para compreender melhor essas interações e possibilidades, a próxima seção apresenta uma revisão sobre jogos digitais.

FALANDO SOBRE JOGOS

Huizinga (2007) enumera três características do jogo: O jogo é livre, "ele próprio é liberdade"; O jogo não faz parte da vida real, na verdade funciona como uma fuga, é o mundo do faz de conta; Isolamento e limitação, o jogo tem um fim, tem tempo e limitações de espaço, possui um mapa com fronteiras. Ele apresenta uma quarta observação que é a ordem:

> [...] Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta; a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (Huizinga, 2007, p.13).

Percebe-se que a natureza do jogo se apresenta na liberdade de exercer a intenção de se divertir em narrativas alheias, em parte, a realidade. Porém ao se estabelecer uma relação com a Educação, o desenho de jogo encontra desafios que devem pressupor que um conteúdo pedagógico possa se adequar às premissas estabelecidas por Huizinga como inerentes ao uso do jogo enquanto recurso educacional.

Assim, o autor define como uma atividade voluntária, que possui limites de espaço e tempo, possui regras e estas devem ser respeitadas e são obrigatórias, possui um "fim em si mesmo", gera sentimentos de tensão e alegria e não faz parte da "vida cotidiana". Nota-se que os jogos são parte intrínseca da sociedade, especialmente na atualidade, cada vez mais tecnológica e conectada, os jogos digitais se mostram uma indústria em crescimento e expansão. A utilização desta ferramenta para aprimoramento de habilidades cognitivas, raciocínio lógico, resolução de problemas e até colaboração e trabalho em equipe tem se tornado frequente em ambientes mais formais, visto que a maioria do público já é familiarizado aos diversos modelos de jogos disponíveis e a imersão proporcionadas por eles é buscada como uma forma de relaxamento [Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br), 2014]. Também, os jogos são plataformas que permitem envolver-se em relações, propiciando a criação de comunidades inteiras baseadas em cada título.

Pesquisadores de jogos como Koster (2003), Johnson (2005) e Gee (2003) estudam, portanto, conceitos e habilidades que são trabalhados durante o ato de jogar. A elaboração

do jogo narrado neste artigo tentou explorar, especialmente, os autores Pinheiro e Branco (2018) e Johnson (2005).

Pinheiro e Branco (2018), que categorizam os jogos em sete habilidades que conectam o sistema narrativo ao sistema lúdico suportados por uma plataforma tecnológica. O sistema narrativo diz respeito ao conteúdo do jogo, sua história e aos personagens, já o sistema lúdico rege as mecânicas do jogo e suas regras. Estes dois conceitos são conectados durante a partida pelo que os autores chamam de Ludemas. Sendo "a unidade mínima de significação de um jogo". Sua menor parte, são os momentos em que o jogador sabe que precisará interagir fisicamente (controles) e sua ação recorrerá sobre o jogo de forma a afetar a partida. Estas habilidades podem ocorrer simultaneamente, não se anulando ou excluindo, mas sim complementando-se, visto que essas dinâmicas acontecem sobrepostas pois em um jogo várias ações ocorrem ao mesmo tempo. No quadro abaixo seguem as classificações de ludemas.

Quadro 1: Classificação de ludemas.

Ludema de exploração	Momento de exploração dos mapas, do ambiente. De interação com NPC's (*Non-playable character* – Personagem não jogável). É o reconhecimento do jogo.
Ludema de performance física	É o uso da coordenação motora, capacidade de manejar os controles ou teclas necessárias para jogar.
Ludema de performance cognitiva	Quando ocorre reflexão, momento de resolução de problemas, quando se usa habilidades intelectuais no jogo.
Ludema estético	São escolhas no jogo que não afetam a jogabilidade, não são cruciais, mas são tomadas por "capricho" do jogador, por gosto.
Ludema de interface	São as ações do jogador sobre o jogo ou personagem que modificam a performance no jogo, escolha de itens que dão atributos ou distribuição de pontos adquiridos ao decorrer do jogo que aumentam as habilidades do personagem.
Ludema de coleta	É atingir metas do jogo que não sejam cruciais para a gameplay, por exemplo, recolher todas as moedas no Mario ou platinar um jogo.
Ludema social	Momento de interação com outros jogadores, quando há a necessidade de trabalho em conjunto para determinadas atividades.

Fonte: Pinheiro e Branco, 2018.

Já Johnson (2005), introduz os conceitos de habilidades de sondagem (*probing*) e telescopagem (*telescoping*) descrevendo habilidades cognitivas trabalhadas quando jogamos e exploramos os jogos digitais. A sondagem é um processo bastante usual aos jogos digitais, mas não cabe aos jogos físicos. É o aprender enquanto se joga, as regras não são claras de início, "você literalmente aprende jogando" (Johnson, 2005, pg 35). Por outro lado,

a habilidade de telescopagem é a capacidade de "gerenciar simultaneamente vários objetivos" durante a partida, focar nos aspectos a longo prazo e antecipar consequências de suas ações, possuindo grande influência na tomada de decisões e na compreensão do jogo.

Os conceitos resgatados como parte de um quadro de análise do relato de desenvolvimento de jogos não são excludentes podendo ser concebidos com naturezas diferentes para sua integração. Enquanto os conceitos de Johnson (2005) são atrelados ao ato de aprendizado do jogo, seja sua curva de aprendizagem ou seu grau de dificuldade ou divertimento (Koster, 2003), as categorias dos Ludemas (Pinheiro e Branco, 2018) exercem uma função de construção narrativa e lúdica, podendo ser compreendidas como atos dentro de momentos dos conceitos de aprendizado.

A CONSTRUÇÃO DO JOGO

A construção do jogo ocorreu em uma disciplina de Introdução aos Jogos Digitais do curso de Jogos Digitais da Universidade Feevale no período do primeiro semestre de 2023, utilizando o *Minecraft Education* como plataforma. A turma foi dividida em dois grandes grupos, e cada um ficou responsável pela criação de um jogo, estes são, posteriormente, utilizados por turmas de ensino médio da Escola de Aplicação Feevale dentro das disciplinas da escola. A um dos grupos foi designado o conteúdo de química e o desenvolvimento desse jogo foi utilizado como base para a escrita deste artigo.

O conteúdo foi discutido entre a professora de Química da escola e a turma, ficando acordado os assuntos átomo – a fim de se estudar número atômico e número de massa, tabela periódica e seus grupos e períodos, compostos químicos e por fim o teste da chama. Foram oito encontros para construção do mapa e elaboração das dinâmicas e atividades propostas dentro do jogo. Para auxílio da prática desenvolveu-se junto um protocolo de instruções. Após a discussão sobre o conteúdo e conceitos de química que seriam abordados, o grupo sugeriu narrativas para o jogo, optou-se por criar um mundo de ficção científica. O jogo se passaria em outro planeta, onde alguns elementos não existiam, dificultando a ciência daquele lugar. Desta forma o jogador pousa neste planeta e é requisitado para auxiliar os cientistas com as charadas para produção dos elementos químicos e sua posterior análise química, o teste qualitativo de chama, como forma de comprovação de sua obtenção.

A princípio, as tochas do jogo seriam utilizadas como teste da chama, pois estas exemplificam de maneira mais precisa o bico de Bunsen ou o fogo. As tochas do *Minecraft Education* adquirem as mesmas cores dos sinalizadores quando adicionadas as elas os sais de cloro, porém a cor laranja de sinalizador não existe na tocha (a tocha comum já possui essa cor), desta forma seria um elemento a não ser trabalhado durante o jogo, optando assim pelos sinalizadores como forma de teste.

O mapa foi construído pela maioria dos estudantes do grupo responsável pelo jogo de química, e solicitou-se que fosse construída uma espécie de estação espacial, um laboratório, onde se encontrariam as mesas do jogo e a tabela periódica onde os elementos seriam adicionados, alguns estilizaram *skins*[4] para que os NPC's ficassem mais parecidas com personagens químicos famosos, ou que se aproximasse do conceito visual de um cientista. Esta estação deveria possuir um salão central que se dividiria em quatro corredores, três destes deveriam levar o jogador para um desafio de habilidade cognitiva e um desafio de habilidade física, ao concluir-se um desafio um dos elementos seria adquirido, totalizando seis elementos a serem adquiridos. Assim, as atividades ficariam divididas entre os Ludemas de Performance Física, momento em que o jogador deverá testar suas habilidades com os controles do jogo, como pular em blocos tentando não cair no chão, tiro ao alvo e um labirinto, estes desafios presenteiam o estudante com blocos do jogo que, quando decomposto em suas partes que o compõe fornecerão alguns elementos, dentre estes os necessários para a prática. E os Ludemas de Performance Cognitiva, estes se deram na forma de três charadas elaboradas pela mestranda em conjunto com a professora de Química da escola de aplicação. Cada charada leva o estudante a obter os números de prótons, elétrons e nêutrons necessários para que possa montar na mesa Criadora de Elementos o átomo correspondente. Nesta etapa o jogador terá em seu inventário blocos de Potássio, Cálcio, Mercúrio, Tungstênio, Cério e Cloro.

Assim, explorando os dois tipos de Ludemas de Performance, o estudante também trabalhará os conceitos de átomo, sua composição ao montar os elementos e que a matéria (no jogo os blocos, de terra por exemplo) é composta por átomos dos elementos químicos, sendo sua menor porção.

[4] Artifício dos jogos que modifica o visual dos personagens ou artefatos.

O próximo passo foi a combinação de elementos a fim de formar-se substâncias químicas, sendo estes aglomerados de átomos, iguais ou não, com características químicas e físicas bem definidas. Deste modo, unindo os blocos de cloro a cada um dos metais, de forma estequiométrica, consegue-se no jogo os cloretos dos metais que serão, posteriormente, analisados na chama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este artigo apresentou a elaboração de um objeto educacional para o ensino de química, focado nos modelos atômicos e na relação entre os números de prótons, elétrons e nêutrons, bem como na formação dos elementos químicos. O desenvolvimento do jogo visou proporcionar uma abordagem interativa e envolvente para o aprendizado desses conceitos fundamentais, buscando incentivar o interesse e a participação ativa dos estudantes. No entanto, é importante reconhecer que o jogo possui muitas limitações em relação à possibilidade de reações e uso dos materiais dentro das bancadas de laboratório.

O jogo não dispõe de muitas possibilidades de se abordar os conteúdos químicos por possuir limitadas reações, não apresentar equipamentos de laboratório bem como disponibilizar a formação de poucas substâncias, sendo as atuais pouco utilizadas em conteúdos didáticos, limitando os conteúdos. O conteúdo que foi previsto para ser trabalhado no jogo, a construção de alguns elementos utilizando os valores de número de prótons, elétrons e nêutrons possui maiores possibilidades, visto que a mesa criadora de elementos executa a criação de todos os elementos da tabela periódica. Ao se criar os elementos a mesa apresenta de forma correta e bem visível as camadas eletrônicas bem como a disposição dos elétrons nestas, sendo de grande utilidade para visualização deste conteúdo.

Já sobre o teste da chama, o jogo disponibiliza duas formas de sua visualização, as tochas e os sinalizadores. Os sinalizadores possuem uma coloração a mais, mas as duas são bastante eficazes e interessantes ao demonstrarem a mudança de coloração do fogo ao se adicionar determinado sal à chama. Por sua praticidade, esta prática pode ser reproduzida sem grandes demandas em laboratórios como forma complementar do estudo do conteúdo, como única consideração negativa neste tópico, a escolha dos sais dificultaria sua reprodução, pois cloreto de tungstênio e de cério não são tão comuns, e suas colora-

ções poderiam ser substituíveis por outros sais de mais fácil acesso, como por exemplo, um sal de cobre para obtenção da coloração verde que o tungstênio produz.

Cabe ressaltar que, durante o processo de construção do jogo, procurou-se incorporar os conceitos de sondagem e telescopagem de Johnson (2005), bem como os ludemas de Pinheiro e Branco (2018), a fim de fornecer uma estrutura teórica para o projeto e momentos de interação significativa. Essas contribuições teóricas enriqueceram a concepção do objeto educacional, embora mais aprofundamentos de conteúdo disponibilizado pela desenvolvedora pudessem melhorar ainda mais a experiência de aprendizado proporcionada pelo jogo. Considerando esses aspectos, recomenda-se que este tipo de jogo seja utilizado como uma ferramenta complementar ao ensino de modelos atômicos e números de prótons, elétrons e nêutrons, e que a exploração adicional desses conceitos seja incentivada em sala de aula para uma formação mais abrangente e aprofundada dos estudantes em química.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. B.; SANTOS, H. F. Modelos teóricos para a compreensão da estrutura da matéria. **Revista Química Nova na Escola**, n. 4, maio 2001.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Ars Poética Editora, 1981.

ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de Química** – questionando a vida moderna e o meio ambiente. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: resumo técnico, Brasília: INEP, 2019.

Comitê Gestor da Internet no Brasil: CGI. Br. TIC Kids online Brasil. 2014: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: CGI.Br; 2015. Disponível em: http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_ Kids_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 17 abr. 2017.

FORTIM, I. (Org). Pesquisa da indústria brasileira de games 2022. **ABRAGAMES**: São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/abragames-pt.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOHNSON, S. **Surpreendente!**: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. 191 p.

KOSTER, R. **Theory of Fun for Videogames**. California: McGraw Hill / Osborn, 2003.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de professores de Química Rio Grande do Sul**: Unijuí, 2003.

PINHEIRO, C. M. P.; BRANCO, M. Á. A. ANÁLISE DA NARRATIVA EM GAMES: UNTIL DAWN. Animus. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2018. DOI: 10.5902/2175497728739. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/28739. Acesso em: 19 mai. 2023.

PRENSKY, M. **The Digital Game-Based Learning Revolution**. McGrawHill, 2001.

TOLENTINO, M.; FILHO, R. C. R. O átomo e a Tecnologia. **Revista Química Nova na Escola**, n. 3, maio 1996.

SOBRE OS AUTORES

Alan de Melo Ely

Mestrando em Indústria Criativa pela Universidade Feevale (2023), pós-graduando em Marketing (2024), graduado em Gestão Comercial pela UNIJUÍ (2015), técnico em Informática pela ULBRA (2011) e técnico em Administração pelo Colégio Estadual Augusto Meyer (2011). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Mercadologia, mais especificamente Marketing Digital. É proprietário de uma marca de alianças de casamento, no segmento comercial de joias e é produtor de música eletrônica.

Aline da Silva Pinto

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, mestre em Educação pela Unilasalle-RS, especialista em Educação Psicomotora pela FAPA-RS e graduada em Licenciatura Plena em Educação Física/ IPA-RS. Professora adjunta do Curso de Educação Física da Universidade Feevale e do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da área de Corpo e Envelhecimento.

Amanda Santos da Silveira Fernandes

Mestre e doutoranda bolsista (PROSUP/CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais (Feevale). Graduada em Licenciatura em Letras – Português / Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) – campus Feliz. Seus estudos voltam-se para as áreas de Cultura, Literatura e Narratologia. Atuou de 2018 a 2022 na Rede Pública Estadual como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa.

Amanda Wecker

Doutoranda (bolsista PROSUP/CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Saúde e Inclusão Social. Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Especialista em Clínica Psicanalítica Lacaniana no Instituto ESPE. Psicóloga pela Universidade Feevale, graduada com mérito acadêmico no semestre de 2019/02. Tem interesse nas áreas de Psicanálise, Metodologias de Pesquisa em Psicanálise, Adolescências, Educação, Interdisciplinaridade e Inclusão Social.

Ana Cândida Santos de Carvalho

Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2023-2026) e mestre em Processos e Manifestações Culturais também pela Universidade Feevale (2013). Especialista em Mentored Teacher Education – Formação de Professores – pela Universidade de Tampere, Finlândia, em parceria com a Universidade Feevale, Brasil, (2023). Também tem especialização em Moderna Educação pela PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2019) e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela

URCAMP – Universidade da Região da Campanha (2002). É graduada em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela URCAMP – Universidade da Região da Campanha (2000) e tem curso de Magistério pela Escola Sagrado Coração de Jesus (1997). Possui experiência na Educação Básica como professora, coordenadora pedagógica e vice-diretora. Atualmente, é professora na Escola de Aplicação Feevale (que segue a metodologia de projetos inter e transdisciplinares), onde trabalha com Itinerários Formativos, Mentoria e Língua Portuguesa no Ensino Médio.

André Rafael Weyermuller

Pós-doutor em Direito pela PUC-Rio, pela URI-Santo Ângelo e pela UCS-Caxias do Sul. Pós-doutorando em Direito pela PUC-RS. Doutor em Direito pela Unisinos. Mestre em Direito Público pela Unisinos. Especialista em Direito Ambiental pela Feevale. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Unisinos. Pesquisador no programa de pós-graduação da Universidade Feevale. Professor no mestrado profissional em Indústria Criativa e no mestrado acadêmico em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale. Docente permanente no mestrado profissional em Direito da Empresa e dos Negócios da Unisinos. Professor na graduação em Direito da Feevale e da Unisinos. Autor dos livros: *Direito Ambiental e Aquecimento Global*, *Água e Adaptação Ambiental* e também do livro *Refugiados na Alemanha: História, Direitos Humanos e Adaptação*. Coautor da obra *Nanotecnologias, Marcos Regulatórios e Direito Ambiental*. Autor de livros infantis. Organizador de livros coletivos. Autor de capítulos de livros e artigos científicos. Membro do Instituto dos Advogados do Rio Grande do Sul. Advogado.

Andréa Diana Oberherr

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre pelo Programa de Pós-graduação em Qualidade Ambiental da Universidade Feevale e doutoranda pelo mesmo programa. Atualmente é diretora técnica e proprietária da empresa de Consultoria Ambiental Apoio Ambiental. Possui experiência em desenvolvimento de projetos sobre plantas medicinais e árvores nativas, orienta trilha ecológica, fazendo a interpretação do ambiente, bem como geografia e história local e regional. Desde 2009 atua no licenciamento ambiental de todos os segmentos do setor produtivo e na área de parcelamento do solo e planos municipais de saneamento, resíduos e planos ambientais. Foi responsável pela Central de Triagem de Resíduos Sólidos do Município de Sapiranga. Foi funcionária pública por 22 anos e nos últimos 5 anos atuou no departamento de regularização fundiária. Sua especialidade é a produção de laudos de cobertura vegetal e gestora de Estudos de Impacto de Vizinhança de grandes empreendimentos em Canela e Gramado. Já esteve à frente do Departamento de Meio Ambiente do Município de Sapiranga onde, juntamente com a equipe implementou o programa de gestão ambiental do município.

Andresa Tais da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Feevale (2018). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Institucional e com pós-graduação em andamento em Gestão Escolar pela CENSUPEG. Professora dos Anos Iniciais no município de Sapiranga – RS. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na linha de pesquisa de Inclusão Social e Políticas Públicas pela Universidade Feevale.

Ariane Corrêa Pacheco

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2007), mestrado e doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012 e 2017). Atualmente é docente da Universidade Federal de Santa Maria, vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos. Líder do Grupo de Estudos no Lazer, Educação e Diferença (GELED – UFSM) e integrante do Grupo de Estudos em Relações de Gênero, Educação e Violência (GERGEV – UFRGS/UFSM).

Aurora Alcaide Ramírez

Possui doutorado em Investigación: Creación pictórica, escultórica y su restauración, pela Universidad de Granada, Espanha (2003). Atualmente é professora titular da Universidad de Murcia, Espanha. Também atua como professora colaboradora no PPG de Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, RS, Brasil. Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria e crítica da arte, criação artística, memória e identidade cultural e estéticas migratórias.

Bernardo Benites de Cerqueira

Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale (2023), Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2019). Possui graduação em Jogos Digitais pela Universidade Feevale (2012), atuando como pesquisador, produtor e desenvolvedor, principalmente nos seguintes temas: estimulação cognitiva em crianças, funções executivas, controle inibitório, exergames, dispositivos móveis, redes sociais educacionais e jogos digitais educacionais. Acompanhou e já contribuiu em projetos com pesquisa na área de neuropsicologia, aprendizado infantil, jogos digitais, processos de adaptação de jogos digitais entre plataformas, tecnologias de aprendizado, envelhecimento bem-sucedido, deficiência visual, inclusão social, scanner de voz para cegos, OCR e inclusão digital.

Camila Backes dos Santos

Doutora em Psicologia Social e Institucional com ênfase em Psicanálise pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Bolsista CAPES), com período de mobilidade acadêmica (Doutorado Sanduíche) na Universidade de Princeton, nos Estados Unidos, onde foi Visiting Student Research Colaborator (VSRC) por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES com apoio do RACA (Global Collaborative Network for Race and Citizenship in the Americas/ Universidade de Princeton e USP). É pós-doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale através do Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES. Também coorienta Dissertações de Mestrado e Doutorado, Aperfeiçoamento Científico e Iniciação Científica. É membro dos seguintes grupos de Pesquisa do CNPq: NUPPEC (Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura da UFRGS), Psicologia, Subjetividade Contemporânea e Saúde Mental da Universidade Feevale, Limiares Comparatistas e Diásporas Disciplinares: Estudo de Paisagens Identitárias na Contemporaneidade da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e do grupo Psicanálise, Clínica e Cultura da UFPA. Organizadora do livro *Adolescências: tecituras contemporâneas entre Literatura e Psicanálise* (Editora Oikos, 2021). Formada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) e atualmente é professora visitante de Psicanálise no Instituto de Filosofia e Ciências

Humanas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). É membro da Associação Psicanalítica de Porto Alegre desde 2019 (APPOA). Desenvolve pesquisas e intervenções nas áreas de psicologia, psicanálise, literatura e transmissão.

Carlos Eduardo Ströher

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2022), mestre em Educação pela mesma instituição (2014), licenciado em História pela Universidade Feevale (2008), em Geografia pela Uninter (2019) e especialista em Ensino de Geografia e História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2011). Professor de educação básica nos municípios de Bom Princípio/RS e Tupandi/RS. Tem experiência no ensino superior, tendo atuado como docente e gestor na área de EaD na Universidade Feevale, de Novo Hamburgo/RS, entre 2014 e 2019. Também atuou na Coordenação Pedagógica das secretarias de Educação de Bom Princípio e Tupandi, entre os anos de 2019 e 2023. Atualmente é vice-diretor da EMEF São Marcos de Bom Princípio e professor de História e de Iniciação Científica em Tupandi. Também é Professor Formador do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas ofertado pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSul, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Possui pesquisas nas áreas de História e Educação, nas temáticas de ensino de história, jogos para a aprendizagem de História e Geografia, relações étnico-raciais, racismo, branquitude, história oral, memória, biografia e literatura.

Cauã Picetti

Possui graduação em Jogos Digitais pela Universidade Feevale (2017). Experiência como analista QA de jogos digitais pelo LabQA da Universidade Feevale. Experiência na área de Comunicação, com ênfase em Jogos Digitais. Atualmente mestrando no programa de pós-graduação de Diversidade e Inclusão Social da Universidade Feevale, na linha de tecnologias com foco em acessibilidade para jogos digitais.

Charles Roberto Ross Lopes

Pós-Doutorando na Universidade Feevale, junto ao PPG em Processos e Manifestações Culturais (2023). Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2021). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2011). Graduado em História pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (2008). Coordenador do grupo de pesquisa História da Arte, Indumentária e Moda: interações e abordagens teórico-metodológicas – Feevale. Pesquisador colaborador nos grupos Moda e inclusão: design e indumentária para crianças cegas – Feevale; Cultura e Memória da Comunidade – Feevale; e Cultura Visual, Imagem e História – UNICAMP. Possui experiência nas áreas de História da Arte e da Moda. Historiador dedicado ao estudo das seguintes temáticas: Jean-Baptiste Debret, história da indumentária e do vestuário, história das aparências, história da moda, corte do Rio de Janeiro entre 1800 e 1830.

Claudete de Souza

Especialista em Direitos Humanos, Cidadania e Processos de Gestão em Segurança Pública (EST). Analista de Pesquisa (Observatório da Segurança). Graduada em Administração.

Cláudia Maria Teixeira Goulart

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Especialista em Teoria e Clínica Psicanalítica e Psicológica (UFRGS). Atualmente é coordenadora do curso de Psicologia da Universidade Feevale e proprietária e psicóloga clínica da Clínica Mosaico. Coordena desde 2007 o projeto de extensão Jovem Aprendiz Feevale. Presidenta do CONEX (comitê de extensão da Universidade Feevale). Tutora do Programa PET Saúde – doenças crônicas 2022 a 2023. Tutora do programa PET saúde redes de atenção psicossocial – Feevale de 2013 a 2015. Tutora do programa de Residência Multiprofissional da Universidade Feevale de 2015 a 2017. Professora extensionista do projeto Faces da Beleza – Feevale 2015 a 2017.

Claudia Schemes

Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1987), mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo – USP (1996) e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC (2006). Professora dos cursos de graduação de História e Moda e do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS). Editora da Revista Prâksis. Autora dos livros *Festas Cívicas e Esportivas: Um estudo comparativo dos governos Vargas e Perón* (Ed. Feevale, 2005); *Memória do Setor Coureiro-Calçadista: Pioneiros e Empreendedores do Vale do Rio dos Sinos* (Ed. Feevale, 2003) entre outros. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa na área de moda e design inclusivo para pessoas com deficiência visual.

Cléa Coitinho Escosteguy

É graduada em Letras pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade do Vale dos Sinos; Mestre e Doutora em Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale. É professora da rede Municipal de Esteio desde o ano de 1987. Realiza formações com professores visando apresentar novas propostas de intervenção para o trabalho com a Língua Portuguesa e Literatura.

Cristiano Max Pereira Pinheiro

Formado em Publicidade e Propaganda pela PUCRS (1999), Mestre e Doutor em Comunicação Social pela PUCRS. Foi Coordenador dos Cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propagada de 2007 a 2014, é professor do Mestrado de Indústria Criativa da Universidade Feevale em Novo Hamburgo/RS. Articulador do Setor de Economia Criativa, participa de grupos de desenvolvimento de políticas articuladas com o Governo Federal, esteve na Missão Brasil/Espanha/Inglaterra de Produção de Conteúdos Digitais. É sócio-diretor da desenvolvedora de jogos Ludema Game Studio. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Novas Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: games, comunicação, criação publicitária, ludologia, narrativa e cibercultura. Coordenador do Mestrado de Indústria Criativa da Universidade Feevale.

Cristina Ennes da Silva

Possui Doutorado em História Ibero-Americana pela PUC/RS (2007), Graduação em História (1994) e Mes-

trado em História pela UNISINOS (1997). Coordenadora dos Cursos de História (Licenciatura e Bacharelado) e Pedagogia; Professora titular na Graduação – Teoria da História; História Oriental, História Medieval, História do Direito e Direito Romano, História da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Processos e Manifestações Culturais. Atua como tutora, na Universidade Feevale, do Programa de Educação Tutorial – PET/ Interdisciplinar (MEC) e Bolsista do Fundo Nacional de Educação (FNDE). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura e Memória da Comunidade. Tem experiência na pesquisa histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, imaginário, identidade, representação, história Medieval, história local, história da região mineradora do Rio Grande do Sul, história do mundo do trabalho, lazer; infância e História do Tempo presente/usos do passado na contemporaneidade.

Cristine Stella Thomas

Doutoranda (2023) e mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2020). Especialista em Planejamento de Comunicação e Gestão de Crises de Imagem (2013) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Bacharela em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Feevale (2008). Servidora pública federal, atua no cargo de Jornalista na Assessoria de Comunicação do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Vice-coordenadora do Núcleo de Memória (NuMem) do Campus Porto Alegre do IFRS. Possui experiência e interesse nas áreas de Comunicação Organizacional, Cultura Organizacional, Análise de Discurso, Redes Sociais, Linguagens, Educação e Memória Institucional.

Damodara Ferrer de Quadros

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2023). Especialista em Educação Bilíngue em Cognição pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (2023). Pós-graduanda em Neuropsicopedagodia pela Universidade Luterana do Brasil. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Feevale (2019). Atua como professora de Língua Inglesa na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo.

Damiane Domingues Boff

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Feevale (2020). Mestre em Diversidade Cultural e inclusão Social da Universidade Feevale, na linha de pesquisa Saúde e Inclusão Social. Realizou estágio em Psicologia Hospitalar atuando sob a perspectiva da psicanálise no Centro Integrado de Psicologia (CIP) da Universidade Feevale. Realizou estágio na Unidade Básica de Saúde na cidade de Feliz – RS. Tem interesse na área de Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia do Desenvolvimento, especialmente no que se refere ao vínculo familiar. Foi voluntária de Iniciação Científica projeto mãe-bebê. Atualmente é Pós-graduada em Psicologia Hospitalar (2022) e Pós-graduanda em Neuropsicologia.

Daniel Keller

Possui graduação em Design de Moda e Tecnologia pela Universidade Feevale (2010) e atualmente cursa Ciências Sociais. Concluiu seu mestrado em Processos e Manifestações Culturais na mesma instituição, em 2016. Atualmente, realiza o doutorado no mesmo programa de pós-graduação. Possui especializações em áreas complementares: Gestão de Varejo pelo Senac e Psicologia Social e Antropologia pela FAMEESP.

Daniel Luciano Gevehr

Possui pós-doutorado em história pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou um segundo pós-doutoramento em história pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É doutor e mestre em história pela UNISINOS. Possui graduação em história pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e graduação em geografia pelo Centro Universitário Uninter (UNINTER). É Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR – FACCAT), onde também atua como Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Instituições, Ordenamento Territorial e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional. Participa como pesquisador dos grupos Estratégias Regionais (Universidade UNILASALLE), Núcleo de Estudos de História da Imigração (Universidade de Passo Fundo – UPF), História das mulheres e estudos de gênero (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS). É coordenador do NIEMI – Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Identidades, em parceria com universidades do Brasil e do exterior. Coordena os projetos da área de patrimônio cultural, educação patrimonial e gestão do do museu municipal junto à Secretaria de Turismo, Cultura e Desporto da Prefeitura Municipal de Sapiranga (RS). Seu campo de investigação privilegia, atualmente, as questões que envolvem as migrações históricas e contemporâneas, a problemática do patrimônio cultural, da educação patrimonial, da memória, das sensibilidades e da produção dos espaços urbanos. Pesquisa, ainda sobre as representações de raça, etnia e gênero. Tem experiência na área de história, educação e desenvolvimento regional, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil e do Rio Grande do Sul, movimentos migratórios históricos e contemporâneos, movimento Mucker, patrimônio cultural, espaços urbanos, memória, representações e relações de gênero, raça e etnia e processos identitários em contextos migratórios.

Daniela Ferreira Castro

Graduanda em Educação Física pela Universidade Feevale. Atualmente é Bolsista em um Projeto de Extensão da Universidade Feevale.

Daniele Aparecida Loch

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009). Concluiu Curso de Especialização em Gestão Educacional: Supervisão e Orientação (2015) pela FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica na área de Serviço Social do Centro de Referência de Assistência Social de Nova Hartz, indicada para a função em julho de 2017 por atuação destaque como pedagoga em escolas de educação infantil do referido município, onde assumiu concurso em 2003 até o presente momento. Através de sua função atual no Serviço Social, participa de diversos Conselhos de direitos, participando ativamente da organização de conferências e campanhas preventivas.

Débora Nice Ferrari Barbosa

Doutora e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2007, 2001). Bacharel em Análise de Sistemas pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel – 1998). Pós-doutora pela University of California Irvine, EUA. Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – DT – nível 1D do CNPq. É professora titular na Universidade Feevale, atuando como professora

permanente do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social (PPGDiver). Também atua nos cursos de bacharelado em Sistemas de Informação e Ciência da Computação. É líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia Digital, Neurociência e Educação (CNPq – Feevale). É membro dos grupos de Pesquisa em Informática na Educação (Feevale) e Desenvolvimento em Computação Móvel e Ubíqua (Unisinos). Como pesquisadora desenvolve projetos na área de Tecnologias Educacionais e Sociais e Jogos Digitais voltados para a Educação e Saúde. Os principais temas de pesquisa estão relacionados à Tecnologia e Saúde, Neurociência e Educação, Games na Educação e Aprendizagem Móvel e Ubíqua. Coordena projetos de pesquisa em sua área de atuação, especialmente em parceria com a AMOCRIANÇA – Associação de Assistência ao Menor em Oncopediatria de Novo Hamburgo – RS. Possui projetos de pesquisa e desenvolvimento financiados por órgãos de fomento. Participa de projetos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico em empresas da região. Orientadora e co-orientadora de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desde 2014 vem atuando em projetos de extensão onde as pesquisas estão inseridas, seja no suporte metodológico, seja na aplicação/coleta de dados, junto às escolas de educação básica da região do Vale dos Sinos/RS (Programa Ciências e Tecnologias na Educação Básica). Desenvolve atividades em projetos de formação de professores junto ao Núcleo de Tecnologia Municipal da Prefeitura de São Leopoldo/RS. Em 2018, foi membro da comissão julgadora do Prêmio Jovem Cientista – Estudante do Ensino Médio e Mérito Institucional Ensino Médio – MCTI/CNPq/Fundação Roberto Marinho. Atua como revisora de diversos periódicos nacionais e internacionais. Participa do comitê de programa de eventos nacionais e internacionais. Recebeu prêmios e menção honrosa por suas pesquisas. Possui articulações internacionais para pesquisa com Itália e Estados Unidos.

Denise Bolzan Berlese

Possui graduação em Educação Física – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Santa Maria (2012) e doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2015), sendo egressa destaque do Programa Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Universidade Feevale (quadriênio 2017/2020) pela sua atuação profissional. Atualmente é professor de Educação Física da Universidade Feevale, professor colaborador – Universidad Nacional de Río Cuarto e professora permanente do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social, sendo representante da linha de pesquisa Saúde e Inclusão Social. Participa de projetos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico em empresas da região voltadas para o controle motor de crianças, adolescentes e idosos. Orientadora e co-orientadora de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Desde 2015 vem atuando em projetos de extensão onde as pesquisas estão inseridas, seja no suporte metodológico, seja na aplicação/coleta de dados, com crianças com desenvolvimento típico e atípico e pessoas idosas da região do Vale dos Sinos/RS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento Humano típico e atípico, controle motor, Jogos Digitais Ativos, crianças, adolescentes, pessoas idosas. Consultora CAPES, FAPERGS.

Djenifer Caroline Luz

Pedagoga pela Universidade Feevale e concursada no cargo de auxiliar de ensino da Prefeitura Municipal de Campo Bom. Realiza pesquisa nos seguintes temas: educação não escolar e ecopedagogia. Integra o grupo de pesquisa intitulado, Estudos, Pesquisas e Práticas em educação não escolar na perspectiva da educação integral, constituído pela linha de pesquisa: Ressignificando a Ecopedagogia à luz do Pensamento Complexo: analisando práticas educativas e sociais no campo da cidadania planetária.

Douglas Junio Fernandes Assumpção

Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) e do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGAD) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde (PPGES) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Possui graduação em Comunicação Social – Habilitação em Multimídia e Relações Públicas (IESAM, 2010, 2012), graduação em Jornalismo (UNAMA, 2017) e graduação em Estética e Cosmética (UNAMA, 2022). Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA, 2013); Doutor em Comunicação e Linguagens (UTP, 2018). Especialista em Saúde Pública e Coletiva (UNAMA, 2024), Estética e Cosmetologia (UTP, 2023); Educação continuada e permanente em saúde (UTP,2023), Docência do Ensino Superior (UNAMA, 2020), Produção Textual (FAVENI, 2020) e em Comunicação Empresarial (FAAM, 2011); Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA) com Bolsa PNPD/CAPES (2019 – 2020) e no Programa de Pós-graduação em Indústria Criativa da Universidade Feevale (2020-2021). É Coordenador do Grupo de Pesquisa (GP) Capital Social e Cultural (UNAMA/CNPq), Membro do GP Ubiquidade da Comunicação – UbiCom (UNAMA/CNPq), GP Patrimônio Cultural e Representações do Lugar – Batuques (UNAMA/CNPq), GP Relações socioambientais e Interdisciplinares no contexto Amazônico – RESAIAM (UNAMA/Cnpq), GP ECCOS – Estudos sobre Comunicação, Consumo e Sociedade (UFPR/CNPq) e do GP Sociedade e Representações da/na Amazônia – SOCI AMAZONIA (UNAMA/CNPq). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Relações Públicas, Jornalismo e Multimeios atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação organizacional, Comunicação e Consumo, Comunicação e Cultura, Novas Tecnologias, Comunicação e Saúde e em Ensino em Saúde.

Edson Silva de Aquino Júnior

Arquiteto e urbanista pela Universidade da Amazônia (UNAMA – 2019), foi bolsista de iniciação científica (Pibic) com pesquisa na área de Casas Senhoriais e Arquitetura Modernista da cidade de Belém. Também possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA – 2011) desenvolvendo pesquisas na área de Melhoramento Genético e Controle Leiteiro durante esta graduação. Atualmente é mestrando e bolsista CAPES pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA).

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1982), mestrado em Psicologia Social e Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é docente do curso de graduação em Psicologia e docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado Acadêmico de Psicologia, da Universidade Feevale. Tem experiência na área da Psicologia Social e da Educação, com ênfase Interdisciplinar, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas e processos psicossociais; modos de subjetivação; contextos sociocomunitários de vulnerabilidades e riscos; práticas de educação em espaços não escolares; pesquisa qualitativa. Associada à Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). É coordenadora substituta do Mestrado Acadêmico em Psicologia e membro do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/Feevale.

Eliane Schlemmer

Eliane Schlemmer é Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 1D, avaliadora *ad hoc* da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior A3ES (Portugal), CAPES, CNPq e FAPERGS (Brasil). Pós-Doutora em Educação – Ecossistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal – Universidade Aberta de Portugal, Doutora em Informática na Educação e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Bacharel em Informática – Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS. É professora-pesquisadora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na UNISINOS e professora visitante na Universidade Aberta de Portugal – Mestrado em Pedagogia do e-Learning e membro do corpo docente do Mestrado em Empreendedorismo e Cidadania Global. É conceptora e líder do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital – GPe-dU UNISINOS/CNPq, desde 2004 e, pesquisadora-colaboradora do Centro Internacional de Pesquisa Atopos/USP, do Centro de Estudos Globais na Universidade Aberta (CEG-UAb) e do INESCTEC (Portugal). É International Co-Chairs of Immersive Learning Research Network – iLRN, conceptora e coordenadora da Rede Internacional de Educação OnLIFE – RIEOnLIFE, da Rede ConectaKaT e da Especialização Educação OnLIFE. É conceptora e desenvolvedora de softwares, ambientes e plataformas digitais: Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA-UNISINOS, Mundo Digital Virtual em 3D AWSINOS (Metaverso Eduverse), Ilha UNISINOS e Ilha RICESU (Metaverso Second Life), GPe-dU (Metaverso OpenSimulator), Agente Comunicativo MARIÁ , Ambiente Virtual de Aprendizagem para dispositivos móveis – COMTEXT (Competências em Contexto), Alternate Reality Game (ARG) Fantasmas no Museu, Mobile, Ubiquitous Pervasive Extended Reality Game MUP-ERG In Vino Veritas e Ágora do Saber, app Obsidian Catch, Game Teen Community, Wearable Pulsus, Biblioteca Viva Ecológica Reticular (BVER), Plataforma de Educação OnLIFE e Instalação Inventiva Reticular Atópica – Inven!RA. É conceptora da tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual ECODI, Espaço de Convivência e Aprendizagem Híbrida e Multimodal – ECHiM; VersOnLIFE e, dos conceitos: Educação Híbrida e Multimodal, Educação OnLIFE, Metodologias Inventivas e Práticas Pedagógicas Simpoiéticas, Inventivas e Gamificadas Online/OnLIFE – SalGoN. Principais áreas de atuação – pesquisa, desenvolvimento, formação, assessoria e consultoria na área de Educação Digital, Educação Online, Educação Híbrida, Educação OnLIFE, Educação Corporativa, Metaversos, Games e Gamification, Agente Comunicativo, Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática em Metaversos, Metodologias de Projetos e Metodologias Inventivas. Atua desde 1989 na área, com experiência na Educação Básica, Ensino Superior incluindo Pós-Graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado e; em assessoria, consultoria e capacitação/formação (incluindo Secretarias Municipais de Educação, Redes de Escolas Particulares, Universidades e Empresas). Atua como conferencista em eventos nacionais e internacionais. Possui artigos publicados em periódicos e eventos nacionais e internacionais, além de ser autora de livros e capítulos de livros publicados no Brasil, na América Latina, nos EUA e Europa. Entre os livros destacam-se: *m-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua – Pearson Prentice Hall*, 2011; *Comunidades de Aprendizagem e de Prática em Metaversos – Cortez, 2012; Learning in Metaverses: Co-Existing in Real Virtuality*, IGI Global (EUA), 2015; *HUMAN SMART CITIES: Theories, practices, case studies for intelligent cities today, Detay Yauyinclilik* (Turquia), 2018 e; *O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER OnLIFE: Vivências na Educação Contemporânea*, Casa Leiria, 2021. *O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER: Desafios para/na/da Educação OnLIFE*, Casa Leiria, 2022.

Ernani Mügge

Possui graduação em Letras Português – Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1991), Especialização em Linguística do Texto pela mesma Universidade (1993) e mestrado em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). É doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolveu projeto de pós-doutorado em Cultura e Literatura (PNPD/CAPES). Atualmente, é professor e pesquisador da Universidade Feevale, atuando no curso de Letras e no PPG em Processos e Manifestações Culturais. Também integra o quadro docente do curso de Letras do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Atua no Grupo de Pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais, constituído pelas linhas de pesquisa "Linguagens estéticas: processos e produção" e "Aquisição e desenvolvimento da linguagem". Entre outras publicações, é co-autor dos livros *Literatura na Escola – Propostas para o Ensino Fundamental (Artmed), Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores (Oikos), Escrituras do imaginário nas literaturas em língua portuguesa (Trajetos Editorial), Adolescências: tecituras contemporâneas entre literatura e psicanálise (Oikos) e Migrações alemãs para o Brasil: História e Literatura (Oikos).* Publicou três obras ficcionais: *Percalços (2000), Instantes (2004) e Pretérito (re)visitado (2017).* Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e metodologia de ensino da literatura.

Fabiane Castilho Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021). Atualmente, é Professora da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.

Fabiane Regina Guazina

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Feevale/RS. Bolsista CAPES. Graduação em Letras – Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2004). Atualmente é professora nas redes municipais de Esteio e Sapucaia do Sul.

Fernanda Diniz Flores

Mestranda em Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Enfermeira formada pela Universidade Feevale (2020). Especialização em Enfermeira estomaterapeuta (em andamento – 2020) (Ensino Superior Estácio de Sá). Pesquisadora do Grupo de Computação Aplicada da Universidade Feevale, pesquisas relacionadas em Tecnologias na Saúde (2018-2019). Atuou no meio acadêmico de iniciação científica, de modo voluntário, no projeto Crescer: Cuidado ao neonato e criança até 1 ano (2017). Atua como enfermeira da Sociedade Beneficente Sapiranguense.

Fernanda Duarte de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Atualmente é professora de anos iniciais da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação étnico-racial. Gestora do Espaço Oorun, um território dedicado às infâncias negras na cidade de Nova Santa Rita RS. Co-fundadora do Coletivo de Profes Pretas.

Fernanda Gälzer

Doutoranda e mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, com bolsa do programa PROSUC/CAPES. Possui graduação em História pela Universidade Feevale. Atualmente, atua como docente de História na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, Boa Vista do Sul/RS, e Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, em Coronel Pilar/RS. Sua experiência acadêmica concentra-se na área de História, com ênfase nos estudos sobre o Estado Novo, nacionalização e imigração alemã.

Gabriela Gomes Makewitz

Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale na linha de pesquisa de Inclusão Social e Políticas Públicas. Graduação em Pedagogia na Universidade Feevale (2022). Cursa na Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE na FURG. Voluntária no Projeto de ensino, pesquisa e extensão – Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCA DH na Universidade Feevale. Foi bolsista de Iniciação Científica no projeto "Precarização do Trabalho, Desigualdade Social e Saúde do Trabalhador, no contexto Sócio-Político e Econômico do Brasil e da Espanha entre 2008 e 2018" pela Universidade Feevale (2021 e 2022). Atuou no Projeto de Extensão PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2020 e 2021). Foi voluntária de 2020 a 2021 no Projeto Social de Musicoterapia para Crianças, Jovens e Adultos com Autismo "Uma Sinfonia Diferente RS". Trabalhou como alunos de Inclusão nas etapas de educação infantil e ensino fundamental entre os anos de 2018 até 2021. Trabalhou na Rede Municipal de Novo Hamburgo entre 2021 e 2023. Atua na área da educação desde 2017. Área de interesse: Educação, Inclusão Social, Direitos Humanos e Políticas Públicas.

Gabriele Alves Garcia

Possui graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/ Câmpus Rolante – 2021). Participou como voluntária do projeto de extensão Carta Aberta do IFRS em 2021, como diretora promovendo a temática étnica racial. Atualmente atua no curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional na instituição FACCAT, também exerce atividade como bolsista Capes pela linha 1: Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-estar social. Tem experiência na área de Demografia, com ênfase em Política Pública e População, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnicos-raciais, educação, educação superior e fazer pedagógico.

Geraldine Alves dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993), Formação na técnica de Rorschach e Zulliger, Especialização em Gerontologia Social, Mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e Pós-doutorado na Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Anteriormente coordenou o Curso de Psicologia da Feevale e no Centro Integrado de Psicologia da Universidade Feevale coordenou o projeto de extensão e estágio curricular de psicogerontologia. Ex-Vice-Presidente da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos. Ex-Presidente e Diretora Técnico-científica da Associação Brasileira de Gerontologia/RS. Ex Conselheira do Conselho Municipal do Idoso de Ivoti e do Conselho Estadual do

Idoso do Rio Grande do Sul. Participou da Rede Fibra de Pesquisa. No Núcleo de Atendimento Psicológico de Novo Hamburgo atua como psicóloga e coordena o Espaço de Gerontologia. Atualmente participa do Conselho Consultivo da Sociedade Brasileira de Gerontecnologia. É professora titular do curso de psicologia, docente, orientadora e pesquisadora do Curso de Mestrado em Psicologia e do Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Comitê Assessor de INTERDISCIPLINAR da FAPERGS. Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Gerontologia. Bolsa de Produtividade CNPq. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Gerontologia, atuando principalmente nos seguintes temas: gerontologia social, envelhecimento bem-sucedido, processo de envelhecimento, desenvolvimento ao longo da vida, avaliação psicológica, inclusão social e qualidade de vida.

Gilbeli Ughini

Possui graduação em Fotografia pela Universidade Feevale (2022) e graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001).

Gustavo Roese Sanfelice

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e Doutorado em Ciências da Comunicação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos (2007). Atualmente é professor Titular da Universidade Feevale, como professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Esporte e no estudo de diferentes mídias desde 1998. É membro do comitê científico do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, desde 2003 (foi coordenador no ciclo 2009/2011). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale desde 2008 (foi coordenador no ciclo 2010/2016). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq. Análise dos Processos Midiáticos e Práticas Socioculturais desde 2013. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale (ciclo 2019/2021).

Hananda Farias

Possui graduação em Matemática (Ulbra/Canoas – RS), trabalha em escolas de educação básica há mais de 15 anos. Esteve na coordenação pedagógica por 3 anos, vice-direção em 2019 e na direção desta mesma escola em 2020. Atualmente leciona matemática nos anos finais da rede pública na cidade de Parobé. Em janeiro de 2021, obteve o título de Mestre, pelo Mestrado em Indústria Criativa da Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS), no qual defendeu o trabalho: *A arte de planejar com TICs: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA*. A linha de pesquisa é de Conteúdos Criativos e envolve Educação e Tecnologias Digitais.

Ingrid Teixeira da Silveira

Técnica em Segurança do Trabalho pelo IPUC em Canoas/RS;Bacharel em Direito pela UniRitter Canoas/RS;Possui pós-graduação Latu Senso em Ciências Penais pela LFG Polo Canoas/RS;Licenciada Letras-Portu-

guês e suas respectivas literaturas pela FATIPUC Canoas/RS;Mestre em Letras pela Universidade Feevale em Novo Hamburgo/RS.Formação completa em Mentoring, Coaching e Advice Humanizado ISOR pelo Instituto Holos de Qualidade, Florianópolis, SC. Possui prática na área de processos legislativos enquanto atuante na Câmara de Vereadores de Canoas/RS. Atuou no setor privado na área trabalhista e previdenciária. Com diversas apresentações e participações em feiras, encontros, oficinas, fóruns, eventos, congressos, seminários e simpósios na área de Letras e Literatura a nível nacional e internacional. Com destaque para o recorte de sua pesquisa de mestrado em que foi convidada a participar de um simpósio na Universidade do Minho, na cidade do Porto, em Portugal.Com diversas práticas na correção e formatação de trabalhos de conclusão de curso, teses de Mestrado e e-books de cursos livres. Idealizadora e criadora do e-book denominado de A Literatura de Valter Hugo Mãe na prática educacional. Autora de um artigo que compõe o livro Rumos da Educação da Editora Diálogo Freiriano.Professora de Língua Portuguesa, Literatura, Projeto de Vida, Artes, Linguagens Estruturais e Artísticas, Iniciação Científica, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Isadora Cardozo Dias

Doutoranda em Educação, Mestra em Engenharia Mecânica e Engenheira Eletricista. Atua como Supervisora de Treinamento e Desenvolvimento na TK Elevator e também como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação Digital na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GPe-dU Unisinos/CNPq). Além de pesquisadora voluntária no Grupo de Pesquisa em Computação Aplicada (Feevale). Já trabalhou como responsável pela capacitação técnica na TK Elevator, PO de *squad* na área de Supply Chain, liderando projetos para melhoria de processos, *data lake*, PCP automatizado e gestão de informações de produção. Certificação Lean Six Sigma Black Belt, Scrum Master e Agile Scrum. Tem experiência na área de Utilidades/Facilidades, gerenciamento de processos críticos, desenvolvimento de procedimentos de trabalho, implantação de NR10 e adequações de PPCI. Também em Engenharia Elétrica, com ênfase em Estabilidade de Sistemas de Potência, e também na área de Engenharia Mecânica, com ênfase em Energia Solar Foto Voltaica, Transferência de Calor, Dissipação Térmica e Fluídos Bifásicos.

Ivana Cláudia Guimarães de Oliveira

Doutora em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), Mestra em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável, pelo mesmo programa, no Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Realizou graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA) e dos cursos de Jornalismo e Publicidade da Universidade da Amazônia (UNAMA). É Integrante dos Grupos de Pesquisas: Mídia e Violência: percepções e representações na Amazônia (UFPA CNPq) e Narrativas Contemporâneas na Amazônia Paraense (NARRAMAZÔNIA UFPA UNAMA); Capital Social e Cultural no Contexto Midiático Contemporâneo (UNAMA); e Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente – GEAM, (UFPA). Atua principalmente com as seguintes temáticas: ciberjornalismo, comunicação ambiental, análise de discurso, pesquisa de opinião e comunicação digital.

Jacinta Sidegum Renner

É doutora e mestre em Engenharia de Produção com ênfase em Ergonomia (UFRGS). Fez especialização em Saúde e Trabalho (UFRGS/CEDOP), graduada em Fisioterapia pela Universidade Feevale (1997). Atualmente é professora/pesquisadora do Programa (Doutorado e Mestrado) em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. É editora chefe da Revista Conhecimento Online, vinculada ao PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale. É líder do Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale. Em 2021, recebeu a Comenda de Honra ao Mérito em Ergonomia. É diretora da Qualivida Consultoria em Saúde Ltda. que presta serviços em ergonomia e qualidade de vida no trabalho. Coordena os processos de certificação de Pessoas e de Cursos do SISCEB – Sistema Certificação Ergonomista Brasileiro (ABERGO). Integrou a diretoria da ABERGO.E presidente do CMPCD – Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Novo Hamburgo (RS). É certificada como ergonomista pesquisadora na categoria Sênior e pesquisadora pela ABERGO. É conselheira da FIERGS e participa do Grupo de Estudos do Ambiente de Trabalho – GEAT/CONTRAB – FIERGS. Tem experiência profissional e acadêmica na área de Engenharia de Produção com ênfase em Ergonomia, atuando principalmente nos seguintes temas: ergonomia, Trabalho, processo e organização do trabalho, gestão em saúde e segurança e qualidade de vida no trabalho. Inclusão de PcD, diversidade cultural e gênero, tecnologias assistivas. Atua com uma equipe de pesquisadores em design na projeção e prospecção de produtos de design inclusivo e Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência, acamados e idosos.

Jander Fernandes Martins

Mestre (2018) e Doutor (2022) em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale – Novo Hamburgo/RS. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU (2014) pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Pedagogo com Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2011). Membro do GT Metropolização e Desenvolvimento Regional (Feevale) e do KAIRÓS – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS (UFSM). Estudos e pesquisas concentrados em CULTURA: manifestações NERD/GEEK (Magic The Gathering); em: ANTROPOLOGIA(s): do IMAGINÁRIO; e da Relação Humano-Animal, da Religião.). Dedica-se também aos estudos na PEDAGOGIA: Organização do Trabalho Didático; Trabalho Docente; Educação Infantil e das relações étnico-raciais; em INTERDISCIPLINARIDADE: Processos e Manifestações Culturais. Concluindo os estudos de mestrado e doutorado com recursos e fomentos de Bolsista – modalidade II/PROSUC pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Parecerista ad Hoc. Além disso, tem ocupação trabalhista docência concursado, na modalidade de Ensino Fundamental I (e, Educação Infantil) na Rede Municipal de Campo Bom/RS, onde realizou atividades como diretor, coordenador pedagógico e professor. Foi presidente e vice-presidente do Conselho Municipal de Educação na cidade de Campo Bom/RS. É, também, mestre instrutor de Tai Chi Chuan e Wushu (kungu-fu) pela/na escola Bodhi de Artes Marciais há mais de 20 anos.

Jéssica Daiane Levandovski Thewes

Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) em Estudos da Literatura e da Cultura (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha). Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale), com apoio Capes. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos

Sinos (Unisinos), com apoio Capes. Possui graduação em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/2012), com apoio do Programa Universidade para todos (ProUni) e Graduação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas, pela Unisinos (2016). Realizou os cursos de qualificação profissional em "Avaliação do Ensino e da Aprendizagem" e "Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Foi professora de Língua Portuguesa e Literatura (Escola SESI de Ensino Médio); professora voluntária de Português do Projeto TARIN – Ensino de Português como Língua de Acolhimento. Atuou também como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola, no período de 2010 a 2016 em instituições públicas e privadas de Educação Básica. Tem interesse na área de Literatura e Linguística Aplicada, com ênfase no processo de ensino e de aprendizagem de línguas e literatura, na perspectiva da Educação Crítica.

Jéssica Maís Antunes

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Cursa formação em Psicoterapia Psicanalítica no ESIPP em Porto Alegre.

Júlia Fernanda Lemos Backes

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Especialista em Influência Digital: Conteúdo e Estratégia pela PUCRS, Bacharel em Publicidade e Propaganda, e Técnica em Comunicação Visual, ambos pela Universidade Feevale.Experiência profissional nas áreas de Comunicação, Marketing Digital e Gestão de Marca.

Juliana Aparecida Bohn

Doutoranda em Diversidade cultural e Inclusão social (Universidade Feevale) como bolsista CAPES. Participa do grupo de pesquisa LLETIS, na mesma universidade. Mestra em Letras pela Universidade Feevale, possui graduação também em Letras (2006) na mesma universidade, tendo anteriormente cursado Magistério na escola Santa Catarina. Especialista em Gestão do Cuidado para uma escola que protege (UFSC – 2012) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Feevale – 2015). Atuação em sala de aula há mais de 20 anos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com experiência significativa na alfabetização. Atualmente é docente convidada na especialização em Desenvolvimento Socioemocional na faculdade IENH e também na disciplina de Aprendizagem e contexto cultural no curso de Psicologia da mesma faculdade. Há 5 anos atua na Sala de Recursos Multifuncional em escola da rede pública de Novo Hamburgo, ajudando a transpor as barreiras à aprendizagem de crianças e estudantes com deficiência. As pesquisas recentes incluem a aprendizagem socioemocional dos docentes e estudantes, variação linguística, os aspectos psicopedagógicos no processo de luto e os processos de aprendizagem de sujeitos no TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Juliana Camila de Oliveira Weschenfelder

Graduada em Pedagogia Licenciatura, egressa do curso de Pedagogia da Universidade Feevale, atuante na área de educação infantil há 5 anos, integrante do grupo de pesquisa "Ressignificando a Ecopedagogia à luz da Teoria do Pensamento Complexo: analisando práticas educativas e sociais no campo da cidadania planetária",

da Universidade Feevale, como aperfeiçoamento científico.

Juliene França Ferreira

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2022). Pós-graduada em Modelagem do vestuário pela Universidade Feevale (2021). Possui graduação em Moda pela Universidade Feevale (2014). Atua em ateliers de noivas e festas desde 2010. Experiência na área de bordados, técnicas manuais, modelagem, moulage e figurino. Ministrante de aulas personalizadas, particulares ou em grupo. Proprietária da empresa Évora bordados que presta serviço de produção para empresas e estilistas parceiros.

Juracy Ignez Assmann Saraiva

É Doutora em Teoria Literária, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e realizou Pós-Doutorado em Teoria Literária, na Universidade Estadual de Campinas (2000). É Mestre em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e graduada em Letras, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora e pesquisadora na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo, e foi coordenadora do Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, dessa mesma instituição. Atua como professora convidada no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa, Nível 2, do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa Ficção de Machado de Assis: Sistema Poético e Contexto e participa do grupo Linguagens e Manifestações Culturais. Suas pesquisas na área de Letras concentram-se na obra de Machado de Assis, na leitura e na metodologia do ensino de literatura. Entre suas publicações, constam *O circuito das memórias* (2009), obra sobre Machado de Assis, editada pela Edusp e Nankin, *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola* (2011), proposta de exploração da tradição cultural da oralidade nas séries iniciais do ensino fundamental, editado pela Artmed e *Texto Literário: Resposta ao desafio da formação de leitores* (2017), organizado juntamente com Ernani Mügge e Tatiane Kaspari, que se voltam para a leitura de textos literários no ensino básico.

Kaciele Menegaes Londero

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (2009). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba, especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-graduada em Educação pela Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela Faculdade Futura. Pós-graduanda em Avaliação Educacional pela FASEC. Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Atualmente é vice-diretora na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

Karina Koch

Possui graduação em Fotografia pela Universidade Feevale (2019) e em Engenharia em Energia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2012). Pós-Graduada em Docência Universitária no Século XXI – EaD pela Universidade Feevale (2019) e Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2021). Atualmente trabalha como técnica de operação na Refinaria Alberto Pasqualini. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Fotografia e Processos Fotográficos Alternativos, e na área de Engenharias, com

ênfase em eficiência energética. Participa do projeto de pesquisa Território nômade: migrações, transições e deslocamentos na fotografia contemporânea.

Laura Ribero Rueda

Artista plástica, professora e pesquisadora. Doutora e Mestre pelo programa Arte, Território e Cultura da Mídia, da Universidade de Barcelona, Espanha (revalidado pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS). Pós-Doutorado em Poéticas Visuais pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS. Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colômbia. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Feevale, RS. Desde 2022 coordena o grupo de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais, na mesma Universidade. Desde 2018 coordena o projeto de pesquisa Território Nômade: migrações, transições e deslocamentos na fotografia contemporânea, que tem parceria com o grupo de pesquisa Arte e Políticas da Identidade, da Universidade de Múrcia, Espanha. É professora e pesquisadora convidada nessa universidade espanhola, atuando no Mestrado em Produção e Gestão Artística. Sua pesquisa se concentra na área de Artes Visuais, atuando no campo da arte contemporânea com ênfases na teoria, história e prática da fotografia, processos de criação, produção artística e estéticas migratórias.

Letícia Mayer Borges

Doutoranda e Mestra em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale, na linha de pesquisa Linguagens e processos comunicacionais, e bolsista PROSUC/CAPES. Especialista em Produção de Textos e Letramento no Ensino Fundamental. Especialista em Alfabetização e Letramento. Graduada em Letras Português, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com apoio do Programa Universidade para todos (ProUni). Graduada em Letras Inglês pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Educacional da Lapa – UNIFAEL. Membro do grupo de pesquisa Ficção de Machado de Assis: Sistema Poético e Contexto, coordenado pelas professoras Dra. Juracy Assmann Saraiva e Dra. Regina Zilberman. Membro externo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Feliz. Atua como tutora EaD no curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Professora da rede municipal de Tupandi, com experiência junto a turmas regulares, turmas de reforço e Oficina de Escrita Criativa. Pesquisadora desde 2014. Profissional da educação desde 2016.

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998), Especialização em Diagnóstico e Tratamento dos Transtornos do Desenvolvimento pelo Centro Lydia Coriat de Porto Alegre (2000), Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professora da Universidade Feevale, atuando no Curso de Psicologia e em Cursos de Pós-Graduação. É professora permanente do Mestrado em Psicologia e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Tem experiência na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, envolvendo a prevenção, promoção e intervenção em saúde mental, sobretudo, nos contextos clínico e escolar.

Atua principalmente nos seguintes temas: Psicanálise e Educação, Infância, Subjetividade e Síndrome de Down, Inclusão e Bullying Escolar. Atua na área da Psicologia Clínica.

Luciane Senna Ferreira

Doutoranda no Programa de Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (2010). Especialização em Metodologia de Ensino pela UNINTER (2013). Graduação em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (2007). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, história da literatura, transculturação, heterogeneidade, identidade, poética narrativa, cânone literário, literatura de autoria feminina. Apresenta, também, experiência na modalidade do ensino a distância. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Osório e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS).

Luíza Eduarda dos Santos

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale na linha de Linguagens e Processos Comunicacionais. Integrante do grupo de pesquisa Criança na Mídia – Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura. Graduada em Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos).

Luna Carvalho de Lucena

Possui graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2018). Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Magna Lima Magalhães

Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1995) e doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Atualmente é professora da Universidade Feevale, no PPG em Processos e Manifestações Culturais e do Curso de História. Líder do grupo de pesquisa Cultura e Memória da Comunidade e coordenadora do Centro de Documentação e Memória-Feevale. Tem experiência na área de História atuando principalmente nos seguintes temas: memória, história, identidade, associativismo negro. É autora do Livro *Associativismo Negro no Rio Grande do Sul* (2017).

Magna Roberta Birk

Doutoranda (2022-2026) e Mestra (2020) em Diversidade Cultural e Inclusão Social, possui graduação em Enfermagem (2008) ambas pela Universidade Feevale. Participou do Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores da Universidade Feevale (2011). Fez MBA em Gestão em Saúde pela Universidade Feevale em 2016. Cursa especialização (2023-2024) em Enfermagem em Estomaterapia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atuou como professora do curso Técnico em Enfermagem de 2009 a 2016 na Escola Santa Catarina

em Novo Hamburgo e SENAC São Leopoldo em 2021. Atua como gestora em unidade de terapia intensiva no Hospital Regina, instituição que atua há 24 anos. Participa do programa de educação continuada da instituição, que abrange práticas assistenciais, gerenciais e de liderança. Atua no grupo de cuidados com a pele da instituição e realiza consultorias e atendimentos domiciliares relacionados a lesões de pele. Coordena a CIHDOTT (Comissão Intra-Hospitalar de Doação de Órgãos e Tecidos para Transplante). Integra o Grupo de Pesquisa em Design, da Universidade Feevale, para o macroprojeto institucional "Desenvolvimento de produtos e ações educativas para cadeirantes: uma abordagem de ergonomia, saúde e qualidade de vida". Fez parte do Comitê de Enfrentamento da Covid-19 do Hospital Regina.

Márcia Rohr Welter

Doutoranda e mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, como bolsista CAPES; graduada em Letras Licenciatura – Habilitação Português, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e especialista em Relações Internacionais e Diplomacia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UINISNOS). Atua como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Bom Princípio.

Mariana Soletti da Silva

Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Teoria da Comunicação. Jornalista, formada em Letras/Inglês e Letras/Português pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Interesse e ênfase em Teoria da Literatura, Literatura Comparada e Literatura em Língua Inglesa, tendo iniciado sua trajetória acadêmica comparando periódicos no contexto político britânico nos anos 1980, realizando uma historiografia do país que contou com obras ficcionais e não ficcionais. Pesquisadora, por dois anos, de teatro ático e sul-rio-grandense, explorando a produção do dramaturgo gaúcho Ivo Bender, sob supervisão do Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten. Foi bolsista integral CAPES em Mestrado em Teoria da Literatura, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob supervisão da Prof. Dra. Regina Kohlrausch. No Grupo de Pesquisa da orientadora, analisou o acervo do Caderno de Sábado do jornal sul-rio-grandense Correio do Povo, procurando artigos sobre literatura em língua inglesa. Pesquisa literatura em língua inglesa e psicanálise. É bolsista integral CAPES cursando o Doutorado em Teoria da Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com orientação do Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten. Pesquisa Literatura em Língua Inglesa e o movimento anglo-brasileiro na literatura do Reino Unido, buscando os conceitos de literatura de migração postos em prática para experiências de um entrelugar Brasil-Inglaterra. Coordenadora, junto à Profa. Dra. Regina Kohlrausch, do grupo de estudos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul sobre literatura inglesa.

Marilene Alves Lemes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Feevale (1998), mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2017). Atua como pedagoga da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae Ivoti. Tem experiência nas áreas da Assistência Social e Educação, com ênfase no campo da Educação Social.

Marlon Luís Lucchini

Graduado em Licenciatura em Educação Física (2000) e em Ciências Licenciatura em Biológicas (2007) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional (2002) e Mestre em Educação (2009) pelo Centro Universitário La Salle. Doutorando em Inclusão Social e Diversidade Cultural da Universidade Feevale (2022). Atualmente é professor da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha e da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. Criador da proposta metodológica lúdica de ensino da Ecorrecreação.

Marta Rosecler Bez

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Mestre em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e graduada em Tecnólogo em Processamento de Dados pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1991). Atualmente, é professora da Universidade Feevale nos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação, Sistemas de informação, na Medicina e no Mestrado Profissional em Indústria Criativa. Orienta dissertações de mestrado, de graduação e bolsistas do CNPq, da Fapergs e da Universidade Feevale. Tem experiência na área de Ensino na área da saúde permeado por tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: processamento de imagens, tecnologias na educação, simuladores e tecnologia em saúde. Possui projetos na área de desenvolvimento de material pedagógico mediado por tecnologia e tecnologia em saúde. É bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq – Nível 2 com o projeto Novas tecnologias aplicadas ao ensino na área da Saúde e Coordenadora do projeto Desenvolvimento de novas empresas na área de games e saúde na Incubadora Tecnológica da Feevale financiado pela SDECT-RS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Computação Aplicada da Universidade Feevale. Atua em projetos de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico em parceria com órgãos da área da Saúde, como clínicas e hospitais. É mentora em iniciativas que promovem o empreendedorismo no Parque Tecnológico da Universidade Feevale, assessorando o desenvolvimento de startups. Participa do Grupo de Pesquisa Indústria Criativa na linha de pesquisa de Conteúdos Criativos. É revisora de periódicos nacionais e internacionais e participa de comitês de programas em diversos eventos. Nos últimos anos recebeu diversos prêmios e homenagens por sua ação tanto no ensino quanto na pesquisa. Possui convênio de intercâmbio com pesquisa em diversos países da América Latina, com destaque especial para Colômbia e Uruguai.

Maurício Barth

Professor na Universidade Feevale (Novo Hamburgo/RS). Doutor em Diversidade Cultural, mestre em Indústria Criativa, especialista em Gestão de Marketing e graduado em Publicidade e Propaganda. Exerce, também, o cargo de coordenador na Editora Feevale, instituição responsável pela publicação de e-books, de anais de eventos e das revistas científicas Brazilian Creative Industries Journal, Gestão e Desenvolvimento, Conhecimento Online e Prâksis. É, também, autor e coautor de artigos que versam, sobretudo, sobre áreas correlatas à Indústria Criativa e Cultural.

Milena Cherutti

Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, mestre em Indústria Criativa (2021), graduada em Moda (2018) pela Universidade Feevale e pós-graduada lato sensu em Docência na Educação Profissional e Ensino

Técnico (2022) pela Universidade Anhanguera Uniderp. Foi bolsista de Iniciação Científica Feevale pelo período de 2014 a 2016, atuando no Laboratório de Criatividade da Universidade Feevale, através do projeto de pesquisa "O Processo de Consolidação da Indústria Criativa no Rio Grande do Sul". Trabalhou como assistente nos Laboratórios de Moda, também da Instituição, participando diretamente de atividades relativas ao Curso de Moda. Tem experiência na área da docência, onde já ministrou cursos de curta duração na área da moda, além de disciplinas do curso Técnico em Modelagem do Vestuário do Senac Novo Hamburgo. Hoje é sócia-fundadora da empresa de consultoria MC Consultoria Criativa, além de bolsista PIBPG/CNPq, atuando no Laboratório de Criatividade da Universidade Feevale como pesquisadora e gestora do projeto "Cluster GameRS: Cluster de Jogos Digitais do Rio Grande do Sul".

Natasha Mata

Graduada em Medicina pela Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte (FMJ) (2010) com Residência médica em Pediatria no Hospital Pequeno Príncipe em Curitiba – PR (2015). Atualmente, está no segundo ano de residência de neurologia infantil no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA) (2015-2017). Especialização – Residência médica em andamento. Hospital de Clínicas de Porto Alegre, HCPA, Brasil. Residência médica em Neurologia infantil. Curso teórico e prático de reanimação neonatal da SPP.

Norberto Kuhn Junior

Possui mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Atualmente é professor da Universidade Feevale, atuando, desde 1999, em diversos Cursos de Graduação, nas disciplinas de Sociologia, Pensamento Contemporâneo, Epistemologia e Metodologia das Ciências, Medicina e Sociedade. Atua como professor extensionista em projeto social junto a comunidade indígena kaingang, em contexto urbano. Desde 2010 é Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na linha de Inclusão Social e Políticas Públicas e no Mestrado Profissional em Indústria Criativa, na linha Conteúdos Criativos. Meu mais novo projeto de estudo está voltado à industrialização das experiências ao ar livre: ciências, estilos de vida e aventuras na era digital. A pesquisa é interdisciplinar e o objetivo é estudar como diferentes áreas do conhecimento – que constituem o campo das Indústrias Criativas – se valem da experiência ao ar livre e da aventura junto à natureza, para promover experiências criativas e empreendedoras, gerar produtos e negócios cuja materialidade encontra lugar nos espaços fluxos das Redes Sociais.

Paula Andrea Rodríguez Marín

Doutora em Engenharia de Sistemas pela Faculdade de Minas (2014) Administradora de Sistemas Informáticos pela Faculdade de Administração (2005), Mestrado em Engenharia – Sistemas e Informática pela Faculdade de Minas (2013).

Pietra da Ros

É formada em Letras – Português/Inglês na Universidade Feevale (2023) e mestranda em Letras com ênfase em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com bolsa CAPES, modali-

dade I. Possui certificação em LIBRAS – Avançado (Língua Brasileira de Sinais), com experiência em educação inclusiva, migração, Direitos Humanos e português como língua de acolhimento.

Priscila Maria Souza da Silva

Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Feevale-RS. Pós-Graduada em Ensino de Biologia pela Faculdade da Região Serrana – Farese. Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Inclusão Social, pela Universidade Feevale-RS. Integrante do Grupo de Aperfeiçoamento Científico do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, intitulado "Ressignificando a Ecopedagogia a Partir da Teoria do Pensamento Complexo: analisando práticas sociais no campo da cidadania planetária", que busca agregar estudos nos campos da Educação para a Sustentabilidade e Educação Integral. Desde 2017, atua em uma Escola Municipal de Educação Infantil (de 1 a 5 anos) no município de Campo Bom-RS, desenvolvendo as rotinas administrativas gerais e atendendo as demandas da comunidade.

Rafael Pergher de Souza

Graduando no curso de Ciências Jurídicas na Universidade Feevale. Pesquisador em Direito Ambiental pela Universidade Feevale.

Roberto Joaquim da Silva Filho

Roberto Joaquim da Silva Filho é mestrando no programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, com bolsa PROSUC/CAPES. Graduado em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela mesma Instituição. As suas pesquisas investigam as consequências das políticas econômicas neoliberais para o trabalhador brasileiro, tendo como objeto de estudo obras da literatura brasileira contemporânea. Atualmente é professor de português e literatura da rede estadual do Rio Grande do Sul, no município de Lindolfo Collor.

Rosemari Lorenz Martins

Graduada em Letras – Português/Alemão (1993) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro; Especialista em Linguística do Texto (1996) pela Unisinos, em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana (2021) e em Mentoria docente (2023) pela Universidade Feevale; Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica (1999), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é coordenadora e professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. É Líder do grupo de Pesquisa LLETIS – Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social e integra o grupo de pesquisa Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras e na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, inclusão escolar, autismo e variação linguística e ensino.

Rosiéle Bittencourt Baêta Carvalho

Possui graduação em Direito pela Universidade da Amazônia (2022) e graduação em Enfermagem pela Univer-

sidade Presidente Antônio Carlos (2010). Atuante na área de Enfermagem e na Advocacia Criminal e Especiais como a Violência de Gênero.

Samila Beatriz Weber

Gestora de Recursos Humanos pela Uninter (2019) e atualmente graduanda em Pedagogia na mesma instituição. Especialista em Metodologias para Educação Infantil e Anos Iniciais pela Signorelli (2020). Integrante do Programa de Aperfeiçoamento Científico Feevale. Possuo formação no Curso Técnico Normal em Nível Médio pelo Instituto de Educação Ivoti (2008). Docente concursada no município de Campo Bom/RS.

Saraí Schmidt

Jornalista com Doutorado (2006) e Mestrado (1999) em Educação na linha dos Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente dos Programas de Pós-Graduação Processos e Manifestações Culturais e Inclusão Social e Diversidade Cultural da Universidade Feevale. Coordena o grupo Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura com diretório no CNPq e é co-fundadora da Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências. Atualmente contemplada CNPq Universal (2021) e Fapergs Pesquisador Gaúcho (2021). Coordenadora do Convênio Educação Antidiscriminatória por meio da parceria da Universidade Feevale e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (2021-2024). Pesquisadora Gaúcha (Fapergs 2014-2017) e CNPq – Edital Ciências Sociais Aplicadas (2016-2017) e Universal (2018). Desenvolve pesquisas sobre os temas mídia, educação, infâncias e discriminação na orientação de teses, dissertações, monografias e iniciação científica. Coordenadora do Comitê Científico (2018-2019/ 2020-2021) do GT Educação e Comunicação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, sendo coordenadora do GT (2016-2017) e vice-coordenadora (2014-2015). Coordenou o projeto de extensão Nosso Bairro em Pauta de 2002 a 2014, integrou o projeto de extensão Comunicação e Ação na Escola de 2015 a 2016 e atualmente integra o projeto de extensão Cidade Vida: Intervenção Urbana como Ato Comunicacional.

Scheila Danusi Roballo

Pedagoga (2011), Especialista em Neuropsicopedagogia (2013). Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale (2022). Atualmente é Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Possui experiência na área de Educação. Professora de Educação infantil na rede pública de ensino. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura da Universidade Feevale, coordenado pela Prof.a Dr.a Saraí Patrícia Schmidt.

Sibele da Silva Lange Repenning

Educadora, Líder em formação docente\mentoria, tutora em cursos EAD, produtora de material digital e cursos on-line. Mestra em Indústria Criativa, Especialista em Designer educacional, Inovação e Tecnologia, Gestão de Educação Corporativa e Docência no Ensino profissional. Graduada em Gestão de Pessoas. Desde 2010 está à frente de capacitações focadas no desenvolvimento de competências docentes e no EAD desde 2017. Na plataforma de educação, Aulapp, os cursos têm foco no desenvolvimento docente, técnicas de estudo e um guia completo, para quem deseja se inserir no mercado de trabalho. Fez parte do grupo de pesquisa Computação

Aplicada à Saúde na Feevale. Atua como avaliadora da MOSTRATEC desde 2014, e também participa de bancas e revistas avaliando. Na Colômbia, apresentou seu método de ensino para alunos doutorandos na Universidade de Medellin e teve a honra já de participar do Fórum de educação SESC, ao lado de José Moran e Tião Rocha, educadores renomados, debatendo sobre temas como: o uso da tecnologia em sala de aula e principalmente o uso da criatividade. Possui experiência na área de eventos, como docente e na organização de eventos em vários formatos.

Silvia Valeska Goularte Arnecke

Possui graduação em Letras – Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006). Atualmente é professora regente do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Sapiranga e professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Noroeste de Minas – FINOM, Minas Gerais, Brasil, Pós-graduada em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil.

Simone Weide Luiz

Possui graduação em Letras Português/ Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2003), é Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela UFSM (2012) e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2022). Foi Professora Temporária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS (2012-2013). Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais no IFRS. Tem experiência em ensino de Inglês e Português. Além disso, já estudou sobre os seguintes assuntos: aquisição fonológica, variação linguística, tradução e versão (Inglês – Português), aquisição da leitura e da escrita e letramento. É integrante do grupo de pesquisa "Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita", liderado pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

Sofia Schemes Prodanov

Mestra em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale); licenciada em Letras Português/Inglês e em Pedagogia, Tecnóloga em Gastronomia, atualmente cursando Especialização em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil (PUCRS). Foi bolsista PIBID/Feevale, bolsista de Iniciação Científica, bolsista de Aperfeiçoamento Científico e estagiária da Escola de Aplicação Feevale. Tem experiência na área da educação infantil, bilinguismo, língua estrangeira (inglês) e como auxiliar de inclusão.

Suelen Bomfim Nobre

Professora e Pesquisadora da Universidade Feevale, atuando no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, nos cursos de Pedagogia (presencial e EaD) e Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado). Integra o grupo intitulado: Estudos, Pesquisas e Práticas em educação não escolar na perspectiva da educação integral. Tem experiência nas áreas de Educação, Ensino e Interdisciplinar, com ênfase nos seguintes temas: Ensino de Ciências; Educação Ambiental; Ecopedagogia; Formação de Professores e Educação em Saúde. Atualmente realiza pós-doutoramento em Educação na Universidade Comunitária da Região de

Chapecó (UNOCHAPECÓ). É Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGECIM da Universidade Luterana do Brasil (2015-2018), na linha de Pesquisa Formação de Professores, Mestre pelo mesmo programa (2013-2015), com bolsa integral PROSUP/CAPES. Possui Especialização em Docência Universitária no século XXI (2018-2019), Especialização em Supervisão Escolar (2019-2020), Especialização em Educação Especial com ênfase em Transtorno do Espectro Autista – TEA (2021-2022), Especialização em Mentored Teacher Education – Brazil/Finland (MTE)/Mentoria Docente na Universidade de Tempere – Finlândia/Universidade Feevale (2021-2023). Possui graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia. Participante do Programa Extensionista da Universidade Feevale – EducAÇÃO Socioambiental na Bacia Hidrográfica do Rio do Sinos (2020-2024). Colaboradora no Projeto Social Da Rua para Noia da Universidade Feevale (2023-atual) e nos Grupos de Pesquisa: GRECCO – Gênero, Violência e Escola (UFRGS); Estudos sobre gênero, sexualidade e demais marcadores sociais da diferença (Universidade Feevale). Membro da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – RePPed. Representante da Universidade Feevale na Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente de Novo Hamburgo (CMDCA – Novo Hamburgo). É revisora ad-hoc de diversas revistas científicas (inter)nacionais.

Suzana Schuquel de Moura

Graduada em Letras Português – Inglês (Universidade Feevale), 2020.Escritora do livro "O Mundo Interior de Bilbo Baggins, publicado pela Nea edições acadêmicas em 13/07/2021. Possui pós-graduação em Mentoria Docente, Universidade Feevale, em parceria com o Instituto Tampere, Finlândia (2023/01), (Discente e tradutora). Especialização em Tradução para dublagem, pela Sociedade Brasileira de Dublagem. Concluído em 20/08/2021. Bolsista CAPES do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale (2023/01). Autora do poema "Gira mundo e tudo voa", selecionado para compor a Antologia Poética do prêmio Poetize 2023, organizado pela Vivara Editora Nacional e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa LLETIS, Universidade Feevale (2023).

Tatiane de Oliveira Dias

Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é servidora pública e integrante da equipe multiprofissional de pesquisadores (as) do Observatório da Segurança de Novo Hamburgo.

Tatiane Kaspari

Tatiane Kaspari é doutora e mestra em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale, graduada em Letras – Português, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em Pedagogia, pelo Centro Universitário Internacional, e em Letras – Espanhol, pela Universidade de Caxias do Sul. Suas pesquisas voltam-se à análise de aspectos socioculturais em obras literárias e às questões relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Médio. Atualmente, é professora Ebtt nos cursos técnicos de nível médio do IFSul – câmpus Passo Fundo, e coordena o projeto de pesquisa «Leituras do contemporâneo: contos brasileiros do século XXI no Ensino Médio» (FAPERGS).

Tcheice Laís Zwirtes

Doutoranda e mestra (2023) em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale (RS) – Bolsista CAPES. Pós-graduanda em Desenho Instrucional pelo Instituto de Desenho Instrucional. Graduada em Design pela Universidade Feevale (RS) (2020). Participou do Programa de Aperfeiçoamento Científico da Universidade Feevale. Foi bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa em Design da Universidade Feevale, no projeto Desenvolvimento de produtos e adaptações ergonômicas para cadeira de rodas. Tem experiência na área de Design, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão social, tecnologias assistivas, lesão medular, lesões por pressão, lesões relacionadas com o uso de adesivos médicos, prevenção, saúde, recém-nascidos, infância.

Tiago Dapper

Cursa Graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade Feevale. Atualmente é Estagiário Educação Física da Prefeitura Municipal de Campo Bom.

Tiago de Souza Bergenthal

Possui graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Feevale (2022). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Bolsista Capes. Atualmente é participante do grupo de pesquisa Lettis, da Universidade Feevale. Trabalha como Analista Acadêmico na Faccat – Faculdades Integradas de Taquara.

Thais Rosa dos Reis

Mestranda em Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale. Graduada em Artes Visuais – licenciatura pela Universidade Feevale (2022). Atuou como bolsista do Projeto de Extenção Movimento Coral Feevale e como bolsista de Projeto Comunitário Espaço Cultura Feevale, vinculado a instituição de ensino Universidade Feevale. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade Feevale. Atua principalmente nos seguintes temas: cultura, exposição, arte/educação, desenho, projeto de extensão e projeto comunitário.

Thiago Almeida Barros

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA) e dos cursos de graduação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Design Gráfico da instituição. Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA), mestre em Planejamento do Desenvolvimento do Trópico Úmido – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA/UFPA) e Bacharel em Comunicação Social Jornalismo (UFPA). Premiado com a medalha Margarida Kuncsh pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). Foi coordenador dos cursos de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda da UNAMA entre 2017 e 2018. Coordenou, entre 2015 e 2018, o projeto de extensão LeiaJá Pará – portal de notícias alimentado com a produção de alunos da graduação. Também fez parte do grupo de professores orientadores do projeto LeiaJá na Universidade. É um dos coordenadores do Grupo de Pesquisa Sociedade e Representações da/na Amazônia (Soci Amazônia – PPGCLC/UNAMA/CNPq) e pesquisador dos grupos de pesquisa Comunicação e Política na Amazônia (Compoa – UFPA/

CNPq), Capital Social e Cultural (UNAMA/CNPq) e Comunicação e Educação (INTERCOM). Também é integrante do projeto Narrativa e acontecimento midiáticos: desafios metodológicos para a apreensão das experiências glocais amazônicas (PPGCLC/UNAMA, PPGCOM/UFT e PPGCOM/UFMG), contemplado pelo Edital 21/2018 (PROCAD-Amazônia/CAPES). Desenvolve trabalhos na área interdisciplinar em comunicação, política, políticas públicas e desenvolvimento sustentável e educomunicação. Linha de pesquisa: Sociedade, representações e tecnologias. Tem experiência de 20 anos em jornalismo, atuando como repórter, editor e gestor de redação. Trabalhou em instituições nacionais e internacionais voltadas à comunicação e à pesquisa na área ambiental. É autor do livro "Coração da Amazônia, território em disputa: movimento indígena e representação política em campanha contra hidrelétricas" (2023).

Thomás Czrnhak

Mestrando em Administração pela Universidade Feevale. Bolsista CAPES PROSUC. Bolsista FAPERGS PDTI 4. Bacharel em Moda pela Universidade Feevale. Gestor do Cluster GameRS, ex bolsista científico CNPq/PIBITI, editor e analista do PREVERS – Relatório de Tendências –, atual integrante do Laboratório de Criatividade da Universidade Feevale e colaborador do Centro de Design, da mesma instituição de ensino.

Vanessa Barbosa Mendes da Rosa

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2020), especialização em Intervenções em Situações de crise e luto pelo centro de estudos da família e do Indivíduo (2022) e aperfeiçoamento em Formação em Terapia do Esquema pela wainer Psicologia Cognitiva (2022). Atualmente é Autônomo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Vera Lucia Zanetti Trein

Pedagoga pela Universidade Federal de Pelotas. Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria.

Vitória Caroline Rodrigues

Técnica em Química pela Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (2015) e Graduada em Química pela PUCRS (2022). Por um ano estagiou como auxiliar de ensino nas disciplinas de Análise Química, Química Inorgânica, Corrosão e no laboratório de Análises Ambientais da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Em 2015 estagiou no laboratório de biocombustíveis (CECOM) da UFRGS. De 2015-2020 atuou como técnica em Química na Universidade Feevale, sendo responsável técnica do laboratório de Química, Bioquímica e Farmacologia, trabalhando no controle de qualidade de matérias primas e auxiliando no preparo, organização e acompanhamento das disciplinas práticas dos cursos da saúde. Ao mesmo tempo, foi responsável técnica pela qualidade das águas das piscinas da Universidade. Ainda na Feevale foi, por 3 semestres, monitora da disciplina de Química Experimental. Fez parte do PET – Programa de Educação Tutorial da PUCRS e estágio na FEPAM no laboratório de Análises de Metais em 2020. Em 2021 atuou como Técnica em Química na CORSAN, nos contratos emergenciais da companhia. Foi bolsista IC na PUCRS e Auxiliar de Pesquisa no IPR-PUCRS.

Atualmente está atendendo ao PPGEDUCEM Educação em Ciências e Matemática e é Técnica em Química na Universidade Feevale no Laboratório de Estudos Avançados em Materiais.

Vitória Duarte Wingert

Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (2019), dentro da linha de pesquisa Memória e Identidade, sendo que foi aprovada em primeiro lugar no processo seletivo. Bolsista de aperfeiçoamento pessoal CAPES. Historiadora formada pela Universidade Feevale (2016), sob o número de registro 0000284/RS. Especialista em Literatura Infantojuvenil (FISIG), Ensino de Filosofia para Ensino Médio pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Cursou o Magistério/Normal (Instituto Sapiranga), concluído em 2011. Desde 2011 é professora concursada na Rede Municipal de Campo Bom. Membra do Conselho Municipal de Cultura de Campo Bom/RS. Atualmente atua pesquisando corpo, gênero e maternidade e as concepções e influências do estilo de vida na opção pelo parto domiciliar planejado.

Vítor Macedo

Mestrando em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, pós graduado em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e graduado em Artes Visuais Licenciatura na Universidade Feevale. Atualmente atua como bolsista de aprimoramento científico no projeto de pesquisa Território Nômade: migrações, transições e deslocamentos na fotografia contemporânea e como bolsista voluntário no projeto integrado Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCA DH. Tem experiência como arte/educador, Educador Social na área de Artes Visuais, apoio à inclusão na rede municipal e rede privada, e também como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e PET/Interdisciplinar Feevale (Programa de Educação Tutorial).

ÍNDICE REMISSIVO POR AUTORES CITADOS

A

ABED, Anita Lilian Zuppo. 418
ABRAMO, Helena Wendel. 122
ABREU, Martha Campos. 233
AGAMBEN, Giorgio. 299
ALBRIGHT, A. C. 347
ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. 289
ALCOCK, A. 579
ALMEIDA, Silvio Luiz de. 52
ALMEIDA, W. B. 657
ALTBERG, Tatiana. 204
ALVES, Ana C. 223
ALVES, Rubem. 85
ANDRADE, Francisca. 444
ANDRÉ, Marli E. D. 375
AQUINO, G. 334
ARAÚJO, Denise C. 77
ARBILLA, Graciela 588
ARISTÓTELES. 154
ARRUDA, Solange. 348
ASSIS, Machado de. 213, 233
ATKINS, P. 657
AUGÉ, Marc. 204
AVELAR, K.E.S. 492
AVELLAR, L. 335

B

BACZKO, Bronislaw. 97
BAJOUR, Cecilia. 133
BAKHTIN, Mikhail. 85
BANDEIRA, Julio. 64
BANDEIRA, Manuel. 276
BAPTISTA, Claudio Roberto. 406
BARBOSA, Ana Mae. 310
BARBOSA, Lívia 444
BARDIN, Laurence. 97, 397, 418, 444
BARROS, José Marcio. 386
BARROSO, Antônio. 267
BARROS, R. B. 334
BARTHES, Roland. 27, 64, 181
BASTOS, Eliana Nunes Maciel. 99
BAUER, M. W. 348
BAUMAN, Zimunt. 406
BAUMAN, Zygmunt. 213, 406
BEAVER, G. 633
BENEVIDES, Bruna G. 223
BENJAMIN, Walter. 299
BENTLEY, I. 579
BIKLEN, Sari Knopp. 39
BOGDAN, Roberto C. 39
BOHN, O.-S. 480
BOJUNGA, Lygia. 27
BOMFIM NOBRE, S. 490
BONHO, Daniel Vicente. 76
BORBA, Jeandro. 432
BOSI, Alfredo. 233
BOSSO, R. 335
BOTAN, Heitor Augusto Santos. 133
BOULLOSA, Rosana. 386
BOURDIEU, P. 181
BOYES. Watson Carolyn; 193
BRANCO, M. Ávila A. 658
BRANDÃO, Carlos Rrodrigues. 97
BRAUDEL, Fernand. 64
BRISOLA, Elisa Maria Andrade. 456
BRITO, Ronaldo Correia de. 154
BRITTO, Neuza Hafner 386
BROWN, S. M. 633
BUENO, Maria Lucia. 181
BUGANZA, Tommaso. 633
BURKE, Peter. 64
BURY, Simon 444
BUTLER, Judith. 444
BYBEE, J. L. 479

C

CALANCA, Daniela. 64
CALVINO, Italo. 39
CALVINO, Ítalo. 276
CAMPOS, G 334
CAMPOS, Marta Silva 375
CANDAU, J. 243
CANDIDO, Antonio. 39, 85, 276
CAPELATO, Maria Helena. 144
CARDOSO, W. 480
CARLOTO, Cássia Maria 375
CARRIERI, Alexandre de Pádua 432
CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. 418
CASARIN, Sidnéia Tessmer 456
CASSEANO, P. 348
CASTILHO, Kathia. 182
CASTORIADIS, Cornelius. 98
CASTRO, Juliana. 397
CERRUTI, Marta. 324
CHAMINADE, Cristina. 646
CHAPELLE, C. A. 480
CHARAUDEAU, Patrick. 144, 193, 254
CHARTIER, Roger. 39, 76, 98
CHAUÍ, Marilena. 324
CHIAVERINI, D. 335

CIAVATTA, Maria. 98
CLOPPER, C. G. 480
COLAÇO, Thais Luzia. 387
COLASANTI, Marina. 299
COLOMBO, C. S. 480
CONSOLO, D. A. 480
CORTESE, Tatiana Tucunduva P. 588
COSSON, Rildo. 39, 289
COSTA, Florência. 598
COSTA, Lígia Militz da. 154
COSTA, V.I.B. 492
COUTINHO, J. 335
COX JR., T. 386
CRESWELL, John W. 633
CRISTÓFARO-SILVA, T. 480
CRUZ, Dilson Ferreira da. 213
CUNHA, Marcelo Carneiro da. 133

D

DAMETTO 406
DARCHEN, Sébastien. 644
DAVEL, Eduardo. 432
DAYRELL, Juarez. 122, 375
DEALTRY, R. 633
DEL PRIORE, Mary. 76, 181
DENZIN, N. K. 348
DEWEY, John. 375
DIAS, Genebaldo Freire. 418
DI CESARE, D. 243
DICKMANN, I. 491
DINIZ, D. 406
DIXON, Paul 39
DOMENICH, M. 348
DOMITTI, A. 334
DUARTE JR, João Francisco. 311
DUBOIS, Philippe. 204
DUNLOP, Charles Julius. 76
DURANTON, Giles. 644

E

EAGLETON, Terry. 154
ECKERT, Cornelia 205
ECO, Umberto. 39, 154
EGBERT, J 480
EIZIRIK, Marisa Faermann. 406
ELIAS, Norbert. 64
ESCOBAR, Arturo. 112
ESPIG, Márcia Janete. 98
ESQUINSANI 406
ESTEVES, C.J.O. 491
EVANS, Katherine. 194
EWBANK, Thomas. 233

F

FABRIS, Annateresa. 205
FAILLA, Zoara 39
FANON, Franz. 254
FERNANDES, Amanda Santos da Silveira 27
FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. 445
FERREIRA, E. L. 348
FERREIRA, Leandro José. 588
FERREIRA, Luciane 432
FERREIRA, Pedro Peixoto. 598
FEUERSTEIN, Georg. 598
FILHO, Romeu C. Rocha. 658
FLEGE, J. E. 480
FLEURY, S. 387
FLORIDA, Richard 645
FLUSSER, Vilém. 205
FONTANARI, Ivan Paolo de Paris. 598
FOORD, Jo. 645
FORNARI, Lucimara 397
FOUCAULT, Michel. 181, 267, 456
FRAIMAN, Leonardo Perwin. 375
FREIRE, Paulo. 40, 98, 122, 364, 375, 469
FREITAS, ALC. 492
FREITAS, E.C. 492
FREITAS, Ernani Cesar de. 182, 357, 376, 399, 645
FREUD, Sigmund. 325

G

GADOTTI, M. 491
GADOTTI, Moacir. 356
GALVÃO, Izabel. 418
GASKELL, G. 348
GEE, J. P. 658
GEERTZ, Clifford. 233
GEERTZ, R. E. 145
GIDDENS, Anthony. 205
GIL, Antônio Carlos. 348
GINZBURG, Carlo. 76
GODART, Frédéric. 181
GOELLNER, Silvana Vilodre. 398
GOMES, Anderson. 299
GOMES, Angela de Castro. 145
GOMES, C. A. 480
GOMES, Nilma Lino. 52
GOMES, Romeu. 456
GOODE, D. 406
GOUVEIA, A. 335
GROPPO, Luís Antônio 122
GUÉHÉNEUC, Yann-Gaël. 610
GUERRA, M. Terezinha Telles. 311
GUIMARÃES, A. S. A. 387
GUIMARÃES, Bernardo. 133

GUITIERREZ, G. L. 468
GUTIÉRREZ; F. 491
GUTIÉRREZ, Francisco 357, 491
GU, Xin. 645

H

HABERMAS, Jürgen. 85
HAESBAERT, Rogério. 432
HALBWACHS, Maurice. 98
HALL, Stuart. 98, 112, 145, 182, 233, 254, 255, 406, 445
HARVEY, D. 579
HARVIAINEN, J. 645
HELDMAN, Caroline 398
HELLER, Eva. 27
HJARVARD, Stig. 267
HORNBY, N. 243
HOROKOSKI, Gisele Francisca. 418
HUBBARD, P. 480
HUGHES, Jessica. 445
HUIZINGA, J. 658

I

IANNINI, Gilson 325
IGLESIAS, A. 335
IRISH, Dan. 609
ISER, Wolfgang. 40, 299

J

JAARSMA, Pier 445
JAPIASSÚ, Hilton. 456
JARBAS. 406
JAUSS, Hans Robert. 40, 299
JAUSS, H. R. 154
JENKINS, Keith. 76
JOHNSON, Steve. 658
JONES, L. 657
JURAS, I. A. G. M. 588

K

KAPLAN, E. Ann. 398
KARHAWI, Issaaf. 267
KASPARI, Tatiane. 86
KASPAR, Katerina Blasques. 76
KOSSOY, Boris. 205
KOSTER, R. 658

L

LACAN, Jacques. 325
LACERDA, Miriam Pires Corrêa. 375
LAJOLO, Marisa. 40, 133
LARAIA, Roque de Barros. 182, 255, 598
LARROSA, Jorge. 311
LAURENT, Eric. 325
LEAL, Ana Lúcia. 418
LEAL, Telma Ferraz 289
LEENHARDT, Jacques. 64
LE GOFF, Jacques. 76, 98
LEITE, Lygia Chiappini Moraes. 133
LEITHOLD, Theodor von 64
LIKERT, Rensis. 609
LINCOLN, Y. S. 348
LINS, Osman. 213
LIPOVETSKY, Gilles. 182, 398
LOPES, Charles Roberto Ross. 65
LOPES, Nathália Soares dos Santos. 456
LOUREIRO, Hélio. 76
LOVATO, Bárbara H. 77
LUCKASSON, R. 406
LÜDKE, Menga 375
LUPA. 223
LYNCH, Kevin. 205

M

MACIEL, Francimar Rodrigues. 457
MACIEL, Maria Eunice. 76
MAIA, A. C. 387
MALERBA, Jurandir. 65
MARENGO, José Antônio. 588
MARIGNY, Chris de. 348
MARQUES, R. 468
MARTINO, Luís Mauro Sá. 445
MARTINS, Marcelo M. 181
MARTINS, Mirian Celeste. 311
MCGLYNN, S. 579
MEDEIROS, M. 387, 406
MEDEIROS, M. B. 387
MEINERZ, Carla Beatriz. 52
MEISTER, J. C. 633
MENDONÇA, Eunice. 76
MENDONÇA, Renata. 398
MENDONÇA, Sana. 182
MENEZES, Magali Mendes de 376
MERHY, E. 335
MIGNOLO, Walter D. 112
MINAYO, Maria Cecília de Souza. 194, 456, 633
MIOTO, Regina Célia Tamaso 375
MIRANDA, TL. 491
MISOCZKY, Maria Ceci. 432
MOHANTY, C. T. 243
MORAES, Carolina. 398
MORAES FILHO, Melo. 233
MORATO, P. 407
MOREIRA, M.A. 387

MOREIRA, Nathalia Araújo. 599
MORIN, Edgar. 456
MOSCOVICI, Serge. 445
MOSÉ, Viviane. 289
MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. 419
MÜGGE, Ernani. 27, 133, 154, 276
MULVEY, Laura. 398
MURRAIN, P. 579

N

NASCIMENTO, Ana Flávia. 599
NASCIMENTO, G.C.C. 491
NATALINI, Gilberto. 588
NOBRE-OLIVEIRA, D. 480
NOËL, Guillermina. 457
NOGUEIRA, André. 77
NOVAES, Joana de Vilhena. 182

O

OLIVEIRA, Ana Claudia 182
OLIVEIRA, J.F. 491
ORTEGA, Francisco. 445

P

PAIS, José Machado. 376
PANEK, P. 407
PAULA, Ana Paes 432
PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. 98
PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. 445
PEREIRA, Júnia Sales. 52
PEREIRA JÚNIOR, Alfredo. 325
PERONDI, Maurício 376
PESAVENTO, Sandra Jatahy. 77, 98
PETERSEN, Sílvia R.F. 77
PETIT, Michele. 40
PINHEIRO, C. M. P. 658
PINHEIRO, Giovana. 389, 399
PINHEIRO, Leandro R. 122
PINSKY, Carla Bassanezi. 182
POLLACK, Michael. 98
POLLINI, Denise. 182
PORTER, Michael. 645
PORTO, Adrize Rutz. 456
PRADO, C. 491
PRADO, Cruz. 357, 491
PRANIS, Kay. 193, 194
PRENSKY, Marc. 658
PRINCE, C. 633
PRODANOV, C.C. 492
PRODANOV, Cleber. 419
PRODANOV, Cleber Cristiano. 98
PUGA, Diego. 644
PUWAR, Nirmal. 224

Q

QUEIROZ, Tatiana Pereira 98
QUIJANO, Aníbal 113

R

RABELO, J. 492
RAFFESTIN, Claude. 445
RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. 65
RAMOS, Tanise Müller; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. 52
RANGO, Ludwig von. 64
RECUERO, Raquel. 267, 445
REHBEIN, Boike. 325
REIS, José Carlos. 77
RIBAS, João Batista Cintra. 407
RIBEIRO, Djamila. 445
RICOUER, Paul. 299
RITER, Caio. 289
ROCHA, Ana Luiza Carvalho da 205
ROCHA, J. 348
ROCHE, Daniel. 65
ROLDÃO, Ana Maria. 77
ROSA, Miriam. 325
ROWLING, J.K. 133
RUBIM, Antonio Albino Canelas. 387
RÚDIO, F. V. 348
RUSSELL, Ginny 444

S

SANTIAGO, Jésus. 325
SANTI, Helena Chierentin 182
SANTI, Vilso Junior Chierentin. 182
SANTOS, Boaventura de Sousa. 113
SANTOS, Boaventura Sousa. 325
SANTOS, Flávio Reis dos. 376
SANTOS, H. F. 657
SANTOS, Jéssica Caroline Barbosa dos. 599
SANTOS, José Luiz dos. 255
SANTOS, Maria de Fátima de Souza. 445
SANTOS, Michele Araújo 445
SANTOS, Milton. 205, 376
SANTOS, Rodrigo Luis dos. 145
SANTOS, S. 407
SANTOS, Wederson Rufino dos. 444
SAQUET, Marcos Aurélio 432, 433
SARAIVA, Juracy Assmann. 27, 154, 213, 276
SARAIVA, Juracy I. A. 77
SAULQUIN, Susana. 113
SAUSSURE, Ferdinand. 86
SCHALOCK, R. 407
SCHEMES, Claudia 77
SCHIMANSKI, E 491

SCHNEIDER, Guilherme. 610
SCHWARCZ, Lilia M. 77
SCHWARCZ, Lilia Moritz. 65
SCOTT, Allen. 646
SEIDNER, C. J. 633
SENNA, Marta de. 213
SENNETT, Richard. 205
SERROY, Jean. 579
SEYFERTH, Giralda. 145
SHAHROKNI, S. 480
SHUKLA, N 244
SILVA, F.S. 490
SILVA, Greice kelly Perske da. 356
SILVA, Jacilene Maria. 399
SILVA, Juremir M. da 224
SILVA, LLT 492
SILVA, P.M.S. 490
SILVEIRA, C. 336
SILVEIRA, Ingrid Teixeira da. 154
SILVEIRA, Isabella Batista. 122
SIMON, Laurent. 645
SIN, A. 244
SMITH, G. 579
SMITH, J. 407
SOARES, R.L. 492
SOBRINHO, L. L.P. 491
SOLINÍS, Germán. 205
SORCINELLI, Paolo. 182
SOUSA, Fernando José Pires de 407
SOUSA, R. M. 492
SOUZA, Jessé. 325
SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes 387
SQUINCA, F. 406
STARLING, Heloisa M. 77
ST JOHN, Graham. 599
STOLARICK, Kevin. 645
STRÖHER, Carlos Eduardo. 52
SUNKEL, Guilhermo. 376
SUNLEY, Peter. 645
SVENDSEN, L. 182
SZYMANSKI, Heloisa. 376

T

TAMATI, T. N. 480
TEIXEIRA, Glean de Oliveira. 445
THIOLLENT, Michel. 433
THOMPSON, John Brookshire. 113
THROSBY, David. 113
TIRIBA, Léa. 419
TUROK, Ivan. 646

U

UNIVERSA. 224
URBANETZ, Sandra Terezinha 99

V

VAINFAS, Ronaldo. 77
VASCONCELOS, Esther. 267
VENDRAMIN, C. 348
VERGÈS, F. 244
VIEIRA, Patricia Machado 376
VIERA, Lígia 224
VOVELLE, Michel. 65

W

WALLITER, Carolina. 267
WANG, Stephen Wei-Hsing. 646
WEEKS, Jeffrey. 224
WELIN, Stellan. 445
WEYERMÜLLER, André Rafael. 588
WILDEVUUR, Sabine E. 457
WOLF, N. 399
WOODWARD, Kathryn. 99, 145

X

XIMENES, Maria Alice. 182

Y

YUNES, Maria Angela Mattar 376

Z

ZEHR, Howard. 194
ZHENG, Jane. 646
ZIBETTI, F. W. 491
ZILBERMAN, Regina. 213, 277, 289
ZUCCHETTI, Dinora Tereza. 375
ZUCCHETTI, D. T. 490