

ARCO
EDITORES

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:

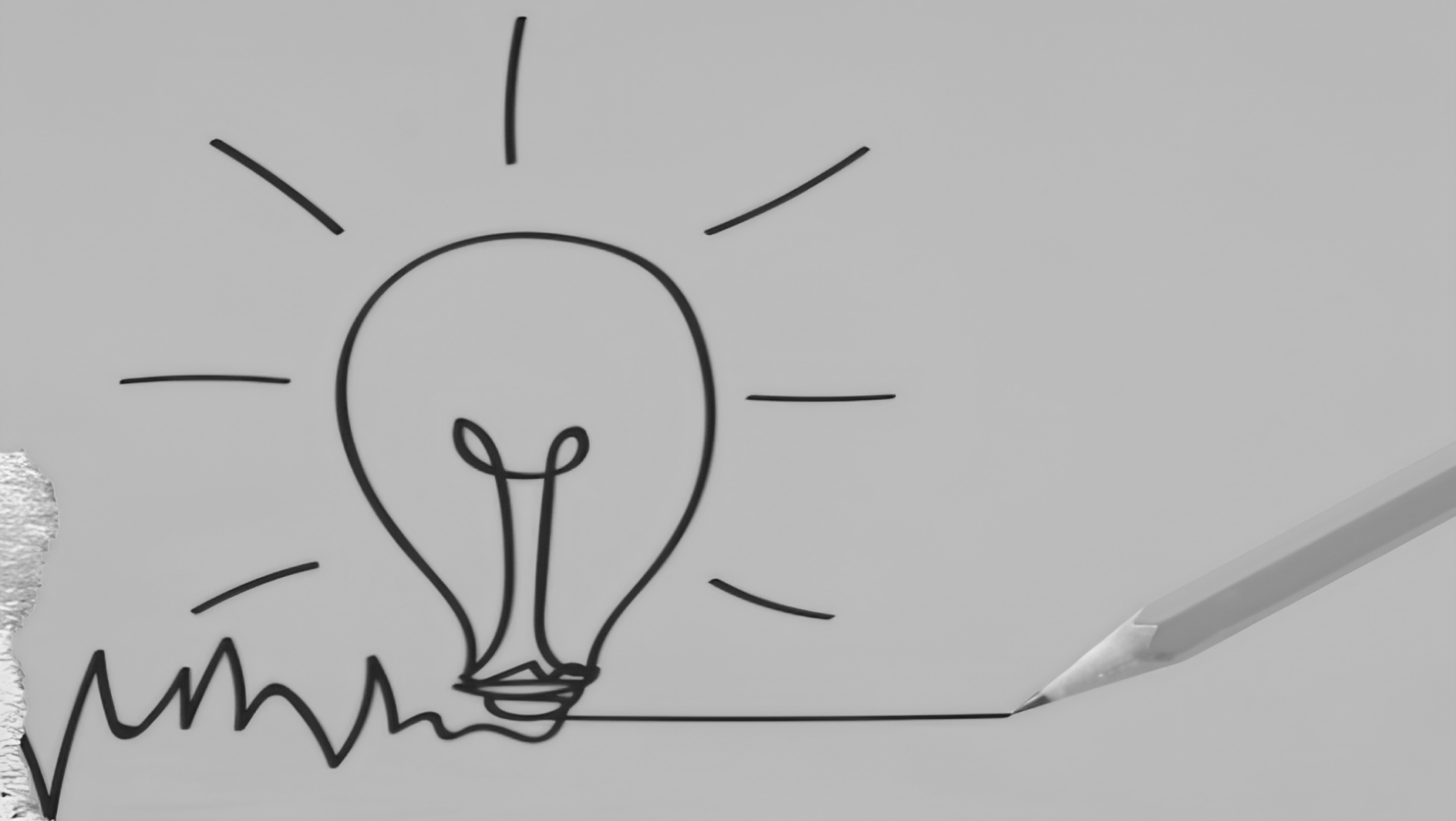


**TEMAS INTERDISCIPLINARES -
VOLUME 17**

**Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização**

ARCO
EDITORES ● ● ●

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:



TEMAS INTERDISCIPLINARES - VOLUME 17

Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 17 / Gabriella
Eldereti Machado, Ivanio Folmer, organização. --
17. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-361-2

1. Debates 2. Educação 3. Interdisciplinaridade na
educação I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Folmer,
Ivanio.

24-229884

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-361-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Apresentação do Livro: “Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares - Volume 17”.

O livro “Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares - Volume 17” surge com o propósito de promover uma ampla discussão sobre as questões que permeiam o contexto da atualidade. No mundo contemporâneo, somos constantemente desafiados por temáticas diversas e interconectadas, que transcendem as fronteiras das disciplinas acadêmicas e refletem a complexidade das experiências humanas e sociais.

Esta obra explora os chamados Temas Contemporâneos por meio de uma abordagem transversal e interdisciplinar, contemplando assuntos que atravessam e afetam múltiplos aspectos da vida e da formação dos sujeitos. São temas centrais desta coletânea: política, sociedade, arte, cultura, tecnologia, gênero, relações sociais, saúde, meio ambiente, ética, linguagens, pluralidade e multiculturalidade, trabalho, consumo e direitos humanos.

Reunindo contribuições de diversas áreas do conhecimento, este volume contempla discussões oriundas das Ciências Sociais, Humanidades e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ciências Exatas, Tecnologia, Educação, Ensino, Ciências Jurídicas, Economia e Política. Essa diversidade de abordagens reforça a riqueza e a pluralidade dos debates propostos, proporcionando uma análise crítica e multifacetada dos desafios contemporâneos.

Ao abordar tais questões de maneira integrada, esta obra busca fomentar o diálogo entre diferentes disciplinas e campos de estudo, contribuindo para a construção de soluções e reflexões que impactam a sociedade globalmente. É uma leitura essencial para aqueles que desejam compreender as interações complexas entre as esferas social, política, cultural, econômica e tecnológica que definem o nosso tempo.

Seja no campo acadêmico ou nas esferas do cotidiano, “Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares - Volume 17” oferece uma plataforma de discussão sobre os desafios, dilemas e oportunidades que moldam a realidade contemporânea e nossa compreensão dela.

Os organizadores

Outubro de 2024

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Ações Multidisciplinares em Saúde Única em Comunidades Quilombolas e Escolas de Porto Alegre-RS.....10

Ana Júlia Dalchiavon Alves

Anelise Bona dos Santos

Mariana Ferreira Feyh

Diego Willian Nascimento Machado

Fagner D'Ambroso Fernandes

doi: 10.48209/978-65-5417-361-0

CAPÍTULO 2

O Estudante com Altas Habilidades/Superdotação e a Educação Escolar.....25

Querlei Fabiana Bastos dos Santos

Sheila Fagundes Goulart

doi: 10.48209/978-65-5417-361-1

CAPÍTULO 3

A Relevância do Pensamento Computacional na Educação e na Utilização de Tecnologias Emergentes.....47

Atila Barros

doi: 10.48209/978-65-5417-361-3

CAPÍTULO 4

Da Retórica à Psicolinguística: Diálogos Interdisciplinares sobre a Metáfora.....69

Bruno dos Santos Konkewicz

doi: 10.48209/978-65-5417-361-4

CAPÍTULO 5

A Literatura e a Construção da Identidade: Das Brenhas do Regionalismo Brasileiro à África Portuguesa.....87

Emerson Araujo Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-361-5

CAPÍTULO 6

A Empatia como Legado dos Profissionais da Saúde em Tempos Pandêmicos: Uma Revisão Integrativa da Literatura 96

Tiago Luan Labres de Freitas

Josimara Eisermann

Jussara Gue Martini

doi: 10.48209/978-65-5417-361-6

CAPÍTULO 7

Jornalismo Impresso Feminino: um levantamento das principais publicações no Brasil.....114

Bibiana Rigão Iop

Mariana Olhaberriet Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-361-7

CAPÍTULO 8

Estado da Arte: Pesquisas sobre Artistas Drags no Brasil...128

Rafaela Oliveira Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-361-8

CAPÍTULO 9

Relatos do Desaparecimento: O Fechamento da Escola Ernesto Barbosa de Godoy em São Gabriel/RS.....148

Dinarte Teixeira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-361-9

CAPÍTULO 10

Docência em Saúde e os Desafios da Integração Ensino-Serviço na Formação Profissional.....158

Alessandra Regina Müller Germani

doi: 10.48209/978-65-5417-361-A

CAPÍTULO 11

Entre o Afeto e a Aprendizagem: Interfaces Wallonianas Experienciadas com Alunos do Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia.....168

Laiza Costa Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-361-B

CAPÍTULO 12

Entre Relatos e Retalhos: Tessituras e Trajetórias de Ovens Egressos de Classes Multisseriadas.....180

Nanci Rodrigues Orrico

Milca Maiara Mendes Cummings

doi: 10.48209/978-65-5417-361-C

CAPÍTULO 13

A Influência da Técnica na Educação Laica: Desafios e Oportunidades para o Pensamento Crítico e Ético.....194

Marcilene Alves Vieira

Flávio Vinicius Francisco Cavalcante

Liliane Barros de Almeida Cardoso

doi: 10.48209/978-65-5417-361-D

CAPÍTULO 14

O Uso da Tecnologia Digital na Educação Infantil.....209

Alentice Arceles da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-361-E

Sobre os Organizadores.....220

Sobre as Autoras e os Autores.....222

CAPÍTULO 1

AÇÕES MULTIDISCIPLINARES EM SAÚDE ÚNICA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS E ESCOLAS DE PORTO ALEGRE-RS

Ana Júlia Dalchiavon Alves

Anelise Bona dos Santos

Mariana Ferreira Feyh

Diego Willian Nascimento Machado

Fagner D'Ambroso Fernandes

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-0

Introdução

O presente projeto foi desenvolvido por meio do projeto de extensão, com foco multidisciplinar, do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), durante o primeiro semestre de 2024. O projeto foi construído a partir do envolvimento de discentes e docentes dos cursos da área da saúde da UniRitter. O objetivo principal foi abordar potenciais zoonoses que possam atingir as comunidades e o seu entorno, abordando sinais clínicos para identificação das doenças em animais e humanos, formas de prevenção e controle. Adicionalmente, foram realizados teatros com o objetivo de compartilhamento de informações para crianças de escolas e da comunidade quilombola. Para tanto, as ações foram realizadas no Quilombo da família Silva e na escola Mariz e Barros, ambas localizadas no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Desenvolvimento

O Quilombo da Família Silva é resultado de um longo processo histórico de resistência da comunidade negra em nosso país (COSTA, 2008), em que a Família Silva luta pela invisibilidade para manter seu território, mesmo diante da crescente expulsão dos moradores lindeiros por grupos de grande influência econômica na região (VITALE, 2021).

No entanto, sua oficialização como o primeiro quilombo urbano reconhecido no Brasil só se concretizou graças ao comprometimento incansável de diversos setores do movimento negro e de várias comunidades que preservam a cultura negra, assegurando sua continuidade. Assim, durante 15 anos, o compromisso do Quilombo resistiu às ameaças de especulação imobiliária e de direitos ameaçados, tornando-se um símbolo da luta de grupos expulsos para as periferias urbanas, onde a especulação imobiliária abala as relações comunitárias.

Através do Plano Nacional de Extensão, tem-se, hoje, como princípio que para a formação do profissional cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade (BRASIL, 1988). A partir do debate desenvolvido nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do FORPROEX (2012, p. 15), apresentou-se às Universidades Públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pautado em um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”.

Nesse viés, aliado ao estudo do conhecimento das comunidades quilombolas, suas dificuldades e seus anseios, buscou-se, complementar o próprio sentido da extensão proposto por Freire (1983), reenquadrando a função da universidade neste processo, não como “transmissora de conhecimento”, mas sim como uma ferramenta de articulação, diálogo e valorização identitária destes sujeitos.

O termo “remanescente de quilombos” foi oficializado na Constituição Brasileira de 1988, tornando-se a bandeira de luta da história dos quilombos. Nesse sentido, Anjos e Cypriano (2006) destacam que essas comunidades estão dispersas em quase todo o território nacional, representando espaços histórico-culturais da população negra. Elas mantêm-se como territórios de resistência por meio de vínculos com a terra, preservação da memória, formas de trabalho e conhecimento das ervas medicinais.

Para as populações afrodiáspóricas, reconhecer e preservar os saberes e tecnologias ancestrais é crucial para a vida em seus territórios, bem como para a manutenção do quilombo e a dignificação de suas existências. Assim sendo, as contribuições desse estudo vão além de resgatar e valorizar a cultura quilombola, pois também reforçam a conscientização social, educando e sensibilizando a sociedade sobre questões raciais e culturais muitas vezes marginalizadas. Ademais, o estudo fornece uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e eficazes em prol dessas comunidades, garantindo seus direitos e preservando suas identidades.

Assim, a partir de um reconhecimento dos saberes produzidos no quilombo, na leitura proposta sobre o local e na compatibilização da teoria com o lugar, estas fontes de saberes autoexplicativas convidam-nos a também entender que, enquanto pesquisadores, ocupamos um espaço academicamente subalterno, o qual é ignorado e, muitas vezes, desconhecido pela comunidade científica.

Desse modo, a relevância do estudo é multifacetada, impactando áreas sociais, culturais, acadêmicas e políticas. Socialmente, contribui para a valorização da diversidade cultural e resgate da história de grupos historicamente marginalizados. Academicamente, enriquece o conhecimento ao abordar questões complexas sobre identidade, resistência e história (O'DWYER, 2002). Politicamente, oferece fundamentos sólidos para a implementação de políticas mais assertivas e inclusivas.

Por conseguinte, a comunidade, enquanto população afrodiaspórica, assegura seus saberes e tecnologias ancestrais, com base na sua negritude e africanidade, contribuindo para a manutenção de suas (r)existências, através da resiliência e adaptação do sujeito na afirmação das territorialidades e identidades territoriais, enquanto comunidade remanescente quilombola (SILVEIRA, 2021; SANTOS, 2015). Dessa forma, o presente estudo não apenas busca compreender as comunidades quilombolas, mas também promover o reconhecimento, a valorização e a proteção de suas identidades (OLIVEIRA, 1976), tradições e lutas históricas, sendo um importante instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (SANTOS, 2013).

De acordo com a prefeitura de Porto Alegre ¹ o Quilombo localiza-se no bairro Três Figueiras é lar da Família Silva há mais de 60 anos, residindo no final da rua projetada João Caetano, entre a Avenida Carlos Gomes e Nilo Peçanha. Composta por 15 famílias, essa comunidade habita uma área altamente valorizada em Porto Alegre. Nas últimas décadas, o avanço de condomínios de luxo ao redor resultou em várias tentativas arbitrárias de remoção da família.

Ainda, no Brasil observa-se que esta historiografia é marcada por exclusão e negação de direitos. Adicionalmente, nos últimos anos, no mesmo país, o debate sobre a reforma agrária tem se articulado às temáticas de questão racial, em particular nas comunidades negras rurais e remanescentes de quilombo (GOMES, 2015). Logo, “[...] excluir uma série de grupos que foram expulsos de sua terra ao longo de mais de um século, significa, também, ignorar as formas de expropriação e de violência, comum nas narrativas da maioria das comunidades quilombolas” (CORRÊA; MONTEIRO; MARÇAL, 2020, p. 252), bem como os traços da oralidade das comunidades de quilombos contemporâneos.

1 Diversidade e proteção social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre: afro-brasileiros; crianças, adolescentes e adultos em situação de rua; coletivos indígenas; remanescentes de quilombos/organizado por Ivaldo Gehlen, Marta Borba Silva e Simone Ritta dos Santos. Porto Alegre: Century, 2008. 280p. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=72 Acesso em 13 de nov. de 2023.

De acordo com os moradores, apesar da sua localização, o local apresenta problemas. Dentre os problemas com maior destaque, destacam-se os problemas ambientais, como poluição, saneamento básico e controle de zoonoses em animais domésticos. No que diz respeito aos cuidados com os animais, durante a primeira visita a comunidade, foi observado pelos moradores, o grande número de cães que habitam na comunidade. Desta forma, destacam a necessidade de apoio para reduzir as taxas de prenhez, abandonos, infecções por larvas de moscas (miíases), bem como a falta de conhecimento sobre a vacinação e vermifugação de cães e gatos. Ademais, foi exposto a presença de animais sinantrópicos (pombos e roedores) e a falta de conhecimento e prevenção contra zoonoses.

A escola Mariz e Barros alcança desde alunos do ensino fundamental até o ensino médio, localizada no bairro Mário Quintana, na zona nordeste da capital rio-grandense. Este bairro apresenta infraestrutura deficiente, resultando em problemas de saneamento básico que podem favorecer a presença de vetores e animais sinantrópicos. Logo, iniciar projetos de educação ambiental que abranjam zoonoses e o conceito de saúde única entre as crianças é de extrema importância, pois são eles que multiplicarão as informações com os seus pais.

Dentro deste contexto, os alunos do projeto de extensão foram divididos em comissões para pensar em maneiras de abordar e trazer soluções para os problemas na comunidade, bem como ensinar as crianças de forma lúdica. As comissões criadas foram: teatros e oficinas (para criar maneiras recreativas de abordar os assuntos), patrocínios (para buscar patrocinadores para o projeto), mídias/divulgação (para tirar fotos e cuidar das redes sociais do projeto) e tópicos (para abordar o que há de maior necessidade dentro da comunidade). Dentro de cada uma das comissões, os alunos trabalharam por quatro meses, havendo alguns desafios na trajetória. Devido às enchentes no Rio Grande do Sul no mês

de maio de 2024², as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram interrompidas na instituição de ensino. Desta forma, o cronograma do projeto também foi afetado, devendo interromper as atividades que estavam ocorrendo, assim como readequar o planejamento para o retorno da presencialidade. Além disso, alguns dos patrocinadores foram afetados, impossibilitando a disponibilização de insumos para o projeto.

Visando entrar no contexto das enchentes, abordando zoonoses que emergem quando há acúmulo e contato com a água, a comissão de teatros e oficinas organizou um teatro sobre a dengue, explicando a importância de não deixar lixo nas ruas, bem como outras formas de minimizar locais que possam armazenar a água (Figura 1 e 2).

Para tanto, o Núcleo de Vigilância de Roedores e Vetores (NVRV) de Porto Alegre, possibilitou o empréstimo da fantasia do mosquito *Aedes spp.* para a realização da atividade. O NVRV realiza a vigilância ambiental de fatores biológicos de interesse em saúde pública, planejando, executando e avaliando ações de vigilância de agravos transmitidos por vetores e roedores³. Nesta atividade, as crianças foram convidadas a participar, auxiliando na “limpeza das ruas”.

2 **Reportagem sobre as enchentes no RS indicando cronologia do desastre.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghml>> Acesso em 21/08/2024.

3 **Site do Núcleo de Vigilância de Roedores e Vetores (NVRV).** Disponível em: <<https://prefeitura.poa.br/sms/vigilancia-em-saude/roedores>> Acesso em 21/08/2024.

Figura 1 - Teatro sobre dengue na escola Mariz e Barros



Fonte: autores (2024)

Figura 2-Teatro sobre dengue no Quilombo Silva



Fonte: autores (2024)

Para as comunidades quilombolas, líderes do projeto confeccionaram um material (história em quadrinhos) sobre leptospirose, a qual apresentou aumento de prevalência durante o período da enchente (Figura 3). Ao mesmo tempo em que foi realizada a distribuição do material entre as crianças da escola e comunidade quilombola, nesta última, foi possível dedicar um momento apenas para colorir o material.

Figura 3 - História em quadrinhos sobre leptospirose



Fonte: autores (2024)

Além do material para colorir, foram elaborados e distribuídos folders informativos sobre outras zoonoses, sendo abordada a toxoplasmose humana, raiva, leptospirose, leishmaniose e esporotricose (Figura 4a, 4b e 4c). Nestes, foram abordados os conceitos das doenças, formas de transmissão, sinais clínicos mais comuns em animais e humanos, tratamento e formas de preveni-las. Estes foram distribuídos entre as crianças da escola e do Quilombo Silva, bem como para seus pais, que tiraram dúvidas com os alunos durante a ação.

Figura 4a - Folder informativo (página 1)

Toxoplasmose



O que é?
É uma doença comum provocada pelo parasita *Toxoplasma gondii* e pode ser transmitida aos seres humanos e animais através das fezes de felinos domésticos e silvestres, porém a principal forma de infecção é pela **ingestão de alimentos contaminados que são mal lavados ou mal cozidos**.

Quais são os sinais clínicos em humanos?
Assim como nos gatos, na maior parte das vezes a toxoplasmose é assintomática. Entretanto, alguns sintomas podem surgir:

- Febre;
- Gânglios aumentados;
- Dor de cabeça;
- Cansaço/Fraqueza;
- Manchas vermelhas pelo corpo;
- Dificuldade para enxergar.

Caso a doença seja transmitida ao feto via placenta, pode ocasionar alterações funcionais, microcefalia, deficiência intelectual, nascimento prematuro e, em alguns casos, aborto.

A toxoplasmose tem cura e o tratamento é medicamentoso. Procure atendimento médico.

Zoonoses

Doenças INFECCIOSAS transmitidas entre animais e pessoas

Como evitá-las?

- É de extrema importância **lavar sempre os alimentos, e cozinhar bem as carnes**;
- Além disso devemos **lavar sempre as mãos** antes de manipular nossos alimentos e antes de comer;
- Devemos **evitar que nossos animais de estimação tenham acesso a rua** e evitar a alimentação deles com **carnes cruas**;
- É importante manter **limpa a área em que os animais vivem**, bem como seus **objetos de uso** (casinhas, cobertores, pratinhos, etc);
- A **vacinação anual** de cães e gatos é essencial;
- Em caso de **animais doentes**, é preciso **procurar atendimento veterinário**;
- Em caso de **suspeita** de qualquer dessas doenças **em humanos**, precisamos procurar **atendimento médico imediato**.

O QUE SÃO ZOO NOSES



Fonte: autores (2024)

Figura 4b - Folder informativo (página 2)

Raiva



O que é?
É uma doença viral que compromete o sistema nervoso central (SNC) e pode levar o portador à morte, em 5 a 7 dias, se não diagnosticada e tratada a tempo. Ela é transmitida através da saliva de mamíferos infectados, geralmente por mordidas ou lambeduras.

Quais são os sinais clínicos em humanos?

- Febre;
- Dor de cabeça;
- Mal estar;
- Irritação;
- Agitação/ansiedade;
- Confusão mental;
- Convulsões.

A melhor medida de prevenção da doença é a vacinação pré ou pós a exposição ao vírus. Além disso, é muito importante a vacinação anual de cães e gatos contra o vírus da raiva.

Devemos também ser cuidadosos ao nos aproximarmos de animais sem donos, e nunca tocar em morcegos e outros animais silvestres, dando prioridade em chamar as autoridades ambientais responsáveis por eles.

Leptospirose



O que é?
É uma doença infecciosa causada por uma bactéria chamada *Leptospira* presente na urina de ratos e outros animais, transmitida ao ser humano principalmente em acúmulos de água. Bovinos, suínos e cães também podem adoecer e transmitir a leptospirose ao ser humano.

Quais são os sinais clínicos em humanos?

- Febre;
- Dor de cabeça;
- Dores pelo corpo – principalmente nas panturrilhas ("batata-da-perna")
- Vômitos;
- Diarreia;
- Tosse.

Nas formas mais graves

- Icterícia (coloração amarelada da pele e dos olhos);
- Hemorragias;
- Meningite;
- Insuficiência renal, hepática e respiratória

Cães costumam apresentar sinais de febre, hipersensibilidade muscular, vômitos, animal deitado, desidratação, respiração acelerada, icterícia, perda de apetite, aumento do consumo de água, entre outros.

Leishmaniose visceral



O que é?
Leishmaniose visceral é uma doença transmitida pelo mosquito-palha, que pica cães infectados e depois pica os seres humanos.

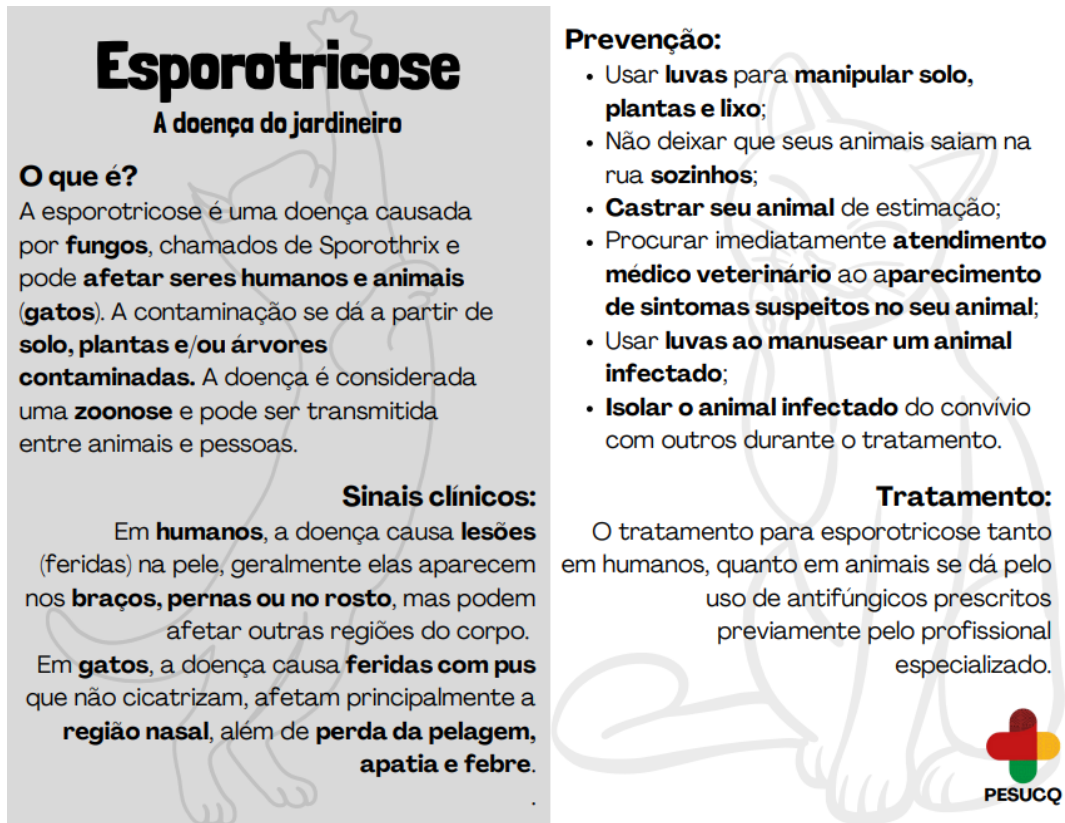
Quais são os sinais clínicos em humanos?

- Febre irregular de longa duração (mais de 7 dias);
- Falta de apetite, emagrecimento e fraqueza;
- Barriga inchada;
- Anemia;
- Palidez;

Os cães podem permanecer infectados por vários anos sem que apresentem sinais clínicos. Apesar disso, estes cães são fontes de infecção para o inseto transmissor, o que os torna um risco à saúde de todos.

Devemos portanto proteger nossos cães para que a nossa família também fique protegida. Para isso podemos fazer uso de coleiras repelentes, evitar o acúmulo de lixo orgânico e telar portas e janelas com malha fina

Figura 4c - Folder informativo (página 3)



Esporotricose
A doença do jardineiro

O que é?
A esporotricose é uma doença causada por **fungos**, chamados de *Sporothrix* e pode **afetar seres humanos e animais (gatos)**. A contaminação se dá a partir de **solo, plantas e/ou árvores contaminadas**. A doença é considerada uma **zoonose** e pode ser transmitida entre animais e pessoas.

Sinais clínicos:
Em **humanos**, a doença causa **lesões** (feridas) na pele, geralmente elas aparecem nos **braços, pernas ou no rosto**, mas podem afetar outras regiões do corpo.
Em **gatos**, a doença causa **feridas com pus** que não cicatrizam, afetam principalmente a **região nasal**, além de **perda da pelagem, apatia e febre**.

Prevenção:

- Usar **luvas** para **manipular solo, plantas e lixo**;
- Não deixar que seus animais saiam na rua **sozinhos**;
- **Castrar seu animal** de estimação;
- Procurar imediatamente **atendimento médico veterinário** ao **aparecimento de sintomas suspeitos no seu animal**;
- Usar **luvas ao manusear um animal infectado**;
- **Isolar o animal infectado** do convívio com outros durante o tratamento.

Tratamento:
O tratamento para esporotricose tanto em humanos, quanto em animais se dá pelo uso de antifúngicos prescritos previamente pelo profissional especializado.



Fonte: autores (2024)

Resultados e Discussão

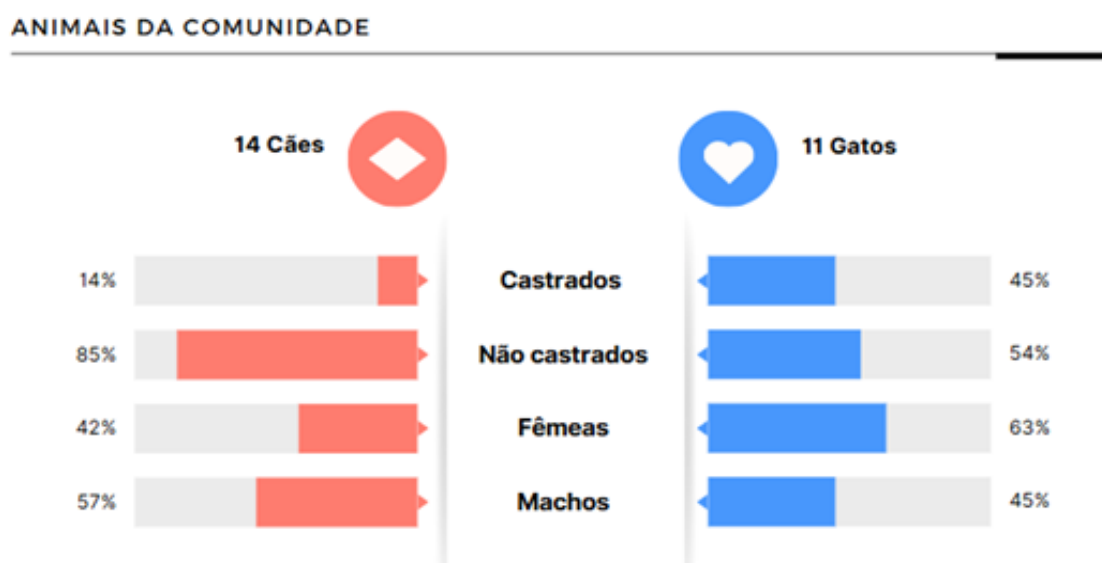
Foram apontadas diversas necessidades pela comunidade, desde a falta de saneamento básico e a presença de animais sinantrópicos, até as prenhez constantes de animais da comunidade, abandono de animais nas proximidades do quilombo e também a necessidade de conscientização sobre zoonoses e cuidados básicos de saúde dos animais. Desta forma foi então executado o planejamento das ações de acordo com as necessidades do quilombo.

A ação na escola Mariz e Barros foi realizada em forma de teatro sobre a dengue, para que as crianças pudessem compreender a forma de contaminação da doença, e desta maneira espalhar a informação de como fazer a prevenção em sua casa, amigos e no seu bairro. Ao todo, os alunos do projeto introduziram a ação com sete turmas de crianças de quatro a dez anos. Estas

participaram ativamente da atividade, auxiliando os alunos extensionistas a recolher o lixo simulado no teatro e respondendo as perguntas feitas. Por conta do tempo reduzido, pouco pode ser feito além do teatro.

Na comunidade foi alcançado grande parte dos residentes na ação, levando aos moradores informações sobre as principais zoonoses da região e como evitá-las. Através dos folders, teatro e história em quadrinhos, foi possível debater, explicar e apontar a importância dessas doenças, para que desta forma os moradores do quilombo consigam trabalhar para tentar evitar que casos aconteçam no local. Além disso, para aqueles que possuíam cães ou gatos, foram fornecidos antiparasitários para os tutores aplicarem. Junto com a medicação, foi orientado sobre a importância de seguir com o tratamento para evitar a disseminação de outras doenças, bem como procurar atendimento veterinário para atualização das vacinas. A comunidade também enfrenta dificuldade para a castração dos animais, devido ao número de animais, conforme apresentado na Figura 5. A partir desta dificuldade, os animais acabam tendoaios e prenhezese indesejadas, assim como fugas para ambientes externos à comunidade. Sabe-se a muito tempo que a castração de cães machos adultos reduz o comportamento de fuga para acasalamento em 90% e também reduz consideravelmente o comportamento agressivo entre machos, estudo realizado por Maarschalkerweerd et al. em 1997.

Figura 5 - Relação de cães e gatos, divididos por sexo e status quanto à esterilização



Fonte: autores (2024)

VIEIRA, *et al* (2023) e ALVES, *et al* (2020) realizaram estudos semelhantes com crianças e adolescentes, abordando o assunto em forma de questionário (com crianças mais velhas), onde muitas demonstraram pouco conhecimento sobre saúde única e zoonoses. Porém, após a replicação da atividade, os resultados foram outros; mais da metade dos alunos passou a compreender o conceito de zoonoses e a importância da prevenção contra estes. Diferente da forma abordada no presente trabalho, não foi possível quantificar o quanto os alunos sabem sobre tal assunto. Em uma futura abordagem, com adolescentes ou crianças (de uma maneira mais didática e simples) um questionário também pode ser feito para, assim, poder mensurar de fato o quanto se sabe sobre o assunto e trabalhar em cima do conhecido.

Conclusão

Sendo assim, salientamos a necessidade da implementação de ensino sobre doenças zoonóticas em escolas e comunidades, visando ampliar o conhecimento de crianças e adolescentes, para que desta forma possam compartilhar as informações com as demais faixas etárias.

Considera-se que o projeto está diretamente ligado com ações de educação e conscientização ambiental, contribuindo no desenvolvimento dos estudantes que participaram; além de conduzir melhorias na prática da docência, trazendo consciência ambiental, política e econômica. Visamos também a importância do apoio destes projetos, tanto com fornecimento de recursos financeiros e patrocínios com produtos e materiais.

Destaca-se neste capítulo que há o conhecimento das necessidades apontadas pelos moradores do Quilombo Silva, desta forma houve o auxílio do projeto de extensão em Saúde Única em comunidades Quilombolas de Porto Alegre e região, com conscientização, educação ambiental e controle de parasitas nos pets da comunidade. Existem ainda ideias que serão executadas com auxílio de parceiros, como as castrações dos animais do local.

Desta forma, mesmo com as adversidades como ausência de recursos financeiros e de transporte para os estudantes se deslocarem até a comunidade, além do impasse do Estado gaúcho ter passado pela maior tragédia climática já registrada. Conseguimos finalizar o projeto, com a certeza de que ajudamos os animais e conscientizamos adultos e crianças, que irão contribuir para a melhoria da sua comunidade.

Referências

ALVES, N. D. et al. Conhecimento de crianças de escolas públicas de Mossoró/RN sobre zoonoses. *Revista de Agroecologia no Semiárido, Paraíba*, v. 4, n. 3, p. 55-59, 2020.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos; CYPRIANO, André. *Quilombolas – tradições e cultura da resistência*. São Paulo: Aori Comunicações, Petrobrás, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: íntegra das emendas constitucionais: textos originais dos artigos alterados (Adendo especial): novas rotas remissivas: índice sistemático, cronológico e alfabético-remissivo: súmulas vinculantes*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CORRÊA, Gabriel Siqueira; MONTEIRO, Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas; MARÇAL, Diogo Cirqueira. A questão quilombola na conjuntura atual: Conflitos, desafios e r-existências. *Revista da ANPEGE*, v. 16, n. 29, p. 249-284, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/12509>. Acesso em: 14 nov. 2023.

COSTA, Angela Maria Faria da. Quilombos urbanos, segregação espacial e resistência em Porto Alegre/RS: uma análise a partir dos Quilombos do Areal e da Família Silva. 2008. (Monografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16006>. Acesso em: 15 set. 2023.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Documento aprovado por Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior. XXXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Manaus-AM: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: uma história do camponato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2015.

MAARSCHALKERWEERD, R. J.; ENDENGURG, N.; KIRPENSTEIJN, J. et al. Influence of orchidectomy on canine behavior. **The Veterinary Record**, v. 140, p. 617-619, 1997.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, p. 13-42, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Identidade, Etnia e Estrutura Social. São Paulo: Pioneira, 1976.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. Brasília, DF: INCTI - UnB, 2015.

SANTOS, Gildásio Alves dos. Memória, identidade e linguagem: a comunidade quilombola do quenta sol (Tremedal-BA). 2013. 194 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2011-Gild%C3%A1sio-Alves-dos-Santos-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVEIRA, Dilermando Cattaneo da; CAMARA, Marcelo Argenta; SILVEIRA, Renata Ferreira da. Geografias das R-Existências. Ponta Grossa, PR: Monstro dos Mares, 2021.

VIEIRA, R. L. et al. Educação ambiental e saúde pública: concepção de estudantes de ensino fundamental sobre as principais zoonoses. Brazilian Journal of Animal and Environmental Research, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 239-250, jan./mar. 2023.

VITALE, Juan Pablo. De la invisibilización al proceso de auto identificación como comunidad quilombola: La familia Silva de Porto Alegre (1941-2009). Urbania. Revista latinoamericana de arqueología e historia de las ciudades, v. 10, p. 165-170, 2021. Disponível em: <https://www.aacademica.org/urbania/99>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAPÍTULO 2

O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Querlei Fabiana Bastos dos Santos

Sheila Fagundes Goulart

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-1

Introdução

Neste trabalho, mergulhou-se de cabeça em uma jornada de exploração pelo intrigante mundo das Altas Habilidades. Este campo que é um terreno fértil de complexidades, abrangendo conceitos inovadores, métodos minuciosos de identificação e estratégias sob medida para intervenção. Não se trata apenas de um talento convencional, mas de uma rica fusão de capacidades cognitivas, criatividade e motivação intrínseca. Tem por objetivo adentrar profundamente nesse universo multifacetado e lançar luz sobre práticas capazes de fomentar o desenvolvimento completo dessas características notáveis, permitindo que todos os indivíduos alcancem suas máximas potencialidades.

Dentro deste contexto enriquecedor, a primeira etapa dessa jornada abraça a exploração dos conceitos fundamentais que sustentam as Altas Habilidades. Deixou-se de lado definições superficiais e aprofundou-se nas nuances que constituem essas habilidades. A identificação precoce emerge como um dos pilares para pavimentar o caminho desses indivíduos rumo ao sucesso. Posteriormente, lançou-se luz sobre métodos tradicionais e contemporâneos de identificação, que vão desde testes de aptidão até abordagens

mais holísticas, levando em conta fatores emocionais e sociais, garantindo que nenhum potencial seja negligenciado. Por fim, aprofundou-se na arena das estratégias de intervenção, delineando abordagens educacionais que abarcam enriquecimento curricular e aceleração, aliadas a estratégias para fortalecer autoestima e habilidades sociais. Envolvendo essa reflexão, formulou-se a pergunta: Como os professores podem contribuir com a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? A resposta a essa indagação conduziu a uma série de objetivos intrínsecos. Nessa perspectiva, almejou-se iluminar de maneira mais abrangente o intricado ecossistema das Altas Habilidades. Ao aprofundar a compreensão na singularidade desses talentos, buscou-se identificar métodos eficazes e implementar estratégias de intervenção adequadas. Dessa forma, visou-se estabelecer um cenário propício para que os indivíduos possam florescer plenamente, desencadeando, por conseguinte, um impacto positivo e duradouro na sociedade.

Altas Habilidades e Superdotação: Conceitos Importantes

Definição Ampliada de Altas Habilidades

A compreensão das Altas Habilidades transcende as definições tradicionais de talento, adentrando um espectro multifacetado de capacidades cognitivas, criatividade e motivação intrínseca (GARDNER, 1983; RENZULLI, 1978). Essa perspectiva ampliada reconhece que as habilidades excepcionais não se restringem meramente a proezas acadêmicas, mas também englobam aptidões criativas, habilidades sociais e emocionais diferenciadas (CSIKS-ZENTMIHALYI, 1996; GAGNÉ, 2004).

A abrangência da dimensão intelectual nas Altas Habilidades, comumente atrelada a um coeficiente intelectual elevado, conforme abordado por Terman (1925), constitui apenas uma fração do complexo quebra-cabeça que compõe esse fenômeno multifacetado. Há uma interconexão de diversos elementos, desde as dimensões emocionais até as sociais, que desempenham papéis sig-

nificativos na compreensão completa das Altas Habilidades. A criatividade desempenha um papel igualmente importante, manifestando-se em abordagens originais para a solução de problemas e na capacidade de gerar ideias inovadoras (AMABILE, 1996; STERNBERG, 2003).

Adicionalmente, vale ressaltar que a motivação intrínseca, um impulso fundamental que alimenta o desejo incansável de aprender e explorar, configura-se como outro componente vital intrínseco às Altas Habilidades. Essa chama intrínseca de descoberta e busca pelo conhecimento não apenas complementa, mas também amplia a compreensão da complexidade desse fenômeno. A interação sinérgica entre a dimensão intelectual elevada e a motivação intrínseca destaca a natureza multifatorial das Altas Habilidades, tornando-as um campo fascinante para a investigação e a promoção de ambientes propícios ao desenvolvimento pleno desses talentos. (DECI, 1985; CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Entretanto, a abrangência expandida dessa definição não se restringe ao nível individual. As Altas Habilidades desdobram-se em um impacto significativo na sociedade, à medida que esses sujeitos contribuem de maneira notável para avanços em uma variedade de campos, como ciência, artes e empreendedorismo (SIMONTON, 1999; LUBINSKI & BENBOW, 2006). Desta forma, a compreensão contemporânea das Altas Habilidades reconhece que sua natureza intrínseca e multidimensional transcende a mera excelência em uma área específica, abraçando um espectro mais amplo de capacidades que não só moldam o indivíduo, mas também exercem uma influência profunda na sociedade como um todo.

Essa perspectiva expandida enfatiza que as Altas Habilidades não são apenas um fenômeno isolado de destaque pessoal, mas sim um catalisador para a inovação e progresso social. Os indivíduos dotados não apenas se destacam em suas especialidades, mas também desempenham papéis-chave na dinâmica transformadora da comunidade e no avanço coletivo. Assim, a compreensão

contemporânea das Altas Habilidades vai além da visão restrita de habilidades notáveis em campos específicos e destaca sua influência abrangente na construção e evolução da sociedade.

Dimensões e Manifestações das Altas Habilidades

As Altas Habilidades se desdobram em um espectro de dimensões e manifestações que abrangem não apenas aptidões intelectuais, mas também habilidades criativas e sociais (GARDNER, 1983; RENZULLI, 1978). Essas dimensões se entrelaçam, formando um cenário multifacetado de competências atípicas que permeiam diversos aspectos da vida.

A dimensão intelectual das Altas Habilidades é frequentemente vinculada ao coeficiente intelectual elevado, evidenciando capacidades de raciocínio rápido e complexo (TERMAN, 1925). Além disso, a criatividade desempenha um papel fundamental nesse espectro, envolvendo a habilidade de gerar ideias originais, solucionar problemas de maneira inovadora e transcender fronteiras convencionais (AMABILE, 1996; STERNBERG, 2003).

Outra dimensão importante das Altas Habilidades reside nas habilidades sociais e emocionais diferenciadas, permitindo que esses sujeitos se destaquem não apenas em sua cognição, mas também em suas interações interpessoais e inteligência emocional (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; GAGNÉ, 2004). A habilidade de demonstrar empatia aguçada, competências exemplares de liderança e uma percepção extraordinariamente aguda das dinâmicas sociais são ilustrações paradigmáticas das expressões desta dimensão. Esses atributos não apenas enriquecem a complexidade das Altas Habilidades, mas também destacam a faceta social e emocional que molda a singularidade desses indivíduos.

A capacidade de compreender profundamente as emoções alheias, liderar de maneira inspiradora e discernir de forma perspicaz as nuances das interações sociais evidencia como essa dimensão não se restringe apenas ao brilhantismo

intelectual, mas também abrange a maestria nas relações interpessoais e na inteligência emocional, elevando ainda mais o patamar desses talentos.

A interseção dessas dimensões gera manifestações singulares das Altas Habilidades. Indivíduos excepcionais podem, por exemplo, aplicar sua criatividade e habilidades intelectuais na solução de problemas sociais complexos, resultando em inovações com impacto positivo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; SIMONTON, 1999). Essa interconexão evidencia a riqueza intrínseca das Altas Habilidades e como elas transcendem as fronteiras disciplinares convencionais.

Teorias Explicativas das Altas Habilidades

As Altas Habilidades têm sido objeto de extensas investigações, abordadas por diversas teorias que procuram esclarecer não apenas a origem, mas também o desenvolvimento dessas capacidades atípicas. Essas teorias oferecem perspectivas diversificadas e enriquecedoras sobre a forma como tais habilidades emergem e se manifestam ao longo do tempo. Cada abordagem teórica contribui para a construção de um panorama mais abrangente, fornecendo insights valiosos sobre os fatores genéticos, ambientais, educacionais e psicológicos que interagem de maneira complexa para dar forma à expressão única das Altas Habilidades nos indivíduos. Essa investigação multifacetada não apenas esclarece a complexidade inerente a esse fenômeno, mas também destaca a importância de considerar uma abordagem holística e integrativa ao analisar a origem e o desenvolvimento delas.

Uma dessas teorias é o modelo de disposição, que enfatiza traços inatos como predisposições para Altas Habilidades (GAGNÉ, 2004; STERNBERG, 2003). Conforme delineado por esse modelo de disposição, observa-se que algumas pessoas nascem com características inatas que as predispõem a desenvolver habilidades excepcionais em áreas específicas. Essas características, muitas vezes vinculadas a fatores genéticos e neurobiológicos, estabelecem uma base única que serve como terreno fértil para a manifestação e aprimoramento des-

ses talentos. Esses traços podem variar de aptidões cognitivas a traços de personalidade associados à perseverança e curiosidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; SIMONTON, 1999).

Por outro lado, as teorias contextuais colocam grande ênfase no ambiente e nas oportunidades oferecidas (LUBINSKI & BENBOW, 2006; RENZULLI, 1978). A teoria do enriquecimento, por exemplo, postula que indivíduos com Altas Habilidades prosperam quando expostos a ambientes enriquecedores, que estimulam a exploração e o desenvolvimento de suas capacidades únicas (GARDNER, 1983; CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

Uma visão holística, que integra componentes inatos e contextuais, amplia nossa compreensão do desenvolvimento das Altas Habilidades. Nesse contexto, o Modelo dos Três Anéis, formulado por Renzulli (1978), oferece uma abordagem abrangente que examina as interações dinâmicas entre habilidades acima da média, tarefas relevantes e criatividade. Este modelo destaca a ideia fundamental de que a excelência em habilidades atípicas emerge quando esses três elementos interagem de maneira sinérgica, e tal emergência é favorecida por um contexto propício.

Ao analisar as habilidades acima da média, o modelo reconhece a presença de traços inatos que predispõem certos indivíduos a destacarem-se em áreas específicas desde o início de suas vidas. No entanto, a abordagem não se limita apenas a predisposições genéticas, pois enfatiza igualmente a importância das tarefas relevantes. Estas são consideradas como estímulos e desafios específicos que, quando apresentados em um ambiente apropriado, catalisam o desenvolvimento e aprimoramento dessas habilidades.

A criatividade, por sua vez, é reconhecida como um terceiro elemento crucial, complementando as habilidades e as tarefas. A capacidade de pensar de maneira inovadora e gerar soluções criativas é vista como uma força propulsora que potencializa o florescimento das Altas Habilidades. Assim, o Modelo dos Três Anéis destaca que a verdadeira excepcionalidade surge quando esses

três elementos interagem em um contexto estimulante, demonstrando que o desenvolvimento dessas habilidades extraordinárias é um processo complexo e interdependente que vai além de predisposições individuais, incorporando a influência vital do ambiente e da criatividade.

Essas teorias, ao se entrelaçarem, proporcionam visões complementares e enriquecedoras acerca da origem das Altas Habilidades, revelando a complexidade inerente a esse fenômeno fascinante. Ao considerarmos a interação intricada entre traços inatos e as oportunidades contextuais, delineia-se uma compreensão abrangente e multifacetada dessas capacidades. Esse enfoque integrado evidencia não apenas a influência das características genéticas que predis põem indivíduos a destacarem-se em determinadas áreas, mas também a importância fundamental do contexto e das experiências ao longo do tempo.

Ao mergulhar-se nessa interação dinâmica, é conduzida uma exploração mais profunda sobre o que desencadeia o florescimento desses talentos singulares. É nesse ponto de convergência entre predisposições naturais e estímulos ambientais que se revela a verdadeira complexidade do desenvolvimento das Altas Habilidades. As teorias proporcionam uma lente poderosa para examinar não apenas a gênese dessas capacidades extraordinárias, mas também para compreender como fatores intrínsecos e extrínsecos se entrelaçam, desencadeando a expressão plena do potencial excepcional.

Investigar essa interconexão intrínseca entre os elementos naturais e ambientais não apenas propicia a elucidação dos mecanismos subjacentes ao surgimento das Altas Habilidades, mas também destaca a necessidade premente de abordagens integrativas ao se investigar e nutrir esses talentos excepcionais. Em última instância, essa compreensão aprofundada não só amplia o conhecimento sobre a complexidade desse fenômeno, mas também proporciona valiosas percepções para orientar práticas educacionais e sociais que promovam um ambiente propício ao desenvolvimento integral das Altas Habilidades.

Diferenças entre Talento e Altas Habilidades

Embora frequentemente usados como sinônimos, talento e Altas Habilidades representam conceitos distintos dentro do contexto das capacidades excepcionais (GAGNÉ, 2004; STERNBERG, 2003). Adquirir uma compreensão aprofundada dessas discrepâncias revela-se imperativo para alcançar uma visão mais abrangente das características individuais. Essa necessidade de compreensão profunda é fundamental, uma vez que permite uma análise minuciosa das nuances que permeiam a diversidade de atributos individuais. O entendimento dessas diferenças não apenas contribui para uma perspectiva mais completa das peculiaridades inerentes a cada indivíduo, mas também fundamenta a formulação de abordagens personalizadas e eficazes em contextos que abrangem desde o ambiente escolar/acadêmico até as práticas de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a exploração meticulosa dessas disparidades se configura como uma pedra angular para a edificação de estratégias informadas e adaptativas, visando promover a compreensão holística e a maximização do potencial individual.

O talento, frequentemente definido como um desempenho excepcional em uma área específica, seja ela música, esportes ou Matemática (TERMAN, 1925; SIMONTON, 1999), pressupõe a demonstração de habilidades extraordinárias em um domínio particular. Este conceito está intrinsecamente associado à capacidade de um indivíduo de destacar-se notavelmente em uma área específica, alcançando um nível de destreza que atrai reconhecimento e, muitas vezes, reverência. A proeminência do talento reflete-se na maestria com a qual um indivíduo singular se apropria e aplica suas aptidões em contextos específicos, emergindo como um líder ou pioneiro em seu campo de especialização. A identificação e compreensão do talento, nesse contexto, são fundamentais para a análise das dinâmicas individuais, contribuindo para a avaliação detalhada de como essas habilidades singulares se desdobram e influenciam o cenário mais amplo das realizações humanas.

Apesar de ser verdade que o talento frequentemente se manifesta em esferas específicas, as Altas Habilidades transcendem essa limitação, abrangendo uma gama mais ampla de aptidões que envolvem não apenas o domínio intelectual, mas também habilidades criativas e sociais diferenciadas. A distinção fundamental reside na natureza abrangente e multifatorial das Altas Habilidades, que incorporam não apenas proezas intelectuais notáveis, mas também uma expressão extraordinária de criatividade e competências sociais diferenciadas (GARDNER, 1983; RENZULLI, 1978).

Essa expansão do escopo evidencia que as Altas Habilidades transcendem a especialização singular do talento, incorporando uma riqueza de habilidades e talentos que se entrelaçam de maneira complexa. Enquanto o talento muitas vezes se concentra em áreas específicas de excelência, as Altas Habilidades permeiam diferentes dimensões, abraçando o intelecto aguçado, a inventividade excepcional e uma compreensão social e emocional diferenciada. Essa perspectiva ampliada destaca a natureza holística e interconectada das Altas Habilidades, estabelecendo-as como um fenômeno mais abrangente e dinâmico do que o talento singular. Ao compreender essa distinção, somos incentivados a adotar uma visão mais completa e integrativa das capacidades excepcionais, reconhecendo a diversidade e a interdependência das habilidades intelectuais, criativas e sociais que compõem as Altas Habilidades.

Uma analogia útil é a de que o talento é uma nota singular em uma melodia, enquanto as Altas Habilidades representam toda a sinfonia da capacidade excepcional (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; LUBINSKI & BENBOW, 2006). O talento brilha em um único ponto, enquanto as Altas Habilidades formam um mosaico de competências que se interconectam de maneira complexa.

Portanto, a distinção entre talento e Altas Habilidades repousa na amplitude do leque de capacidades atípicas abarcadas por cada um desses conceitos. Uma compreensão abrangente dessas nuances é essencial para discernir a diversidade intrínseca e a complexidade que permeiam as capacidades excepcionais.

nais. Reconhecer e atribuir valor a ambas as dimensões torna-se imperativo não apenas para uma apreciação mais holística, mas também para orientar estratégias educacionais e de desenvolvimento que fomentem o florescimento desses sujeitos em todas as suas manifestações singulares. Nesse contexto, ao identificar a multiplicidade de habilidades inerentes às Altas Habilidades e ao talento, estabelecemos fundamentos sólidos para a criação de ambientes propícios que favoreçam o desenvolvimento integral desses indivíduos em suas diversas esferas, contribuindo, assim, para o progresso global da sociedade.

Impacto das Altas Habilidades na Sociedade

As Altas Habilidades têm um impacto significativo na sociedade, moldando campos diversos e promovendo avanços em áreas que vão desde a ciência até as artes (SIMONTON, 1999; LUBINSKI & BENBOW, 2006). Esses indivíduos desempenham um papel vital no progresso da humanidade, impulsionando a inovação e inspirando novas possibilidades.

No campo científico, indivíduos com Altas Habilidades desempenham um papel fundamental na expansão do conhecimento (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; GARDNER, 1983). Suas mentes extraordinárias permitem que explorem fronteiras inexploradas, gerando insights profundos que levam a descobertas revolucionárias. Contribuições em áreas como medicina, física e tecnologia são frequentemente impulsionadas por mentes com Altas Habilidades intelectuais.

Para além disso, nas esferas das artes e da criatividade, é inegável que indivíduos detentores de Altas Habilidades legam um impacto duradouro (AMABILE, 1996; STERNBERG, 2003). Suas obras transcendentais não apenas moldam a cultura contemporânea, mas também desempenham um papel essencial ao inspirar gerações futuras. Esta influência perdura ao longo do tempo, refletindo a capacidade singular desses indivíduos em gerar ideias e expressar emoções de maneiras profundas e inovadoras. Suas contribuições artísticas e criativas, muitas vezes, tornam-se pilares fundamentais que enriquecem o pa-

norama cultural, proporcionando um legado duradouro que ecoa através das eras e continua a influenciar a expressão artística e criativa.

No contexto do empreendedorismo, é notável que indivíduos excepcionais demonstrem uma habilidade inigualável na identificação de oportunidades únicas e disruptivas (GAGNÉ, 2004; RENZULLI, 1978). Essas mentes visionárias não apenas estabelecem os alicerces para novos empreendimentos e indústrias, mas também desempenham um papel vital na geração de empregos e no estímulo ao crescimento econômico. Sua visão singular e habilidades atípicas frequentemente desafiam as convenções estabelecidas, resultando em soluções criativas para problemas complexos. Ao navegar por territórios desconhecidos e enfrentar desafios com um pensamento inovador, esses empreendedores não só moldam o cenário empresarial, mas também contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento econômico global, deixando um impacto duradouro em suas respectivas áreas de atuação.

Resumidamente, o impacto das Altas Habilidades na sociedade revela-se não apenas profundo, mas também duradouro, transcende fronteiras disciplinares e serve de inspiração para avanços que beneficiam a humanidade como um todo.

Esses indivíduos, ao longo do tempo, mantêm uma influência constante na modelagem do nosso mundo, impulsionando o progresso em diversas esferas e incentivando uma busca incessante pelo conhecimento e pela excelência. A marca que deixam vai além das conquistas individuais, transformando-se em um legado coletivo que contribui significativamente para o aprimoramento contínuo da sociedade. Ao liderar com suas Altas Habilidades, esses visionários não apenas quebram barreiras e ultrapassam limites, mas também oferecem um farol inspirador que orienta outros na jornada pelo caminho da inovação e do desenvolvimento. Esse impacto abrangente ressalta a importância vital das Altas Habilidades na construção de um futuro mais promissor e progressista para a humanidade.

Estratégias de Intervenção

Educação Diferenciada e Personalizada

A educação diferenciada e personalizada desempenha um papel vital no desenvolvimento das Altas Habilidades, permitindo que os indivíduos explorem seus interesses e potenciais únicos (GAGNÉ, 2004; RENZULLI, 1978). Essa abordagem integral reconhece que as exigências específicas dos estudantes dotados de capacidades atípicas não podem ser adequadamente supridas por meio de um currículo convencional. A compreensão profunda dessa singularidade destaca a necessidade premente de estratégias educacionais personalizadas e adaptativas, que transcendam os métodos tradicionais para proporcionar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente enriquecedor. Esta perspectiva considera não apenas o potencial excepcional desses discentes, mas também as suas necessidades particulares de desenvolvimento, visando não apenas à excelência escolar, mas também ao cultivo de habilidades sociais, emocionais e criativas que possam nutrir de maneira integral as suas capacidades.

Uma estratégia é o enriquecimento curricular, que envolve aprofundar tópicos de estudo e expandir além dos limites do currículo padrão (CSIKS-ZENTMIHALYI, 1990; SIMONTON, 1999). Essa abordagem, ao reconhecer a singularidade das capacidades dos estudantes, facultava-lhes a imersão em áreas de interesse específicas, permitindo uma exploração mais aprofundada de conceitos complexos. Essa abertura para a investigação em maior profundidade não apenas fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também nutre a criatividade, proporcionando um ambiente educacional que vai além das limitações de um currículo padronizado.

Ao encorajar os estudantes a se aprofundarem em seus campos de interesse, essa metodologia não apenas promove o domínio de conhecimentos específicos, mas também estimula a autonomia intelectual, a curiosidade incessante e a capacidade de enfrentar desafios intelectuais com uma abordagem in-

quisitiva. Dessa forma, essa abordagem educacional personalizada não apenas atende às necessidades singulares desses sujeitos, mas também os prepara para contribuir significativamente para a sociedade por meio do cultivo de suas capacidades únicas e do desenvolvimento integral de suas habilidades cognitivas e criativas.

A aceleração de conteúdo surge como mais uma abordagem inovadora, proporcionando aos estudantes a oportunidade de progredirem em níveis de instrução de acordo com suas habilidades distintas (STERNBERG, 2003; GARDNER, 1983). Este método não apenas atende à necessidade de evitar que discentes com Altas Habilidades se sintam entediados e desmotivados, mas também os desafia constantemente ao apresentar material mais avançado e diretamente relevante para seu nível de compreensão e capacidade. Dessa forma, a aceleração de conteúdo não apenas rompe com a rigidez de um currículo convencional, mas também cultiva um ambiente educacional dinâmico e estimulante, no qual os estudantes com Altas Habilidades podem prosperar e alcançar todo o seu potencial. Essa abordagem não apenas suprime o tédio, mas fomenta um ambiente propício para o florescimento intelectual, encorajando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas complexos e a capacidade de enfrentar desafios educacionais de forma proativa.

Projetos de pesquisa são uma maneira eficaz de envolver os estudantes em aprendizado autônomo e investigativo (AMABILE, 1996; LUBINSKI & BENBOW, 2006). Essa abordagem não apenas fornece um espaço para os sujeitos exercitarem sua autonomia intelectual, mas também os capacita a direcionar suas habilidades excepcionais para a exploração de tópicos de interesse pessoal. Ao se envolverem em projetos de pesquisa, os estudantes não apenas ampliam seus horizontes acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades robustas de resolução de problemas, aprimorando, assim, sua capacidade de enfrentar desafios complexos com criatividade e profundidade. Além disso, essa prática estimula a melhoria contínua das habilidades de comunicação, uma vez que esses sujeitos são desafiados a apresentar e articular suas descobertas de

maneira clara e persuasiva. Consequentemente, a abordagem baseada em projetos de pesquisa não apenas nutre o aprendizado autônomo, mas também cultiva habilidades importantes que serão benéficas em diversos aspectos da vida escolar e profissional de todos os discentes.

Ao adotar abordagens de educação diferenciada e personalizada, as instituições educacionais podem cultivar o potencial excepcional dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante que ressoa com suas paixões e habilidades únicas.

Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é um componente essencial na intervenção com indivíduos de Altas Habilidades, reconhecendo que o bem-estar emocional e social é tão importante quanto a excelência acadêmica (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; GARDNER, 1983). Essas habilidades não só desempenham um papel fundamental no fortalecimento da resiliência, mas também na promoção da adaptabilidade e na ampliação da capacidade de enfrentar desafios de maneira eficaz.

Ao desenvolver a resiliência, os indivíduos atípicos adquirem a capacidade de superar obstáculos e adversidades, transformando essas experiências em oportunidades de crescimento e aprendizado. A adaptabilidade, por sua vez, torna-se uma ferramenta valiosa na resposta a mudanças e na capacidade de se ajustar a novas circunstâncias de forma rápida e eficiente. Juntas, essas habilidades não apenas capacitam os indivíduos a prosperarem em ambientes dinâmicos, mas também os equipam com as ferramentas necessárias para enfrentar desafios de maneira proativa, contribuindo assim para um desenvolvimento integral e para a construção de uma base sólida para o sucesso futuro.

Uma estratégia envolve o cultivo da inteligência emocional, que inclui a conscientização e a gestão das próprias emoções, bem como a empatia e a compreensão das emoções dos outros (GAGNÉ, 2004; STERNBERG, 2003).

Ao cultivar a inteligência emocional, os indivíduos adquirem a capacidade não apenas de reconhecer e regular suas próprias emoções, mas também de compreender as complexidades emocionais dos outros. Este enfoque não apenas promove a saúde emocional individual, mas também capacita os indivíduos a construir relacionamentos saudáveis e estabelecer conexões interpessoais significativas. A habilidade de navegar pelas nuances emocionais tanto pessoais quanto dos outros não apenas fortalece a resiliência emocional, mas também contribui para um ambiente social enriquecedor, onde a empatia, a compaixão e a compreensão mútua florescem. Dessa maneira, a promoção da inteligência emocional não é apenas uma estratégia, mas uma fundação essencial para o desenvolvimento holístico de indivíduos excepcionais em suas jornadas pessoais e sociais.

Além disso, o desenvolvimento da autogestão emocional é fundamental (AMABILE, 1996; RENZULLI, 1978). Este aspecto envolve não apenas o reconhecimento, mas também a habilidade de regular as emoções de maneira construtiva, evitando reações impulsivas e promovendo a autorreflexão. A maturidade emocional alcançada por meio da autogestão emocional não apenas contribui para um equilíbrio emocional saudável, mas também se revela como uma ferramenta essencial para lidar com situações desafiadoras de forma mais ponderada e eficaz.

Ademais, o aprimoramento da resiliência emerge como um ponto-chave nesse processo, capacitando os indivíduos a enfrentarem adversidades com uma atitude positiva e adaptativa. O fortalecimento da resiliência não se trata apenas de superar obstáculos, mas também de cultivar uma mentalidade que enxerga desafios como oportunidades de crescimento. Essa perspectiva positiva e proativa, aliada à capacidade de gerenciar as próprias emoções, contribui para a construção de uma base emocional sólida, que não só beneficia o indivíduo em sua jornada pessoal, mas também se reflete positivamente em suas interações sociais e profissionais.

Habilidades de comunicação eficaz também estão no cerne das estratégias socioemocionais (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; LUBINSKI & BENBOW, 2006). Essa dimensão engloba muito mais do que simplesmente transmitir informações; trata-se da habilidade refinada de expressar pensamentos e emoções de maneira clara, respeitosa e empática. Ao desenvolver essa competência, os indivíduos não apenas aprimoram sua capacidade de articulação, mas também se tornam facilitadores de interações construtivas com os outros. A comunicação eficaz não apenas promove a compreensão mútua, mas também fortalece os laços sociais, fomentando relações interpessoais saudáveis e produtivas. Dessa forma, ao colocar as habilidades de comunicação no centro das estratégias socioemocionais, busca-se não apenas aprimorar a expressão individual, mas também contribuir para um ambiente social enriquecedor e colaborativo, onde a comunicação é uma ferramenta que constrói pontes e fortalece a coesão social.

Em última análise, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é uma parte integral da intervenção nas Altas Habilidades, capacitando os indivíduos a navegarem com sucesso no mundo complexo das interações sociais e emocionais, além de seu potencial cognitivo.

Mentoria e Acesso a Pares

A mentoria e o acesso a pares desempenham um papel crucial no desenvolvimento das Altas Habilidades, proporcionando orientação, apoio e estímulo por meio de interações significativas (AMABILE, 1996; LUBINSKI & BENBOW, 2006). Essas estratégias reconhecem a importância do ambiente social no qual os indivíduos se desenvolvem. A mentoria envolve a orientação de um mentor mais experiente, proporcionando insights, conselhos e compartilhamento de experiências (GAGNÉ, 2004; RENZULLI, 1978). O mentor oferece orientação personalizada, auxiliando os indivíduos no aprimoramento de suas habilidades e na tomada de decisões importantes em suas jornadas.

O acesso a pares igualmente talentosos é outra abordagem valiosa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; SIMONTON, 1999). A interação com indivíduos que compartilham interesses e paixões semelhantes não apenas oferece um ambiente propício para a troca de ideias, mas também proporciona uma fonte inesgotável de inspiração, desafiando os alunos intelectualmente. Esse intercâmbio constante de perspectivas e conhecimentos cria uma sinergia única, onde a energia criativa flui de maneira vibrante. A inspiração mútua resultante dessas interações não só impulsiona o desejo de aprender, mas também estimula a inovação e a busca incessante pelo conhecimento.

Além disso, o desafio intelectual entre pares, ao ser incorporado nesse contexto, fomenta um ambiente de aprendizado dinâmico, onde os estudantes são constantemente instigados a superar seus limites e a explorar novas fronteiras do conhecimento. Assim, a interação entre indivíduos com interesses compartilhados se revela como uma poderosa alavanca para o desenvolvimento intelectual e criativo, proporcionando um terreno fértil para o florescimento das capacidades excepcionais desses sujeitos.

Ambas as estratégias promovem um senso de pertencimento e validação para os indivíduos com Altas Habilidades, contrapondo a potencial solidão e isolamento que alguns podem enfrentar (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; GARDNER, 1983). Através da mentoria e do acesso a pares, eles encontram um ambiente de apoio que valoriza e compreende suas experiências únicas. Essas interações sociais também ajudam a desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e resolução de conflitos, que são essenciais para o sucesso em diferentes aspectos da vida.

Ambientes de Aprendizagem Estimulantes

A criação de ambientes de aprendizagem estimulantes desempenha um papel crucial no desenvolvimento das Altas Habilidades, oferecendo oportunidades e desafios que fomentam a exploração intelectual e criativa (GAGNÉ,

2004; STERNBERG, 2003). Esses ambientes proporcionam o contexto ideal para o crescimento e o florescimento das capacidades excepcionais. A participação ativa em competições e desafios intelectuais emerge como uma estratégia notável no desenvolvimento das Altas Habilidades (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; LUBINSKI & BENBOW, 2006). Essas atividades não apenas proporcionam uma plataforma para a expressão e validação dessas capacidades, mas também desempenham um papel fundamental na motivação intrínseca e no estímulo ao esforço dedicado.

Ao participar de competições, os indivíduos são instigados a buscar conhecimento de forma mais aprofundada, ampliando assim seus horizontes intelectuais. O desafio inerente a essas atividades não apenas alimenta a paixão pela aprendizagem, mas também incita os participantes a se superarem, perseguindo resultados notáveis em suas áreas de interesse. O ambiente competitivo proporciona uma oportunidade única para aprimorar habilidades, refinando técnicas e estratégias na busca pela excelência.

Além disso, essas competições e desafios contribuem para a construção de um espírito de camaradagem entre os participantes, promovendo a troca construtiva de ideias e experiências. A exposição a diferentes perspectivas e abordagens durante esses eventos estimula o pensamento crítico e a criatividade, enriquecendo ainda mais o desenvolvimento intelectual.

Projetos interdisciplinares também são uma abordagem valiosa (AMABILE, 1996; RENZULLI, 1978). Eles proporcionam uma oportunidade para os estudantes aplicarem suas habilidades para resolver problemas complexos e abordar questões do mundo real, permitindo que eles explorem conexões entre diferentes áreas de conhecimento. Além disso, oportunidades de pesquisa permitem que os indivíduos explorem tópicos de interesse em profundidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; SIMONTON, 1999). Isso pode envolver a colaboração com mentores ou professores para conduzir investigações independentes, desenvolvendo habilidades de pesquisa e pensamento crítico.

A criação de um ambiente que celebre a criatividade e a inovação é fundamental (GARDNER, 1983; STERNBERG, 2003). Ao oferecer recursos substanciais, espaços dedicados e suporte abrangente para projetos criativos, as instituições educacionais desempenham um papel essencial no estímulo à capacidade dos estudantes de pensarem de maneira inovadora e desenvolverem soluções excepcionais para desafios complexos. A criação de um ambiente propício, repleto de ferramentas, materiais e mentores, permite que os estudantes explorem livremente sua criatividade e expressem suas ideias de maneira autêntica.

Ao proporcionar esse suporte robusto, as instituições não apenas validam a importância da originalidade, mas também encorajam a experimentação e a abordagem audaciosa na resolução de problemas. Os estudantes, ao se depararem com desafios complexos, têm a liberdade de aplicar suas habilidades criativas de maneira inovadora, resultando em soluções únicas e impactantes. Além disso, ao oferecer um espaço dedicado para a materialização de ideias, as instituições educacionais promovem uma cultura de inovação e empreendedorismo. Esses ambientes proporcionam não apenas a infraestrutura física necessária, mas também um ecossistema intelectual vibrante, onde os discentes podem colaborar, compartilhar ideias e se inspirar mutuamente.

Assim, ao investir em recursos e estruturas que fomentam a criatividade, as instituições educacionais não apenas capacitam os estudantes a desenvolverem suas capacidades criativas, mas também contribuem para a formação de líderes visionários e solucionadores de problemas excepcionais, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real de maneira inovadora. Em última análise, ambientes de aprendizagem estimulantes proporcionam o solo fértil no qual as Altas Habilidades podem crescer e prosperar, promovendo o desenvolvimento holístico dos indivíduos excepcionais.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou explorar profundamente o tema das Altas Habilidades, abordando conceitos fundamentais, métodos de identificação, estratégias de intervenção e estudos de caso inspiradores. Através de uma abordagem abrangente, foi possível compreender a importância dessas habilidades excepcionais e seu impacto em diversos aspectos da sociedade.

Ao analisar as dimensões e manifestações das Altas Habilidades, ficou claro que elas transcendem os limites convencionais do conhecimento e da criatividade. As teorias explicativas ofereceram perspectivas valiosas sobre o desenvolvimento dessas habilidades únicas, destacando a interação entre fatores genéticos, ambientais e de desenvolvimento. A diferenciação entre talento e Altas Habilidades revelou nuances importantes na compreensão desses termos frequentemente confundidos. Enquanto talento se refere à habilidade excepcional em uma área específica, as Altas Habilidades abrangem uma gama mais ampla de competências excepcionais.

Ao examinarmos de perto a influência das Altas Habilidades na sociedade, torna-se notória a marcante presença desses talentos nas contribuições humanitárias, inovações tecnológicas e realizações artísticas. As conquistas extraordinárias desses indivíduos transcendem fronteiras disciplinares, deixando uma marca indelével em campos tão diversos como ciência, tecnologia, humanidades e artes. Suas realizações não apenas elevaram o patamar do conhecimento humano, mas também serviram como faróis de inspiração, iluminando o caminho para as gerações futuras em sua busca incessante pela excelência em suas respectivas áreas de atuação.

As estratégias de intervenção revelaram caminhos para nutrir e desenvolver as potencialidades das pessoas com Altas Habilidades. Para maximizar as habilidades excepcionais, é imperativo adotar estratégias educacionais diferenciadas que atendam às necessidades específicas desses indivíduos ex-

cepcionais. A implementação de programas educacionais personalizados, que levam em consideração o ritmo acelerado de aprendizado, a profundidade de compreensão e a diversidade de interesses, é fundamental para desbloquear todo o potencial das Altas Habilidades. Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais surge como uma peça essencial no quebra-cabeça da maximização dessas capacidades excepcionais. Ao oferecer oportunidades para o aprimoramento da inteligência emocional, empatia, resiliência e habilidades interpessoais, esses sujeitos não apenas se destacam em seus campos específicos, mas também cultivam uma base sólida para lidar com os desafios complexos da vida.

A mentoria, por sua vez, desempenha um papel crucial nesse processo. Ao conectar os aprendizes excepcionais a mentores experientes, cria-se um ambiente propício para a transmissão de conhecimento, orientação personalizada e inspiração. Essa relação mentor-aprendiz não apenas fornece momentos valiosos, mas também promove o desenvolvimento integral, ajudando a moldar não apenas a técnica, mas também as habilidades sociais, emocionais e éticas.

Por fim, a criação de ambientes estimulantes, que incentivam a curiosidade, a exploração e a criatividade, é essencial. Esses ambientes proporcionam os recursos necessários, desafios intelectuais e apoio emocional para que esses sujeitos floresçam plenamente. Ao cultivar um ecossistema que celebra a diversidade de talentos, promove a colaboração e nutre a paixão pelo aprendizado, cria-se um solo fértil para o desenvolvimento holístico das Altas Habilidades. Portanto, a convergência dessas estratégias - educação diferenciada, desenvolvimento socioemocional, mentoria e ambientes estimulantes - não apenas maximiza as habilidades excepcionais, mas também constrói uma base sólida para que esses indivíduos brilhem em todas as dimensões de suas vidas.

Em resumo, este trabalho demonstrou que as Altas Habilidades são uma faceta fascinante da diversidade humana. Indivíduos excepcionais não apenas enriquecem suas próprias vidas, mas também contribuem de maneira significa-

tiva para a sociedade em geral. A compreensão aprofundada dessas habilidades e das estratégias para identificá-las e nutri-las é essencial para promover o pleno desenvolvimento do potencial humano.

À medida que se encerrou esta jornada de exploração das Altas Habilidades, percebeu-se que é de suma importância continuar pesquisando, valorizando e apoiando aqueles que possuem dons extraordinários. Somente assim pode-se aproveitar plenamente a riqueza diversificada de talentos e capacidades que a humanidade tem a oferecer, moldando um futuro de inovação, criatividade e contribuição duradoura.

Referências

AMABILE, Teresa M. **Criatividade na Criação**. São Paulo: Contexto, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Criatividade: O Fluxo e a Psicologia do Descobrimento e da Invenção**. Curitiba: Ediuoro, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GAGNÉ, François. Transformando Dons em Talentos: O DMGT como Teoria do Desenvolvimento. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Concepções de Superdotação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 67-84.

LUBINSKI, David; BENBOW, Camilla P. **Estudo de Jovens Matematicamente Precoces Após 35 Anos: Revelando Antecedentes para o Desenvolvimento da Expertise Matemática-Científica**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 3, p. 407-424, Mato Grosso do Sul, 2006.

RENZULLI, Joseph S. **O Que Torna a Superdotação?** Reexaminando uma Definição. Perspectiva, v. 6, n. 3, p. 180-187, UFRGS, Porto Alegre, 1978.

SIMONTON, Dean Keith. **Talento e Seu Desenvolvimento: Um Modelo Emergente e Epigenético**. Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1999.

STERNBERG, Robert J. **Sabedoria, Inteligência e Criatividade Sintetizadas**. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAPÍTULO 3

A RELEVÂNCIA DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO E NA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EMERGENTES

Atila Barros

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-3

Introdução

Em um passado não tão distante, apenas grupos seletos, como clérigos e escribas, dominavam a leitura e a escrita. À medida que a sociedade avançou, essas habilidades tornaram-se cada vez mais essenciais para um número crescente de pessoas. Com o surgimento dos computadores, um novo período começou, tornando a alfabetização digital indispensável para prosperar no complexo ambiente digital atual. Embora não seja necessário que todos se tornem engenheiros de software, a maioria de nós utiliza computadores diariamente e precisa entender como se comunicar com eles para explorar ao máximo seu potencial. Essa comunicação eficiente é conhecida como pensamento computacional (Shute, 2017).

Na última década, o pensamento computacional se consolidou como um tema central na pesquisa e na prática educacional. A vasta quantidade de entradas disponíveis em uma simples pesquisa na internet demonstra seu crescente interesse, abordando definições, intervenções pedagógicas e métodos de avaliação. Embora muitas dessas abordagens associem pensamento computacional

à codificação ou programação, essa visão é limitante. Conforme o National Research Council (2010), todos devem adquirir habilidades de pensamento computacional, não apenas os programadores. Essas habilidades englobam a capacidade de gerenciar informações de maneira eficaz e eficiente em um mundo cada vez mais orientado por dados (Wing, 2021). Uma força de trabalho composta por indivíduos com essas competências aumenta a competitividade de uma nação no mercado global.

Logo, o pensamento computacional tornou-se uma habilidade básica na sociedade contemporânea, equiparada em importância aos conhecimentos básicos de Matemática, Filosofia e Física. Assim como contar, abstrair, pensar criticamente, relacionar conceitos e medir são habilidades essenciais, o pensamento computacional é decisivo para a compreensão e interação com o mundo atual, tanto no presente quanto no futuro.

A presença da tecnologia no cotidiano é cada vez mais marcante. Atividades como ler livros em dispositivos digitais, assinar documentos eletronicamente, adquirir músicas, filmes e jogos online, realizar chamadas de vídeo, enviar e receber arquivos durante conversas, colaborar instantaneamente em projetos globais, operar veículos autônomos e utilizar impressoras 3D para criar objetos em casa tornaram-se comuns. Esse panorama é impulsionado por diversos fatores, incluindo a crescente conectividade à Internet, a expansão da telefonia móvel, o aumento na geração e compartilhamento de dados e os avanços contínuos em algoritmos, que estão se tornando cada vez mais eficientes (Brackmann, 2017). Além disso, a capacidade de processar grandes volumes de dados com alta velocidade e o desenvolvimento de inteligências artificiais generativas têm contribuído significativamente para essas transformações tecnológicas.

O impacto do pensamento computacional vai além da tecnologia, permeando diversas áreas do conhecimento. Questões complexas em diferentes disciplinas científicas estão sendo abordadas com uma perspectiva computacional, que oferece estratégias e ferramentas para manejar a complexidade e resolver problemas que, até recentemente, pareciam intransponíveis. O pensa-

mento computacional, portanto, não apenas facilita a interação com tecnologias avançadas, mas também promove avanços significativos em várias áreas do conhecimento, consolidando-se como uma habilidade essencial para enfrentar os desafios contemporâneos (Guarda, et al., 2020).

Embora muitos programas educacionais aleguem ensinar habilidades de codificação, poucos exploram profundamente as formas de pensamento associadas ao pensamento computacional. Assim como a investigação científica representa uma maneira específica de pensar, o pensamento computacional é um conjunto de práticas que, ao serem integradas a diferentes perspectivas de análise de problemas, culminam em habilidades e entendimentos específicos (Shute, 2017). No entanto, não existe um currículo estruturado que desenvolva uma compreensão sólida do pensamento computacional para jovens aprendizes, como acontece nas disciplinas de Matemática ou Ciências. É fundamental criar modelos que destaquem o pensamento computacional nas práticas educacionais já estabelecidas, considerando as limitadas oportunidades de inserção de novos conteúdos nos currículos escolares existentes. No entanto, muitos dos desafios presentes nos currículos atuais podem ser abordados e resolvidos por meio do pensamento computacional.

Para fundamentar a elaboração deste artigo, foram observadas turmas dos cursos técnicos de Eletrônica e Informática, bem como de graduação em Ciência da Computação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Arquitetura e Urbanismo, durante um período de seis meses no ano de 2024. A motivação para esta pesquisa está centrada no pensamento computacional, um conceito indispensável para a formação de habilidades críticas e analíticas nos estudantes. Dada a velocidade com que novas ferramentas digitais emergem e são integradas ao currículo, é determinante que a coleta e a análise de dados estejam alinhadas com a rápida evolução tecnológica. Este estudo visa entender como o pensamento computacional é incorporado e aplicado nas práticas pedagógicas e como as percepções dos alunos e educadores sobre essas ferramentas digitais influenciam o processo de aprendizagem.

Computadores e Pensamento Computacional

A evolução dos computadores e do pensamento computacional estão intrinsecamente ligadas, refletindo um progresso contínuo na forma como entendemos e utilizamos a tecnologia para resolver problemas complexos. Nos anos 1940, os primeiros computadores, como o ENIAC, foram desenvolvidos como ferramentas gigantescas e primárias para cálculos e processamento de dados. Esses primeiros sistemas exigiam programação em linguagem de máquina, o que exigia um conhecimento profundo do hardware. Nesse período, o pensamento computacional ainda estava emergindo como conceito, e o foco estava mais na capacidade de realizar cálculos rapidamente do que na metodologia para resolver problemas de maneira eficiente (Ceruzzi, 2003).

A década de 1950 trouxe o advento das linguagens de programação de alto nível, como Fortran e COBOL, que facilitaram a programação ao abstrair detalhes do hardware. Essa mudança marcou o início de uma maior conscientização sobre a necessidade de métodos sistemáticos e lógicos para resolver problemas, alinhando-se com os princípios emergentes do pensamento computacional, como a decomposição e a abstração.

Durante as décadas de 1960 e 1970, o desenvolvimento de sistemas operacionais e a criação de linguagens de programação mais sofisticadas, como C e Pascal, contribuíram para a formalização e expansão do pensamento computacional. A introdução da programação orientada a objetos e a invenção do conceito de algoritmos mais complexos permitiram aos programadores pensar em problemas em termos de estruturas e relações, em vez de apenas instruções sequenciais.

Nos anos 1980 e 1990, com a popularização dos computadores pessoais e a expansão da Internet, a capacidade de processar e compartilhar informações cresceu exponencialmente. O pensamento computacional começou a ser reconhecido como uma habilidade essencial para a educação e a resolução

de problemas em várias disciplinas. A integração da programação e do desenvolvimento de software em currículos acadêmicos ajudou a promover a ideia de que o pensamento computacional não se restringe à informática, mas é uma habilidade valiosa para diversas áreas do conhecimento (Swade; 2022, Ceruzzi, 2003).

Na era moderna, a evolução dos computadores é marcada pelo avanço de tecnologias como inteligência artificial, aprendizado de máquina e processamento em nuvem. Esses desenvolvimentos não apenas ampliaram as capacidades dos computadores, mas também aprofundaram a importância do pensamento computacional. O uso de algoritmos avançados e técnicas de análise de dados para resolver problemas complexos reflete a aplicação prática dos princípios do pensamento computacional em um contexto mais amplo.

Assim, a evolução dos computadores e do pensamento computacional tem sido uma jornada paralela, com cada avanço tecnológico contribuindo para a expansão e a sofisticação do pensamento computacional, e cada novo conceito em pensamento computacional impulsionando inovações na tecnologia.

O Pensamento Computacional

O pensamento computacional é uma habilidade que se fundamenta no poder e nos limites dos processos de computação, sejam eles executados por seres humanos ou por máquinas. Ele nos capacita a resolver problemas e a criar sistemas que, individualmente, não conseguiríamos conceber. Este tipo de pensamento desafia questões intrigantes, como o que os seres humanos fazem melhor do que os computadores e o que os computadores fazem melhor do que nós. Mais profundamente, ele questiona o que realmente é computável conhecimento (Wing, 2021). Apesar dos avanços, ainda temos apenas respostas parciais para essas perguntas.

Essa competência não se restringe apenas aos cientistas da computação; é indispensável para todos. Assim como a leitura, a escrita e a aritmética, o pen-

samento computacional deve ser uma habilidade analítica que todas as crianças deveriam adquirir. A evolução da informática e dos computadores facilitou a disseminação dessa forma de pensar, permitindo que ela se integrasse em diversos campos do conhecimento (Wing, 2021).

O pensamento computacional envolve a resolução de problemas, a criação de sistemas e a compreensão do comportamento humano, usando conceitos centrais da ciência da computação. Ele inclui ferramentas como abstração e decomposição, que ajudam a abordar tarefas complexas e a conceber sistemas de grande escala. Ao enfrentar um problema, consideramos sua dificuldade e a melhor maneira de resolvê-lo, levando em conta o poder do dispositivo que executará a solução, suas instruções, limitações e o ambiente em que opera. Também refletimos se uma solução aproximada é aceitável, se a aleatorização pode ser útil e se falsos positivos ou negativos são toleráveis (Grover, 2013).

O termo “Pensamento Computacional” não deve ser confundido com a mera habilidade de operar aplicativos em dispositivos eletrônicos. Enquanto o manuseio de aplicativos envolve o uso prático de ferramentas digitais para realizar tarefas específicas, o pensamento computacional é uma competência mais profunda e complexa que transcende o simples uso de tecnologia (Wing; 2021, Wang, 2016).

Segundo Wing (2021), O pensamento computacional refere-se à capacidade de resolver problemas de maneira estruturada e lógica, utilizando conceitos fundamentais da ciência da computação. Isso inclui habilidades como decomposição, onde problemas complexos são divididos em partes menores e mais manejáveis; abstração, que envolve a identificação dos aspectos mais relevantes de um problema enquanto se ignora detalhes irrelevantes; e algoritmos, que são sequências de passos ou instruções para resolver problemas específicos.

Ao contrário da mera aptidão em manusear aplicativos, o pensamento computacional promove uma abordagem analítica e sistemática para enfrentar desafios. Ele capacita indivíduos a entender e aplicar conceitos computacionais

para criar soluções inovadoras, otimizar processos e compreender o funcionamento interno dos sistemas tecnológicos (Shute, 2017). Assim, enquanto a habilidade de operar aplicativos é útil para tarefas cotidianas, o pensamento computacional desenvolve uma forma de raciocínio crítico e criativo que é fundamental para resolver problemas complexos e para a inovação em diversas áreas do conhecimento.

Pensar computacionalmente significa reformular problemas difíceis em problemas solúveis, seja por redução, incorporação, transformação ou simulação. É pensar de forma recursiva, usar processamento paralelo, e interpretar código como dados e vice-versa. Esse pensamento também envolve avaliar programas não só por sua correção e eficiência, mas também por sua estética e simplicidade de design.

Ainda, o pensamento computacional implica em separar dúvidas e escolher representações adequadas para problemas, facilitando sua solução. Ele nos dá confiança para modificar e influenciar sistemas complexos sem conhecer todos os detalhes, antecipando múltiplos usuários e usos futuros. Também nos prepara para prevenir, proteger e recuperar de cenários adversos, usando redundância, contenção de danos e correção de erros.

Na vida cotidiana, o pensamento computacional se manifesta de várias formas, como na escolha da melhor fila no supermercado, que é uma forma de modelação de desempenho para sistemas com múltiplos servidores. Exemplos como esse demonstram como o pensamento computacional pode ser incorporado no dia a dia, tornando-se parte do vocabulário e das práticas comuns de todos.

A influência do pensamento computacional se estende a várias disciplinas. O estudo das máquinas, por exemplo, transformou as estatísticas, permitindo resolver problemas em escalas antes inimagináveis. Departamentos de estatística em várias organizações agora contratam cientistas da computação, e a biologia computacional está mudando a forma como os biólogos pensam,

indo além da simples pesquisa de dados para compreender estruturas de proteínas. De maneira semelhante, a teoria dos jogos computacionais, a nanotecnologia e a computação quântica estão impactando áreas como economia, química e física. O pensamento computacional está para o futuro assim como a computação ubíqua está para o presente. Se a computação ubíqua foi o sonho de ontem que se tornou realidade hoje, o pensamento computacional é a realidade que está por vir.

Ciências da Computação

Somos os responsáveis por tornar os computadores instrumentos extraordinários. Equipados com dispositivos informáticos, utilizamos nossa inteligência para resolver problemas que antes da era da informática seriam inatingíveis e construímos sistemas cujas funcionalidades são limitadas apenas pela nossa imaginação. A informática complementa e combina o pensamento matemático e de engenharia. Assim como todas as ciências, a informática tem seus fundamentos na matemática e recorre intrinsecamente ao pensamento da engenharia, pois construímos sistemas que interagem com o mundo real. No entanto, os limites impostos pelos dispositivos computacionais obrigam os cientistas da computação a pensar de forma computacional, e não apenas matematicamente. A liberdade para criar mundos virtuais nos permite conceber sistemas que ultrapassam os limites do mundo físico.

No entanto, a informática trata de ideias, não apenas de artefatos. Não se trata apenas do software e do hardware que desenvolvemos e que estarão fisicamente presentes em todos os aspectos de nossas vidas, mas sim dos conceitos computacionais que utilizamos para abordar e resolver problemas, gerenciar nossas rotinas diárias e interagir com outras pessoas (Shute, 2017). O pensamento computacional se tornará uma realidade quando estiver tão profundamente integrado às iniciativas humanas que se tornará uma filosofia implícita e indissociável.

Infelizmente, muitas pessoas ainda equiparam a ciência da computação à simples programação de computadores. Alguns pais veem nesse campo apenas uma área restrita de oportunidades de emprego para seus filhos que se formam em ciência da computação. Outros acreditam que a pesquisa fundamental em informática já foi completamente explorada e que apenas a engenharia permanece. Contudo, o pensamento computacional é uma visão abrangente que deve guiar educadores, pesquisadores e profissionais da ciência da computação à medida que buscamos mudar a percepção da sociedade sobre esse campo. Precisamos, especialmente, alcançar o público pré-universitário, incluindo professores, pais e alunos, transmitindo-lhes duas mensagens principais:

Primeiro, ainda existem inúmeros problemas científicos intelectualmente desafiadores e motivadores que aguardam compreensão e solução. Tanto o domínio dos problemas quanto o das soluções são limitados apenas pela nossa curiosidade e criatividade. Segundo a especialização em ciência da computação abre portas para uma vasta gama de possibilidades. Assim como é possível especializar-se em inglês ou matemática e seguir diferentes carreiras, ele se aplica à ciência da computação, que pode levar a trajetórias profissionais em medicina, direito, negócios, política, diversas áreas da ciência e engenharia, e até mesmo nas artes (Wing, 2021).

Os professores universitários de informática deveriam considerar a oferta de um curso intitulado “Modos de Pensar como um Cientista da Computação” para os estudantes de primeiro ano, tornando-o acessível não apenas aos que cursam ciência da computação, mas também a alunos de outras áreas. Devemos expor os estudantes pré-universitários aos métodos e modelos da informática. Em vez de lamentarmos o declínio no interesse pelas ciências da computação ou a redução no financiamento para pesquisa na área, devemos buscar inspirar o público a se envolver na aventura intelectual que esse campo oferece. Dessa forma, poderemos compartilhar a alegria, o encantamento e o poder das ciências da computação, com o objetivo de tornar o pensamento computacional uma prática comum.

A compreensão do mundo digital é essencial para que o estudante se aproprie dos processos que nele ocorrem, permitindo-lhe compreender, criticar tendências e atuar de maneira ativa nesse contexto. Para uma compreensão estruturada e duradoura do mundo digital, que vá além de uma visão superficial e meramente tecnológica, identificam-se três pilares principais: codificação, processamento e distribuição.

A codificação refere-se à representação, no ambiente digital, dos mais variados tipos de informação que possam ser relevantes. A capacidade de processar os dados codificados no mundo digital proporciona extrema agilidade na execução de múltiplos processos, além de possibilitar a realização de diversos outros. De forma inseparável, está a capacidade de distribuir informação no mundo digital, a qual é fundamental para o impacto significativo desse ambiente. Nesse ponto, é crucial reconhecer que, além de acelerar a transmissão de informações, estamos testemunhando uma mudança paradigmática singular: todos os indivíduos se tornaram geradores de conteúdo para consumo de outros. As tradicionais fontes de informação, anteriormente consideradas confiáveis, estão sendo substituídas por um ambiente fragmentado, composto por inúmeras fontes, muitas vezes desconhecidas (Vicari, 2018).

Como o Pensamento Computacional pode ser Explorado na Educação?

O pensamento computacional (PC) tem se consolidado como uma competência central na educação contemporânea, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento de habilidades analíticas e na resolução de problemas de forma eficaz. Tal abordagem, amplamente discutida por pesquisadores como Jeannette Wing, transcende a mera capacidade de programar, abrangendo um conjunto de processos mentais que incluem abstração, decomposição de problemas, reconhecimento de padrões e a construção de algoritmos (Wing, 2021).

Muitas pessoas equiparam a ciência informática à programação de computadores. Alguns pais veem apenas uma estreita área de oportunidades de emprego para os seus filhos que se licenciam em ciências informáticas. Muitas pessoas pensam que a investigação fundamental em informática já está feita e que só a engenharia permanece. O pensamento computacional é uma visão ampla para guiar os formadores de ciências informáticas, investigadores e profissionais à medida que agimos para mudar a imagem que a sociedade tem deste ramo (Wing, 2021, p.4).

Nas práticas educativas, o pensamento computacional pode ser explorado de maneira integrada ao currículo de disciplinas tradicionais, ampliando o escopo pedagógico. Em matemática, por exemplo, professores podem incentivar os alunos a desenvolver algoritmos para resolver problemas complexos. Essa prática não apenas aprofunda a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também ensina os estudantes a pensar de forma estruturada e lógica (Shute, 2017). Um exemplo concreto seria o uso de softwares de programação para criar modelos que resolvam equações ou simulem cenários matemáticos complexos, permitindo que os alunos visualizem e compreendam as relações subjacentes aos problemas que estão abordando (Vicari, 2018).

No ensino de ciências, o pensamento computacional se revela particularmente eficaz na criação de simulações de fenômenos naturais. Ao modelar processos como o ciclo da água ou a dinâmica dos ecossistemas, os alunos não apenas absorvem conhecimentos científicos, mas também aprendem a utilizar modelos computacionais para prever resultados e testar hipóteses. Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada dos processos científicos e, simultaneamente, desenvolve habilidades tecnológicas cada vez mais indispensáveis no mundo atual. Além disso, o pensamento computacional pode ser aplicado nas ciências humanas. Professores de história ou sociologia, por exemplo, podem introduzir os alunos a técnicas de análise de dados para investigar padrões em grandes volumes de informações históricas ou sociais (Grover, 2013). Isso inclui a análise de textos, onde programas são usados para identificar temas ou padrões em documentos históricos, ou a análise de redes

sociais para compreender como as informações se disseminam e influenciam o comportamento humano. Tais práticas não apenas enriquecem o aprendizado dos alunos, mas também ampliam suas capacidades críticas e analíticas (Wing, 2021).

Entretanto, a integração do pensamento computacional nas práticas educativas enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a formação de professores, muitos dos quais ainda não possuem as competências necessárias para ensinar esses conceitos de maneira eficaz. Isso demanda investimentos em formação continuada e o desenvolvimento de recursos didáticos adequados. Além disso, a introdução do PC nos currículos desafia a tradicional compartimentação do conhecimento em áreas isoladas (Vicari, 2018). A natureza interdisciplinar do pensamento computacional exige uma abordagem mais holística, em que habilidades computacionais sejam integradas em todas as disciplinas, ao invés de serem tratadas como uma competência separada (De Oliveira Silva, et. al., 2018)

Apesar desses desafios, a implementação do pensamento computacional na educação tem demonstrado resultados promissores. Ao capacitar os alunos para decompor problemas complexos, construir soluções algorítmicas e compreender sistemas de maneira mais abrangente, as práticas educativas baseadas no PC preparam os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Quando executada com precisão, essa abordagem transforma a sala de aula em um ambiente mais interativo, onde o aprendizado é ativo e centrado no aluno, permitindo-lhe não apenas adquirir conhecimento, mas também desenvolver habilidades valiosas para a vida.

A educação demanda que os alunos sejam mais do que consumidores passivos de informação; exige que sejam criadores, solucionadores de problemas e pensadores críticos. O pensamento computacional oferece uma via para alcançar esse objetivo, integrando-se às práticas pedagógicas de maneira a preparar os estudantes para um mundo onde a tecnologia e a informação estão cada

vez mais interligadas. Com uma formação adequada para os professores e uma reformulação dos currículos, o pensamento computacional pode, efetivamente, transformar a educação.

Aprendizagem Baseada em Projetos

Uma metodologia eficaz para o ensino do pensamento computacional no ensino médio é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Essa abordagem pedagógica incentiva os estudantes a desenvolverem projetos que integram conceitos de diversas disciplinas, com foco na resolução de problemas reais. Ao trabalhar em projetos, os alunos são desafiados a aplicar o pensamento computacional para planejar, executar e avaliar suas soluções. Isso não só fortalece as habilidades técnicas, mas também promove o desenvolvimento de competências como criatividade, colaboração e pensamento crítico (Bender, 2015).

Na prática, a ABP envolve a elaboração de projetos nos quais os estudantes devem identificar problemas, pesquisar soluções, prototipar e testar suas ideias, utilizando ferramentas digitais e técnicas de programação. Esse processo é guiado por questões norteadoras que exigem o uso do pensamento lógico e da abstração, habilidades centrais ao pensamento computacional (Masson, 2012). Além disso, os projetos incentivam a reflexão sobre as escolhas feitas e os resultados alcançados, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos e práticas computacionais.

A Aprendizagem Baseada em Projetos também favorece a integração do pensamento computacional com outras áreas do conhecimento. Projetos que envolvem disciplinas como matemática, ciências e artes permitem que os estudantes vejam a aplicabilidade dos conceitos computacionais em diferentes contextos, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada (De Oliveira Silva, et. al., 2018). Dessa forma, a metodologia não apenas ensina os princípios do pensamento computacional, mas também prepara os estudantes para aplicá-los em diversos campos, promovendo uma educação interdisciplinar e conectada com as demandas do mundo contemporâneo (Masson, 2012).

Práticas e Processo de Ensino-Aprendizagem

Algumas dificuldades frequentemente encontradas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em disciplinas que requerem habilidades complexas, podem ser mitigadas por meio da prática da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Entre essas dificuldades estão o desenvolvimento do raciocínio lógico, frequentemente abordado de maneira teórica e memorística, e a falta de motivação, que pode surgir quando os alunos percebem a disciplina como um obstáculo intransponível.

A ABP oferece uma abordagem prática que contrasta com a memorização de conteúdos, ao envolver os alunos em projetos significativos que desafiam o raciocínio lógico e criativo. Por exemplo, ao trabalhar em um projeto real, como o desenvolvimento de uma solução para um problema comunitário ou a criação de um produto inovador, os alunos são incentivados a aplicar e aprimorar suas habilidades de maneira prática e contextualizada. Isso não apenas facilita o desenvolvimento do raciocínio lógico, mas também torna o aprendizado mais relevante e estimulante (Masson, 2012).

A falta de motivação, muitas vezes originada pelo despreparo ou pela percepção negativa da disciplina, pode ser superada ao proporcionar aos alunos oportunidades para se envolver em projetos que eles considerem significativos e estimulantes. Ao serem desafiados a resolver problemas reais e criar soluções concretas, os alunos encontram um propósito mais claro para seus estudos, o que pode aumentar o engajamento e a persistência.

A dificuldade na interpretação de problemas e representações é abordada de forma eficaz na ABP, uma vez que os alunos trabalham em equipes para entender e resolver problemas complexos. Este processo inclui a análise do problema, a criação de soluções e a aplicação prática das habilidades adquiridas, o que promove uma compreensão mais profunda e a superação do medo e da frustração associados a desafios acadêmicos.

Ao integrar a Aprendizagem Baseada em Projetos na sala de aula, os docentes oferecem aos alunos uma metodologia que valoriza a aplicação prática do conhecimento, promove a motivação através de projetos significativos e desenvolve habilidades de resolução de problemas de forma colaborativa e contextualizada.

A aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) em sala de aula envolve a criação de atividades educativas que desafiam os estudantes a resolver problemas complexos e desenvolver soluções inovadoras, integrando diversos conhecimentos e habilidades. Um exemplo concreto pode ser observado em um projeto voltado para a criação de um aplicativo móvel. Neste projeto, os alunos são convidados a identificar uma necessidade ou problema na comunidade escolar, como a falta de organização dos horários ou a dificuldade de acesso a informações sobre eventos escolares. A partir dessa identificação, eles trabalham em equipes para planejar, projetar e desenvolver um aplicativo que atenda a essa necessidade.

Durante o desenvolvimento do projeto, os estudantes utilizam habilidades de pensamento computacional para quebrar o problema em partes menores, criar algoritmos, e programar o aplicativo. Além disso, o projeto exige que os alunos colaborem, compartilhem ideias, e façam testes de usabilidade, o que promove a aprendizagem em grupo e o desenvolvimento de competências socioemocionais. No final, o produto pode ser apresentado para a comunidade escolar, o que proporciona um senso de realização e relevância para o trabalho realizado.

Outro exemplo de aplicação da ABP pode envolver a criação de um projeto de sustentabilidade ambiental. Neste caso, os alunos podem ser desafiados a criar um sistema automatizado de irrigação para a horta da escola, que economize água e maximize a eficiência do uso dos recursos naturais. Esse projeto integraria conhecimentos de ciências, matemática e tecnologia, exigindo dos alunos a coleta e análise de dados sobre o clima, a programação de sensores e controladores, e a construção do sistema em si.

A ABP também pode ser aplicada em um contexto mais artístico e humanístico. Por exemplo, os alunos poderiam ser encarregados de criar uma narrativa interativa ou um jogo digital que ensine sobre eventos históricos ou conceitos científicos. Neste projeto, os estudantes não apenas programam e projetam o jogo, mas também pesquisam o conteúdo histórico ou científico que será incorporado, garantindo que a narrativa seja educativa e envolvente.

Esses exemplos demonstram como a ABP pode ser utilizada para tornar o aprendizado mais relevante, interdisciplinar e centrado no estudante. Ao trabalhar em projetos, os alunos aplicam o pensamento computacional em contextos significativos, desenvolvem habilidades práticas, e conectam seu aprendizado ao mundo real, preparando-se melhor para os desafios futuros (De Oliveira Silva, et. al., 2018).

Percepções dos Alunos sobre o Pensamento Computacional

O pensamento computacional é amplamente reconhecido pelos alunos como uma ferramenta importante para a compreensão e aplicação de conceitos abstratos. Nos cursos de Ciência da Computação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, por exemplo, é frequentemente identificado como um fundamento essencial para a programação e a engenharia de software. Os alunos desses cursos valorizam a decomposição de problemas em componentes menores e a identificação de padrões, que facilitam a criação de algoritmos mais eficazes e a formulação de soluções inovadoras.

Contudo, a percepção do pensamento computacional pode variar conforme o nível de familiaridade e a experiência prévia dos alunos com conceitos computacionais. Em cursos técnicos de Eletrônica e Informática, que tendem a ter um enfoque mais prático e menos teórico, os alunos podem inicialmente encontrar dificuldades na aplicação do pensamento computacional às suas atividades práticas. A integração desse conceito geralmente se torna mais clara à

medida que os estudantes se engajam em projetos reais e atividades laboratoriais, evidenciando a relevância prática do pensamento computacional.

Ainda, em cursos de Arquitetura, a percepção do pensamento computacional pode ser menos intuitiva, embora ainda se revele significativa. Os alunos podem reconhecer sua utilidade em áreas como modelagem de dados e utilização de software de design. No entanto, a aplicação de conceitos abstratos de pensamento computacional pode apresentar desafios em contextos arquitetônicos, onde práticas tradicionais predominam.

De modo geral, os alunos que percebem o pensamento computacional como uma competência transversal tendem a valorizar sua aplicação em diversos contextos acadêmicos. Eles compreendem que, além de aprimorar suas habilidades técnicas, o pensamento computacional promove uma abordagem analítica e estruturada na resolução de problemas. O desafio contínuo reside em assegurar que todos os alunos, independentemente de sua área de estudo, recebam o suporte necessário para integrar e aplicar efetivamente o pensamento computacional em suas respectivas disciplinas.

Considerações Finais

O pensamento computacional emerge como uma competência que ultrapassa as fronteiras da ciência da computação, oferecendo uma abordagem valiosa para a resolução de problemas e a análise crítica em uma extensa gama de disciplinas. A evolução dos computadores, acompanhada pelo desenvolvimento do pensamento computacional, demonstra como essas ferramentas e conceitos se tornaram indispensáveis para enfrentar os desafios do mundo moderno.

O pensamento computacional, que vai além do simples manuseio de aplicativos, envolve a aplicação de técnicas como decomposição, abstração e algoritmos para abordar problemas complexos de forma estruturada e efi-

ciente. Sua relevância não se limita aos profissionais da informática, mas se estende a diversas áreas, desde as ciências sociais e humanas até a biologia e a economia. Em cada um desses campos, o pensamento computacional contribui para a análise de dados, a modelagem de fenômenos e a criação de soluções inovadoras.

Para tornar o pensamento computacional relevante para estudantes de disciplinas não relacionadas diretamente à informática, é imprescindível conectar seus conceitos com problemas práticos e reais enfrentados em suas respectivas áreas. Integrar atividades interdisciplinares, utilizar ferramentas e técnicas práticas, e promover a alfabetização em dados e algoritmos são estratégias eficazes para demonstrar a aplicabilidade e o valor dessa competência. A inclusão do pensamento computacional nos currículos e a capacitação de educadores são passos necessários para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar dessa abordagem.

A contínua expansão da tecnologia e o avanço dos algoritmos, aliados à crescente conectividade e ao aumento na geração e compartilhamento de dados, ressaltam a importância de integrar o pensamento computacional na educação e em práticas profissionais. À medida que enfrentamos desafios cada vez mais complexos, a capacidade de pensar de forma computacional torna-se uma habilidade definitiva para a inovação e a solução de problemas em qualquer campo.

Deste modo, o pensamento computacional não é apenas uma competência técnica, mas uma habilidade fundamental para a formação integral dos indivíduos, permitindo-lhes enfrentar os desafios contemporâneos com uma abordagem crítica e estruturada. Ao reconhecer e valorizar a importância do pensamento computacional, estamos preparando os estudantes para um futuro em que a capacidade de resolver problemas e inovar será cada vez mais determinante.

Referências

BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Penso Editora, 2015.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica. 2017. Disponível em:<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&is>>. Acesso 20/08/2024

BRANDÃO, Jaqueline da Silva. Diversidade sócio-cultural na sala de aula: desafios e possibilidades. 2015. Disponível em:<<http://unimamportal.com.br:8082/jspui/bitstream/123456789/825/1/monografia%20conclu%C3%AD-da.pdf>>. Acesso 30/05/2024

CERUZZI, Paul E. A history of modern computing. MIT press, 2003. Disponível em:<[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=x1YESXanrgQ-C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Ceruzzi,+P.+E.+\(2003\).+A+History+of+Modern+Computing+\(2nd+ed.\).+MIT+Press.&ots=ZL_znb4sZ1&sig=jqs1BAImiu-0jU6qrQUf5XJViKM4](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=x1YESXanrgQ-C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Ceruzzi,+P.+E.+(2003).+A+History+of+Modern+Computing+(2nd+ed.).+MIT+Press.&ots=ZL_znb4sZ1&sig=jqs1BAImiu-0jU6qrQUf5XJViKM4)>. Acesso 20/08/2024

DE OLIVEIRA SILVA, Diego; CASTRO, Juscileide Braga; SALES, Gilvandenys Leite. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em:<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/download/2763/2019>>. Acesso 20/08/2024

DE SALES, André Barros; SERRANO, Maurício; SERRANO, Milene. Aprendizagem baseada em projetos na disciplina de interação humano-computador. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, n. 37, p. 49-64, 2020. Disponível em:<<https://www.proquest.com/openview/7763e0c-c3a24999b0711065f99ba0b4f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>>. Acesso 20/08/2024

FARAH, Naz., Afrina, Afzal. (2023). Challenges and Benefits of Multicultural Education for Promoting Equality in Diverse Classrooms. Journal of social sciences review, doi: 10.54183/jssr.v3i2.291. Disponível em:<<https://ojs.jssr.org.pk/index.php/jssr/article/view/291>>. Acesso 30/05/2024

GOMES, Tancicleide CS; DE MELO, Jeane CB. O pensamento computacional no ensino médio: Uma abordagem blended learning. In: Anais do XXI Workshop sobre Educação em Computação. SBC, 2013. p. 651-660. Disponível em:<<https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/download/27761/27571>>. Acesso 20/08/2024

GROVER, Shuchi; PEA, Roy. Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, v. 42, n. 1, p. 38-43, 2013. Disponível em:<<https://people.cs.vt.edu/~kafura/CS6604/Papers/CT-K12-Review-State-Of-Field.pdf>>. Acesso 20/08/2024

GUARDA, Graziela Ferreira; PINTO, Sérgio Crespo CS. Dimensões do Pensamento Computacional: conceitos, práticas e novas perspectivas. In: Simpósio brasileiro de informática na educação (SBIE). SBC, 2020. p. 1463-1472. Disponível em:<<https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/download/12902/12756/>>. Acesso 20/08/2024

MASSON, Terezinha Jocelen et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), Belém, PA, Brasil. sn, 2012. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514563/mod_folder/content/0/METODOLOGIA%20DE%20ENSINO%20PBL.pdf>. Acesso 20/08/2024

MOSCOVICI, S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012

NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. National Research Council Committee Review of Acute Exposure Guideline Levels of Selected Airborne Chemicals. *Acute Exposure Guideline Levels for Selected Airborne Chemicals: Volume 9*, 2010. Disponível em:<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK208168/>>. Acesso 20/08/2024

NOGUEIRA, Antonio Werbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina; XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA. *Trabalho & Educação*, v. 30, n. 2, p. 195-206, 2021. Disponível em:<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/34648>>. Acesso 31/05/2024

OLIVEIRA, E. S.; JESUS, W. S. Representações Sociais e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): aproximações, pesquisas e contribuições. Entre investigações, descobertas, desafios e esperança: Ensinar e Pesquisar Ciências em um Brasil Pós-Pandemia. 1ed. Campina Grande: Realize, v. 1, p. 630-646, 2021. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/co-napesc/2021/TRABALHO_EV161_MD7_SA100_ID1413_11102021195617.pdf>. Acesso 30/05/2024

PINHEIRO, Leandro Forro. Um estudo sobre o papel da tecnologia da informação e da utilização dos meios digitais na vida cotidiana e no ambiente de trabalho a partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07102011-143749/publico/pinheiro_me.pdf>. Acesso 30/05/2024

RAMOS, José Luís; ESPADEIRO, Rui Gonçalo. Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X, v. 7, n. 2, p. 4-25, 2014. Disponível em:<<https://arquivo-eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/462/208>>. Acesso 20/08/2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos avançados, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso 20/08/2024

SHUTE, Valerie J.; SUN, Chen; ASBELL-CLARKE, Jodi. Desmistificando o pensamento computacional. Educational research review , v. 22, p. 142-158, 2017. Disponível em:<<https://www.sciencedirect.com/science/article/am/pii/S1747938X17300350>>. Acesso 20/08/2024

SWADE, Doron. The history of computing: a very short introduction. Oxford University Press, 2022. Disponível em:<[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7qB-EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hemming,+B.,+%26+M.+King+\(2011\).+The+History+of+Computing:+A+Very+Short+Introduction.+Oxford+University+Press.&ots=EX2Jtrt-5KU&sig=UgOJ6eeohMcclFYQZt06vrOcHz8](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7qB-EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hemming,+B.,+%26+M.+King+(2011).+The+History+of+Computing:+A+Very+Short+Introduction.+Oxford+University+Press.&ots=EX2Jtrt-5KU&sig=UgOJ6eeohMcclFYQZt06vrOcHz8)>. Acesso 20/08/2024

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista E-curriculum*, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n3/1809-3876-curriculum-14-03-00864.pdf>>. Acesso 20/08/2024

VICARI, Rosa Maria; MOREIRA, Alvaro Freitas; MENEZES, Paulo Fernando Blauth. *Pensamento computacional: revisão bibliográfica*. 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197566/001097710.pdf>>. Acesso 20/08/2024

WANG, P. S. *From computing to computational thinking*. Boca Raton, FL: CRC Press, Taylor & Francis Group, 2016. Disponível em: <<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.1201/9781315115320/computing-computational-thinking-paul-wang>>. Acesso 20/08/2024

WING, Jeannette M. *Pensamento computacional*. *Educação e Matemática*, n. 162, p. 2-4, 2021. Disponível em: <<https://em.apm.pt/index.php/em/article/download/2736/2781>>. Acesso 20/08/2024

YADAV, A. L. (2011). *Introducing Computational Thinking in Education Courses*. SIGCSE11. Dallas, USA: ACM.

YADAV, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambruch, S., and Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Trans. Comput. Educ.* 14, 1, Article 5 (March 2014), 16 pages. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1145/2576872>>. Acesso 20/08/2024

CAPÍTULO 4

DA RETÓRICA À PSICOLINGUÍSTICA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A METÁFORA

Bruno dos Santos Konkewicz

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-4

Introdução

Talvez uma das definições mais clássicas da metáfora de que hoje dispomos seja aquela que figura nas páginas da *Poética* aristotélica: “‘metáfora’ é a designação de uma coisa mediante um nome que designa outra coisa [transporte] que se dá ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie para a espécie, ou segundo uma relação de analogia” (Aristóteles, 2017, p. 169). A ênfase na noção de transporte se faz evidente na acepção que Aristóteles atribui à metáfora, uma vez que, para o filósofo grego, lançar mão dessa figura de linguagem consiste em transmitir características de um dado elemento a outro, não necessariamente associado ao primeiro.

O século XX conheceu uma proliferação de novas concepções teóricas e críticas a respeito da metáfora, que se remetem aos mais diversos campos de investigação. Da nova retórica à linguística cognitiva, passando pela teoria literária e pela filosofia, a metáfora foi objeto de análise em uma gama de artigos, livros e tratados teóricos. Entre as principais problemáticas que envolveram

o estudo da metáfora durante esse período, a noção de que esta constitui uma comparação implícita ou uma símile elíptica, cuja origem remonta às reflexões de Aristóteles, parece de extrema relevância. Indo de encontro à concepção aristotélica acerca dessa figura de linguagem, filósofos como Ivor Armstrong Richards (1965), Max Black (1962; 1977) e Paul Ricoeur (2000) postulam que há, em um enunciado metafórico, algo para além de uma comparação, enfatizando a dimensão cognitiva subjacente à metáfora. A partir da década de 1980, verificamos um ponto de virada nas teorizações sobre a metáfora, tendo como ponte de partida o célebre *Metaphors we live by*, estudo seminal de George Lakoff e Mark Johnson (1980). Essa empreitada teórica visava restituir à metáfora o seu potencial cognitivo, buscando enfatizar o seu papel basilar na construção dos sistemas conceptuais humanos. Com base em uma concepção psicolinguística, Raymond Gibbs (2010; 2014a; 2014b), por sua vez, leva adiante a visão cognitiva da metáfora ao postular que a criação de determinados enunciados metafóricos tem como origem a experiência corporal humana.

Diante da abundância de perspectivas críticas a respeito da metáfora, o presente estudo visa apresentar um apanhado de algumas das principais concepções traçadas a respeito dessa figura de linguagem durante o século XX, buscando identificar convergências e divergências entre as diferentes teorizações propostas. Nesse sentido, serão abordadas as conceitualizações de Richards (1965), Black (1962; 1977), Ricoeur (2000), Lakoff e Johnson (1980) e Raymond Gibbs (2010; 2014a; 2014b). Objetiva-se, a partir desse levantamento, promover uma reflexão sobre a função e a natureza do enunciado metafórico, que permanece sendo objeto de análise nos mais diversos campos de estudo, de modo a salientar as principais concepções teóricas que vieram a moldar o entendimento contemporâneo sobre essa figura de linguagem.

Retórica, Semântica: Reflexões sobre a Metáfora em Richards, Black e Ricoeur

Podemos traçar o ponto de partida da problematização da perspectiva aristotélica sobre a metáfora em duas breves conferências proferidas pelo retórico e crítico literário I. A. Richards, publicadas pela primeira vez em 1936 sob os títulos “Metaphor” e “The command of metaphor” na coletânea *The philosophy of rhetoric*. Richards (1965) parece, de fato, inaugurar uma nova posição analítica diante do enunciado metafórico, que viria a influenciar amplamente os estudos que lhe sucederam. Um importante mérito das reflexões de Richards (1965) concerne à crítica da concepção aristotélica de que o emprego e o domínio da metáfora no discurso implica uma capacidade excepcional de identificar semelhanças. Ao enveredar por esse caminho, Richards (1965) parece se distanciar da percepção de que a metáfora se assemelha à comparação em todos os aspectos exceto o da amplitude. Ele identifica três assunções problemáticas que podem ser extraídas dos postulados de Aristóteles sobre essa figura de linguagem. Em suma, ao argumentar que a boa utilização de metáforas depende da apreensão de semelhanças, Aristóteles parece afirmar que nem todos os indivíduos fazem bom uso de expressões metafóricas e, portanto, não são tão capazes, em comparação a outros, de realizar associações entre conceitos. Contudo, essa mesma definição apresenta uma outra implicação que parece ir de encontro à primeira, uma vez que o filósofo grego defende a impossibilidade de que um sujeito possa aprender e desenvolver essa habilidade retórica. No entanto, como aponta Richards (1965, p. 90, tradução nossa), “como indivíduos, adquirimos nosso conhecimento sobre metáforas da mesma forma que aprendemos quaisquer outras coisas que nos fazem ser distintamente humanos”. Aristóteles parece conceber que o bom uso da metáfora seria uma habilidade inerente, impossível de ser aprendida, concepção que implica uma terceira assunção, que Richards (1965) julga como a mais problemática dentre as três. Conforme Aristóteles, a metáfora remeteria a um uso excepcional da linguagem, um desvio

em relação à linguagem cotidiana. Considerando-a mais como um ornamento ou um “poder adicional da linguagem” (Richards, 1965, p. 90, tradução nossa), os retóricos clássicos parecem ter negligenciado a amplitude e o alcance da metáfora no que concerne à linguagem cotidiana.

O crítico britânico situa a noção da metáfora como um “adorno” do discurso como o cerne do qual surgem os diversos aspectos problemáticos na perspectiva retórica. Essa percepção, que encontra adeptos nas mais diversas áreas do conhecimento, parece empobrecer o potencial de criação de sentido por trás da metáfora, uma vez que se concebe que o mesmo significado poderia ser obtido se fossem utilizadas expressões em seu sentido literal. Richards (1965) defende que a metáfora não é, de modo algum, uma figura reservada à linguagem excepcional, mas sim um elemento constitutivo da expressão linguística humana. Para ele, o próprio pensamento é, por natureza, metafórico.

Richards (1965) busca demonstrar como associações metafóricas figuram até mesmo nas expressões mais corriqueiras e não apenas em situações excepcionais. Como exemplo, o autor cita a expressão “*leg of a table*”. Embora seja, nos termos de Paul Ricoeur (2000), uma metáfora “morta”, logo reconhecemos as implicações figuradas da utilização dessa expressão, já que uma mesa não possui literalmente uma “perna” e não pode se movimentar. Em contraste, ao chamar alguém de “porco”, por exemplo, o emissor não alude às características físicas do animal, mas sim a qualidades secundárias a ele associadas. Com base nesses dois exemplos, Richards (1965, p. 118, tradução nossa) concebe a distinção entre “metáforas que funcionam através de alguma semelhança direta entre as duas coisas, o conteúdo e o veículo, e aquelas que funcionam através de alguma atitude semelhante [...] entre os dois.” Cabe salientar que Richards (1965) rebate o argumento de que um enunciado só pode ser interpretado de modo literal ou não literal, defendendo a possibilidade de que os significados literais e não literais coexistam, sem que um prevaleça sobre o outro.

As reflexões de Richards (1965) prepararam o terreno para o florescimento de outras teorias sobre a metáfora. Seus postulados parecem servir de

ponto de partida para as análises traçadas por Max Black em *Models and metaphors*, obra que veio a desempenhar grande influência no campo dos estudos da metáfora. No capítulo intitulado “Metaphor”, Black (1962, p. 25, tradução nossa) se propõe a analisar a problemática da metáfora, que teria sido até então negligenciada pela maioria dos filósofos devido à sua incompatibilidade “com o raciocínio sério”. Logo de início, percebe-se o tom de crítica na escrita do filósofo angloestadunidense, que explicitamente condena a noção de que o uso de metáforas empobrece o discurso lógico.

Black (1962, p. 27, tradução nossa) estabelece sua própria definição da metáfora: “uma frase ou expressão em que algumas palavras são usadas metaforicamente enquanto o restante é usado não metaforicamente.” Ele delimita, assim, dois elementos principais em um enunciado metafórico: o “foco” – isto é, a palavra utilizada em seu sentido figurado – e o “quadro” – o restante da frase em que tal palavra é empregada. Retomando alguns posicionamentos críticos diante desse intrigante fenômeno linguístico, o autor se debruça, então, sobre o que designa como uma “visão substitutiva da metáfora”, de acordo com a qual a expressão metafórica substituiria uma expressão literal. Segundo essa visão, uma metáfora poderia funcionar como uma espécie de catacrese, que, se bem-sucedida, é apreendida pela comunidade linguística. Diante da impossibilidade de se conceber a metáfora como catacrese, os adeptos à teoria da substituição assumem que esta desempenha uma função estilística. Contudo, como salienta Black (1962), essa concepção limita a metáfora a desempenhar o papel de uma mera decoração, enfraquecendo a sua potência semântica.

Há, ainda, o que o autor designa como uma “visão comparativa da metáfora”, que a considera “como uma símile elíptica ou condensada” (Black, 1962, p. 35, tradução nossa) e que se aproxima da visão substitutiva, visto que também concebe a possibilidade de substituir a expressão metafórica por uma expressão literal. Sobre essa visão comparativa, Black (1962) julga mais profícuo considerar que a metáfora *cria* uma semelhança entre dois elementos em vez de simplesmente refletir uma semelhança já existente.

É a partir das críticas que elenca sobre as duas visões complementares da metáfora que Black (1962, p. 38, tradução nossa) propõe uma terceira possível concepção, “livre dos principais defeitos das visões comparativa e substitutiva”. É aqui que os postulados de Richards (1965) assumem considerável importância na teorização de Black (1962), que enfatiza, então, a ideia de uma *interação* entre os dois pensamentos subjacentes ao enunciado metafórico como o princípio criador de sentido. O segredo da decodificação de uma metáfora reside, então, na identificação da conexão criada entre as duas ideias presentes no enunciado.

Por fim, Black (1962) destaca as principais implicações de uma visão interativa da metáfora. Segundo tal visão, um enunciado metafórico contém dois sujeitos, o principal e o subsidiário, que devem ser compreendidos como “sistemas de coisas”. O funcionamento da metáfora dependeria, assim, da aplicação das características do elemento subsidiário ao elemento principal. Ademais, a metáfora “seleciona, enfatiza, suprime e organiza características do elemento principal ao aplicar a ele afirmações que normalmente se aplicam ao elemento subsidiário” (Black, 1962, p. 44-5, tradução nossa). Cabe ressaltar que Black (1962) também atribui uma qualidade *cognitiva* à metáfora, até então inexplorada por outros autores. Ele aponta que, ao contrário de “metáforas substitutivas” ou “comparativas”, “metáforas interativas” não podem ser traduzidas literalmente sem que percam parte de seu conteúdo cognitivo.

Alguns anos após a publicação dos trabalhos de Richards (1965) e Black (1962), Paul Ricoeur (2000) traçou um detalhado tratado, publicado originalmente em 1975, sobre a natureza e as diferentes concepções sobre o enunciado metafórico. Não surpreende o fato de que o autor dê início ao seu levantamento teórico sobre a metáfora da mesma forma que Richards (1965) e Black (1962) – isto é, fazendo críticas à *Poética* de Aristóteles, que por muito tempo influenciou o pensamento ocidental sobre essa figura de linguagem. Para Ricoeur (2000), os alicerces da concepção aristotélica da metáfora estão assentados no primado da palavra como unidade de significação. Ele enfatiza as noções sub-

acentes à definição de Aristóteles, que atribui à metáfora a ideia de “desvio”, “deslocamento”, “empréstimo” de sentido.

Segundo o filósofo francês, a palavra serve como ponto de referência para o traçado teórico sobre a metáfora na *Poética*. Ricoeur (2000) também se refere à contraposição, presente na *Retórica*, entre metáfora e comparação: em vez de conceber a metáfora como uma comparação abreviada, Aristóteles prefere considerar a comparação como uma metáfora desenvolvida. O crítico francês vê, na teorização aristotélica, a alusão a um certo empobrecimento da riqueza semântica da metáfora na comparação, uma vez que, sendo “mais sintética e mais breve [...], a metáfora surpreende e dá uma instrução rápida, e é nessa estratégia que a surpresa, acrescida à dissimulação, desempenha um papel decisivo” (Ricoeur, 2000, p. 60).

O declínio da concepção retórica da metáfora se deve, em grande parte, à perpetuação de um equívoco oriundo da tropologia, que estabelece o primado da palavra sobre a frase na teoria da significação e perpetua a “redução da metáfora a um simples ornamento” (Ricoeur, 2000, p. 79). Ricoeur (2000) não destitui a teoria tropológica de seu valor instrutivo no que concerne à metáfora; antes, o autor reconhece nela um importante contributo para a compreensão dessa figura de linguagem, uma vez que auxilia na sua identificação e classificação. Contudo, uma das limitações dessa abordagem reside no fato de que a sua taxionomia não ultrapassa o terreno da definição nominal. Para Ricoeur (2000), é apenas ao conceber o *enunciado metafórico* como um produto do discurso cuja unidade é a *frase*, e não mais a palavra, que a retórica pode transpor esse limite.

É justamente nesse ponto que Ricoeur (2000) situa as teorizações de Richards (1965) em *The philosophy of rhetoric*. Embora se inscreva no campo da retórica, o estudo que Richards traça em seu livro tem como base uma concepção *semântica* da retórica (Ricoeur, 2000). O filósofo francês acata as críticas que Richards tece em relação à concepção de que as palavras detêm uma significação própria. Ambos os autores defendem uma visão polissêmi-

ca da palavra no enunciado metafórico. Ricoeur (2000) postula que se pode encontrar, nas reflexões presentes em *The philosophy of rhetoric*, as bases do que viria a se tornar a concepção dominante acerca da natureza e da função de um enunciado metafórico. Nomeadamente, Richards (1965) teria ampliado o campo de atuação da metáfora, afirmando que ela se encontra na própria forma constitutiva da linguagem.

Para Ricoeur (2000), o enunciado metafórico cria uma significação nova, com valor de acontecimento, cuja repetição a eleva ao estatuto de uma criação linguística. Se adotada por uma comunidade linguística, essa nova significação passa a integrar o grupo das entidades lexicais, desempenhando uma função sócio-cultural. É nesse ponto que Ricoeur (2000, p. 155) distingue uma metáfora viva de uma metáfora morta: “[...] quando o efeito de sentido que denominamos metáfora se reúne à mudança de sentido que aumenta a polissemia, a metáfora já não é metáfora viva, mas metáfora morta. Somente as metáforas autênticas, isto é, as vivas, são a um só tempo acontecimento e sentido.” Logo, a distinção reside justamente na frequência de utilização de um enunciado metafórico por parte de uma dada comunidade linguística.

Ricoeur (2000, p. 134) também considera o artigo de Black (1962) como um “clássico” sobre a metáfora, que, no entanto, “não eclipsa a obra de I. A. Richards”. O filósofo francês aponta certas semelhanças e diferenças entre as teorias de Richards (1965) e Black (1962), que, embora sejam complementares em certos aspectos, concebem a estrutura do enunciado metafórico de maneiras díspares. Em vez de se basear na relação entre “conteúdo” e “veículo”, Black (1962) enfatiza a existência de um “contraste existente, no seio do enunciado [metafórico], entre uma palavra tomada metaforicamente e outra que não o é” (Ricoeur, 2000, p. 135). É nessa concepção que Ricoeur (2000, p. 135) localiza o principal contributo das reflexões do filósofo angloestadunidense, posto que ela permite diferenciar uma metáfora de um provérbio, de uma alegoria e de um enigma, “nos quais todas as palavras são empregadas metaforicamente”. Não obstante as contribuições de Black (1962), Ricoeur (2000) encontra pontos

problemáticos na teorização do filósofo angloestadunidense. Ele se volta particularmente à noção de que são os “sistemas de lugares comuns associados” que permitem que o leitor apreenda o sentido de um enunciado metafórico, apontando uma importante limitação na teoria blackiana, que parece se restringir às “metáforas triviais” por “voltar-se a conotações já estabelecidas” (Ricoeur, 2000, 140).

Quinze anos após a publicação de “Metaphor”, Black (1977) encontra, em “More about metaphor”, uma oportunidade de responder às diversas críticas endereçadas aos postulados teóricos presentes em seu primeiro artigo. Nesse artigo, Black (1977) privilegia os aspectos cognitivos de determinadas metáforas, concebendo-as como filtros que lançam uma luz sobre a natureza das coisas. Em contraste aos postulados de Ricoeur (2000), o autor considera a oposição entre metáforas “vivas” e “mortas” inconveniente para uma compreensão do funcionamento dessa figura de linguagem. Nesse sentido, ele sugere que consideremos uma divisão tríplice entre metáforas “extintas”, “dormentes” e “ativas”. O primeiro tipo designa metáforas que “não podem ser ressuscitadas”, ao passo que o segundo se refere àquelas que podem ser restauradas. Podemos, nesse sentido, pensar no exemplo fornecido por Richards (1965), “*leg of a table*”, como uma metáfora dormente, cujas raízes metafóricas parecem ter, à primeira vista, se perdido no uso corriqueiro da expressão. Contudo, basta considerarmos as suas implicações para “ressuscitarmos”, nos termos de Black (1977), a sua origem metafórica. As metáforas “ativas”, por sua vez, corresponderiam justamente àquelas que Ricoeur chama de “vivas”.

Na sequência de seu artigo, o filósofo angloestadunidense revisita os postulados da visão interativa do enunciado metafórico conforme elencados em “Metaphor”, acrescentando modificações pontuais. Em vez de considerar os dois “sujeitos” do enunciado metafórico como sujeitos “principal” e “subsidiário”, ele prefere designá-los pelas formulações menos contrastantes de sujeitos “primário” e “secundário”. Respondendo às críticas de Ricoeur (2000), Black (1977) não mais considera que há, na interação entre os dois sujeitos do enun-

ciado metafórico, um “sistema de lugares-comuns associados”, mas sim uma projeção de “implicações associadas”. O autor descentraliza o emissor na produção de sentido de um enunciado metafórico ao enfatizar o papel do receptor na construção de um “complexo implicativo” e defender que, no processo de compreensão de uma metáfora, ocorre uma seleção, uma organização e uma projeção dos atributos dos dois sujeitos que a integram.

Um dos mais importantes contributos de Black (1977) às concepções contemporâneas sobre a metáfora compreende a dimensão cognitiva subjacente à produção e à compreensão de um enunciado metafórico. A função cognitiva de determinadas metáforas está associada à sua capacidade de gerar novas formas de imaginar as coisas, posto que elas podem “nos dizer algo [novo] sobre o mundo” (Black, 1977, p. 451, tradução nossa). Esse princípio se aplica particularmente às situações em que o uso literal da linguagem parece não dar conta das “correspondências, interrelações e analogias de domínios convencionalmente separados”, o que faz da metáfora um recurso útil para “incorporar percepções que não podem ser expressadas de outra maneira” (Black, 1977, p. 448, tradução nossa).

A Metáfora em sua Dimensão Cognitiva

Ao nos debruçarmos sobre as teorizações contidas nos trabalhos dos quatro filósofos abordados anteriormente, encontramos o gérmen do qual viria a despontar uma nova perspectiva sobre o enunciado metafórico. Com o célebre *Metaphors we live by*, os linguistas cognitivos George Lakoff e Mark Johnson (1980) inauguram uma visão propriamente cognitiva acerca da metáfora, enfatizando a sua ubiquidade na organização conceptual humana.

A forma como Lakoff e Johnson (1980) dão início ao seu estudo não difere muito daquela observada nos trabalhos de Richards, Black ou Ricoeur. Em suma, embora não abordem as concepções aristotélicas sobre a metáfora, os dois pesquisadores apontam uma tendência geral a considerá-la como um

artifício da imaginação poética, reservado à linguagem excepcional. Mas é ao conceber a metáfora como algo que está para além da linguagem que Lakoff e Johnson (1980) introduzem um novo ponto à discussão.

De acordo com os autores, a metáfora está presente não apenas na linguagem, mas também no pensamento e na ação: “nosso sistema conceptual humano [...] é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff; Johnson, 1980, p. 3, tradução nossa). É importante ressaltar que, para eles, as implicações semânticas subjacentes a metáforas se encontram amplamente enraizadas na cultura linguística da qual emergem. Tendo isso em vista, Lakoff e Johnson (1980) salientam a presença de uma base metafórica que serve de alicerce para a compreensão dos conceitos que permeiam a vida cotidiana. Eles distinguem dois tipos principais de metáfora: metáforas estruturais e metáforas orientacionais. O primeiro tipo diz respeito às metáforas que estabelecem uma conexão estrutural entre dois termos. O segundo, por sua vez, não estrutura um conceito a partir de outro, mas “organiza todo um sistema de conceitos, relacionando-os uns aos outros” (Lakoff; Johnson, 1980, p. 14, tradução nossa).

O emprego da expressão “metáfora orientacional” parece ser intuitivo, posto que a maioria das metáforas que pertencem a essa categoria estão associadas a alguma forma de orientação espacial – por exemplo, “abaixo” e “acima”, “profundo” e “raso”, “central” e “periférico” (Lakoff; Johnson, 1980). Com base nesse pressuposto, os autores ressaltam que conceitos como “felicidade” e “tristeza” são conceptualizados em função de relações espaciais. Basta considerarmos as expressões “estar para cima” e “estar para baixo” na língua portuguesa para compreendermos a associação apontada pelos dois pesquisadores. Podemos, aliás, “ressuscitar”, na perspectiva de Black (1977), a metáfora subjacente ao termo “depressão”. Originariamente associado à geologia, o termo passou a caracterizar um transtorno de humor, e a base para essa associação é, evidentemente, orientacional: depressões são relevos rebaixados devido à erosão.

A metáfora conceptual, cerne do estudo de Lakoff e Johnson (1980), reflete uma estrutura simples, que apresenta um sujeito, o verbo de ligação “ser” e um objeto. Trata-se, assim, de um enunciado do tipo “X é Y” (Silva; Leite, 2015). Vale salientar que a definição de “metáfora” de Lakoff e Johnson (1980) destoa daquela formulada pelos outros autores citados neste artigo, uma vez que os pesquisadores vêem uma base metafórica em enunciados que, poderíamos depreender, não seriam considerados metafóricos por Richards e Black, por exemplo. Como exemplo, consideremos a metáfora “O OBJETO SAI DA SUBSTÂNCIA”, que daria origem a enunciados como “fazer *do* limão uma limonada”. Para Lakoff e Johnson (1980), é em função dessa metáfora – de certo modo, uma metáfora-base – que conceitualizamos mudanças de um estado a outro, que faz com que uma determinada substância assuma uma nova forma e desempenhe uma nova função.

Uma noção de grande importância no raciocínio de Lakoff e Johnson (1980) é o conceito de *gestalt*, tomado emprestado do campo da psicologia. Para os autores, *gestalts* dizem respeito às estruturas multidimensionais de um conceito. Eles consideram, assim, que a metáfora é criada a partir das correspondências entre as *gestalts* de dois conceitos diferentes. Na metáfora conceptual “DISCUSSÃO É GUERRA”, por exemplo, elementos da *gestalt* do conceito de “guerra” são associados, em uma relação de correspondência, à noção de “discussão” (Lakoff; Johnson, 1980). Essa metáfora molda a forma como interpretamos uma discussão – vendo, por exemplo, o outro participante como um adversário ou um oponente, os argumentos como armas ou munição e assim por diante.

Nesse sentido, uma metáfora pode lançar luz sobre um ou mais aspectos de um determinado conceito, mas dificilmente dará conta de todas as suas potenciais facetas. Diferentes atributos da noção de “amor”, por exemplo, são ressaltados pelas metáforas conceptuais “AMOR É GUERRA”, “AMOR É VIAGEM” e “AMOR É LOUCURA” (Lakoff; Johnson, 1980). Por ser altamente abstrato, esse conceito não se permite encerrar em uma única interpretação. No

entanto, vale enfatizar que a existência de metáforas que salientam uma das diversas potenciais dimensões de um determinado conceito não implica uma anulação. Antes, essas diferentes metáforas coexistem e nos permitem apreender as diferentes formas de conceber um determinado conceito, compreendendo-o, assim, de maneira mais flexível. A esse respeito, Lakoff e Johnson (1980) ressaltam que o segundo elemento de metáforas conceptuais é tipicamente mais concreto e mais embasado na experiência do que o primeiro. Os exemplos citados pelos autores corroboram para essa premissa: em metáforas como “TEMPO É DINHEIRO” e “DISCUSSÃO É GUERRA”, verificamos uma maior concretude no que tange aos conceitos “dinheiro” e “guerra” em comparação aos conceitos de “tempo” e “discussão”. Essa particularidade nos remete à concepção, formulada por Black (1977), de que a metáfora funciona como um “filtro”, que nos permite, por exemplo, visualizar um conceito abstrato de uma maneira mais “concreta”.

É importante apontar que Lakoff e Johnson (1980, p. 141, tradução nossa) dedicam a maior parte de seu livro ao que designam como “metáforas convencionais”, ou seja, “metáforas que estruturam o sistema conceptual comum da nossa cultura, que é refletido em nossa linguagem cotidiana”. Contudo, os autores também abordam brevemente as metáforas ditas “imaginativas” ou “criativas”, que podem atribuir novos sentidos a um determinado conceito.

Em vários de seus estudos, o psicolinguista estadunidense Raymond W. Gibbs revisita a Teoria da Metáfora Conceptual (doravante, TMC) elaborada por Lakoff e Johnson (1980), retomando o fio tecido pelos autores em *Metaphors we live by*. Gibbs (2014a) afirma que a TMC veio a se tornar, nas últimas décadas do século XX, a concepção dominante acerca da metáfora, servindo de base para pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento, como a filosofia, a psicologia e a teoria da literatura. Entre as principais contribuições ofertadas pela TMC, Gibbs (2014a) salienta a noção inovadora de que a metáfora é uma parte constitutiva do sistema conceptual humano e serve de parâmetro para a maneira como organizamos nossos pensamentos e atitudes,

desempenhando uma gama de funções cognitivas, culturais e ideológicas. Esse pressuposto se inscreve no campo de estudos dedicado à teoria da *cognição corporificada*. Segundo essa teoria, padrões da atividade corpórea humana nos permitem compreender, através de associações, conceitos abstratos. É, em parte, essa função que a metáfora cumpre (Gibbs, 2014a).

Em “Why do some people dislike Conceptual Metaphor Theory”, Gibbs (2014a) responde às principais críticas feitas à teoria de Lakoff e Johnson (1980), buscando defendê-la de potenciais equívocos de interpretação. Em meio aos seus argumentos em defesa da TMC, Gibbs (2014a) ressalta a tendência, entre aqueles que se dedicam a estudar a metáfora, a definir a natureza e a função de todo e qualquer sentido metafórico em análises limitadas de um único tipo de metáfora. Com base nessa premissa, o psicolinguista estadunidense elucida um aspecto de grande serventia teórica no campo dos estudos da metáfora: dificilmente se pode dispor de uma teoria que possa dar conta de todos os sentidos metafóricos existentes. Embora tenha contribuído consideravelmente para esse campo de investigação, a TMC não escapa a essa regra.

Gibbs também desenvolveu sua própria concepção acerca do enunciado metafórico, tendo como aporte teórico trabalhos dos campos da linguística cognitiva e da neurolinguística. Em “Metaphor and embodied cognition”, o autor apresenta um posicionamento semelhante àquele defendido por Lakoff e Johnson ao afirmar que “a metáfora, longe de ser um aspecto ornamental da linguagem, faz parte da forma como pessoas falam e pensam sobre uma ampla variedade de eventos humanos e conceitos abstratos” (Gibbs, 2010, p. 680, tradução nossa). Baseando-se na noção de cognição corporificada, Gibbs (2010) defende que a conceptualização do universo humano ocorre por meio de padrões de interações corporais possíveis – por exemplo, a forma como mexemos nossos dedos, mãos, braços, pernas etc. Nessa perspectiva, o ser humano veria um objeto em termos das possibilidades de ações corporais que ele pode ofertar. Ademais, baseando-se em pesquisas no campo da neurociência, o psicolinguista estadunidense postula que, ao visualizar um determinado objeto, o

ser humano lança mão dos seus sentidos para caracterizá-lo.

Na visão de Gibbs (2010), é a experiência corporal que dá origem a metáforas primárias como “INTIMIDADE É PROXIMIDADE FÍSICA” e “IMPORTANTE É GRANDE”. Afinal, caracterizamos uma relação íntima como “próxima” quando dizemos, por exemplo, “nós dois somos próximos”, e atribuímos tamanho à importância ao afirmarmos que “amanhã é um grande dia” (Gibbs, 2010, p. 693, tradução nossa). Com base nesses exemplos, verificamos como enunciados metafóricos podem ter como princípio fundamental a percepção humana, o que contribui para a noção, já formulada por Lakoff e Johnson (1980), de que a metáfora não é apenas um acontecimento linguístico, mas também cognitivo – e, conforme Gibbs (2010; 2014a; 2014b), perceptivo.

Em suma, “metáforas corporificadas são [...] parte de quem somos e explicam o porquê de nossa linguagem, nossos gestos, nossa música e nossa arte parecerem tão arraigadas em ações corporais cotidianas” (Gibbs, 2014b, p. 168, tradução nossa). Nesse sentido, a experiência corporal pode ser uma ponte, um filtro pelo qual visualizamos o mundo.

Considerações Finais

O principal objetivo deste artigo foi articular um diálogo entre algumas das principais teorias e considerações críticas a respeito da metáfora ao longo do século XX e no início do século XXI, buscando encontrar pontos de concordância e de discordância nas definições e concepções dos autores abordados. Longe de pretender realizar um levantamento exaustivo de todas as teorias e percepções formuladas durante o corte temporal pré-estabelecido, objetivamos elencar alguns pontos de vista que julgamos pertinentes para discussão. Desse modo, reconhecemos, como principal limitação, o *corpus* teórico restrito da presente investigação.

Com base nos postulados de Richards (1965), Black (1962; 1977), Ricoeur (2000), Lakoff e Johnson (1980) e Gibbs (2010; 2014a; 2014b), verificamos

uma tendência a destacar, com ênfase cada vez maior, a dimensão cognitiva da metáfora, rejeitando a concepção de que esta seria um simples ornamento do discurso, uma figura de linguagem reservada ao texto poético. Parece ter sido apenas no século XX que a metáfora pôde, enfim, desfrutar de um estatuto mais amplo nos campos da filosofia, da linguística e da psicologia.

Temos, em Richards (1965), um ponto de partida para a ampliação da compreensão do enunciado metafórico. O filósofo britânico enfatiza a ubiquidade da metáfora, cuja presença pode ser identificada até mesmo nas expressões mais corriqueiras. Black (1962; 1977), por sua vez, parece responder ao convite implícito nos trabalhos de Richards (1965), propondo-nos sua visão interativa da metáfora e formulando a hipótese de que há, entre os dois principais elementos do enunciado metafórico, uma projeção de “implicações associadas”. Na esteira dessas considerações, Ricoeur (2000) sugere que não mais consideremos a palavra como unidade de significação no enunciado metafórico, mas sim a frase, oferecendo-nos, também, uma crítica dos trabalhos que o antecederam.

A dimensão cognitiva da metáfora adquire maior relevância com a TMC de Lakoff e Johnson (1980), teoria que deixou uma marca indelével não apenas nos estudos metafóricos, mas também no campo geral da linguística cognitiva. Em Gibbs (2010; 2014a; 2014b), encontramos um desenvolvimento das ideias formuladas por Lakoff e Johnson (1980), materializado na concepção de que as metáforas tem como principal fonte a experiência corporal humana. Surge, assim, a noção de *metáfora corporificada*.

Por fim, vale relembrar o argumento de Gibbs (2014a) de que dificilmente uma teoria da metáfora pode dar conta de todos enunciados metafóricos, tanto já existentes quanto virtuais. É com base nessa premissa que constatamos a complementaridade das visões apresentadas no presente trabalho. Como podemos notar ao analisarmos as críticas endereçadas aos trabalhos dos teóricos abordados, nenhuma teoria está livre de conter pontos cegos.

É por esse motivo que parece mais profícuo considerar as diferentes teorias da metáfora como complementares. Cada uma enfatiza uma dada função ou dimensão do enunciado metafórico, mas sem a pretensão de levar o tópico à exaustão. De Richards a Gibbs e da retórica à psicolinguística, a fortuna teórica sobre esse fenômeno linguístico nos permite visualizá-lo sob diferentes pontos de vista. Contudo, ao que tudo indica, a metáfora está longe de se tornar um objeto de estudo obsoleto.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. 2. ed. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

BLACK, Max. **Models and metaphors**. Nova York: Cornell University Press, 1962.

BLACK, Max. More about metaphor. **Dialectica**, [s. l.], v. 31, n. 3/4, p. 431-457, 1977. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/42969757>. Acesso em: 29 jul. 2024.

GIBBS, Raymond W. Jr. Metaphor and embodied cognition. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 26, n. especial, p. 679-700, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000300014>. Acesso em: 06 set. 2024.

GIBBS, Raymond W. Why Do Some People Dislike Conceptual Metaphor Theory? **Cognitive Semiotics**, [s. l.], v. 5, n. 1-2, p. 14-36, 2014a. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cogsem.2013.5.12.14>. Acesso em: 03 set. 2024.

GIBBS, Raymond W. Jr. Embodied Metaphor. In: LITTLEMORE, Jeannette; TAYLOR, John R. (eds.). **The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics**. Londres: Bloomsbury Publishing, 2014b. p. 167-184.

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

RICHARDS, Ivor Armstrong. **The philosophy of rhetoric**. Nova York: Oxford University Press, 1965.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SILVA, Augusto Soares da; LEITE, Jan Edson Rodrigues. 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual: Fundamentos, problemas e novos rumos. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 28, n. 2, p. 1-23, 2015.

CAPÍTULO 5

A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: DAS BRENHAS DO REGIONALISMO BRASILEIRO À ÁFRICA PORTUGUESA

Emerson Araujo Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-5

Resumo: Considerando que a literatura é um constructo social que permite a compreensão das lutas, questões sociais, pensamentos, sentimentos e a construção identitária de um povo, este estudo tem como objetivo analisar a formação da identidade no Brasil e na África de língua portuguesa por meio da literatura. A pesquisa se baseia em uma análise bibliográfica detalhada e no estudo de obras literárias de autores representativos dessas regiões. Observa-se que a literatura desempenha um papel crucial na tentativa de traduzir as verdades e os valores que circulam em uma sociedade, bem como na época em que tais obras são produzidas. Este trabalho revela como tanto a literatura brasileira moderna quanto a africana de língua portuguesa contribuíram significativamente para a formação da identidade nacional e para a luta contra os padrões culturais impostos pela metrópole. Além disso, destaca-se que essas literaturas não apenas documentam realidades sociais e históricas, mas também servem como veículos de resistência cultural e afirmação identitária, especialmente em contextos marcados pela colonização e pela busca por autonomia cultural. A análise das obras mostra que os autores dessas literaturas se empenharam em construir narrativas que incorporassem elementos das tradições, línguas e regionalidades locais, contribuindo para a formação de uma identidade nacional que é ao mesmo tempo diversa e unificada. Este estudo, portanto, reforça a importância da literatura como um campo de luta simbólica e como uma ferramenta fundamental na construção e na preservação das identidades culturais.

Palavras-chave: literatura brasileira; identidade nacional; literatura africana de língua portuguesa; resistência cultural; afirmação identitária.

Abstract: Considering that literature is a social construct that allows us to understand the struggles, social issues, thoughts, feelings, and identity construction of a people, this study aims to analyze the formation of identity in Brazil and Portuguese-speaking Africa through literature. The research is based on a detailed bibliographic analysis and the study of literary works by representative authors from these regions. It is observed that literature plays a crucial role in translating the truths and values circulating within a society and the era in which such works are produced. This paper reveals how both modern Brazilian and Portuguese-speaking African literature have significantly contributed to the formation of national identity and the struggle against cultural standards imposed by the metropolis. Additionally, it is emphasized that these literatures not only document social and historical realities but also serve as vehicles of cultural resistance and identity affirmation, especially in contexts marked by colonization and the pursuit of cultural autonomy. The analysis of the works shows that the authors of these literatures were committed to constructing narratives that incorporated elements of local traditions, languages, and regional characteristics, contributing to the formation of a national identity that is both diverse and unified. Therefore, this study reinforces the importance of literature as a field of symbolic struggle and as a fundamental tool in the construction and preservation of cultural identities.

Keywords: Brazilian literature; national identity; Portuguese-speaking African literature; cultural resistance; identity affirmation.

Introdução

A literatura perpassa gerações, porém, em sua época é capaz de retratá-la denunciando a política, os estilos de vida, a sociedade, as relações humanas e crenças, estabelecendo assim uma criação de identidades das personagens das obras por meio da identidade social de seu tempo. Embora toda realidade social encontrada em um texto ficcional seja uma realidade que não tem compromisso com a veracidade dos acontecimentos por se tratar de verossimilhança, essa por sua vez, nos leva ao encontro daquilo que seria possível na sociedade em que o autor se encontra inserido, atuante e imbuído dos pensamentos de sua época.

Para Sevcenko (1999), a produção da literatura não se desvincula do processo histórico e do contexto social estabelecendo com ele uma relação de afirmação, negação e confrontação. Logo, o diálogo entre o momento histórico e social e a literatura, se torna uma ferramenta de compreensão e crítica na formação e no estabelecimento da identidade de um determinado povo através da linguagem e imaginário dentro de uma proposta lacaniana, em que no produto literário há “uma relação dual, um desdobramento em espelho, como uma posição imediata entre a consciência, na procura de si mesmo” (LACAN, 1985 p.68) onde ocorre um processo de reconhecimento de si no outro fictício.

Compreendendo a produção literária como um produto social e de identidade de um determinado povo, bem como fonte histórica para compreensão deste, este artigo estrutura-se pela revisão de estudos bibliográficos e de obras de alguns autores brasileiros e da África portuguesa contemporânea.

A literatura, além de ser um reflexo das realidades sociais e históricas de uma nação, também funciona como um espaço de diálogo e resistência cultural. Em particular, nas literaturas regionalistas e africanas de língua portuguesa, observa-se um esforço contínuo para construir e afirmar identidades que contrastam com as narrativas impostas pelo colonialismo e pela hegemonia cultural. Esses textos literários não apenas retratam a vida e os desafios cotidianos, mas também servem como um meio de reivindicação de um espaço próprio no cenário cultural global. Ao explorar essas literaturas, este estudo busca iluminar como as práticas narrativas contribuem para a construção de uma identidade cultural que é, ao mesmo tempo, resistente e transformadora, oferecendo uma visão crítica sobre os processos de dominação e emancipação cultural.

Das brenhas do regionalismo brasileiro

Ao falar do regionalismo brasileiro faz-se necessário entender que ele é as partes de um todo dado à dimensão continental do Brasil. Nossa cultura é formada de vários blocos culturais que, na visão de Afrânio Coutinho e Galante

(2001), aos estudos literários não interessa a divisão regional geográfica:

O essencial nessa literatura regional, é que não se põe em xeque a unidade do país [...]. O regionalismo é um conjunto de retalhos que arma o todo nacional. É a variedade que se entremostra na unidade, na identidade de espírito, de sentimentos, de língua, de costumes, de religião.

A produção literária regionalista no Brasil surge como tentativa de constituição de uma produção que tenta se desvincular dos moldes portugueses na busca de uma identidade cultural próprio e no reconhecimento do ser brasileiro. Em Candido (1967) vamos encontrar o seguinte esclarecimento, “o romance brasileiro nasceu regionalista e de costumes; ou melhor, pendeu desde cedo para a descrição dos tipos humanos e formas de vida social ” em uma produção que separa preocupação social e elaboração estética. Tal literatura regionalista se inicia e se consagra como uma literatura de crítica social e de denúncia do flagelo nordestino com destaque para as secas que castigam aquela geografia.

Nas palavras de Chiappini (1995), a história do regionalismo brasileiro é uma “transição difícil nos reajustes sucessivos da nossa economia aos avanços do capitalismo mundial” que se trama de forma específico e encontra na literatura um solo que tende a recontar esse processo ora como ascensão, ora como decadência dependendo de que lado esteja: da modernização ou da ruína.

É de grande importância entender o regionalismo como movimento político e cultural. E que sua literatura se consolida como um “um instrumento de afirmação nacional, crítica social e investigação da dimensão psicológica do habitante” (SANTINI, 2011). Como já dito, ao construir a história e identidade social do seu povo, o autor também denuncia suas angústias e seus flagelos. Um outro exemplo a ser dado nesse âmbito do regionalismo brasileiro é Graciliano Ramos, que expressou uma realidade presente nos momentos mais turbulentos e trágicos do século XX: o período que compreende o Entreguerras e o imediato pós-Segunda Guerra Mundial. E podemos situar essa realidade geograficamente no Nordeste brasileiro.

Para dar conta de uma realidade social ressequida, marcada pela injustiça social, pela falta de realização individual e pela pobreza, Graciliano Ramos faz uso de uma linguagem de expressão seca, precisa e sem ornamentos. Para exemplificar tais marcas de expressão, citamos sua obra *Vidas Secas*. A perspectiva do livro é toda dada a partir de uma família miserável de retirantes da seca que assolava Alagoas. Uma família cuja formação cultural e experiência brutalizada de vida mal lhe permitiam a expressão verbal. Por meio dessa gente quase sem voz e expressão brutalizada, em uma obra que a personagem mais humanizada seja a cachorra Baleia, podemos afirmar que o centro da obra não é a seca. Apesar de ser com ela que o romance se inicia e se encerra, Graciliano fala “de uma outra força tão devastadora quanto a seca e seus desvalidos: o injusto sistema social brasileiro” (SIQUEIRA, 2009).

A literatura regionalista brasileira, além de se concentrar nas realidades socioeconômicas das diversas regiões, também oferece uma visão profunda da psicologia dos personagens. Em obras como “São Bernardo” de Graciliano Ramos, por exemplo, o protagonista Paulo Honório representa o impacto da modernização e do capitalismo rural sobre o indivíduo. A narrativa explora as tensões entre o progresso econômico e a desumanização, refletindo as complexas transformações sociais do período. Essa análise permite compreender como a literatura regionalista não apenas documenta a geografia física, mas também a geografia emocional dos seus personagens, oferecendo uma crítica sutil, mas poderosa, ao modelo de desenvolvimento imposto pela urbanização e industrialização no Brasil.

Ao analisar o regionalismo brasileiro, é crucial compreender que, além de suas manifestações literárias, o movimento reflete a complexidade social e cultural das diversas regiões do país. A literatura regionalista vai além da simples descrição de paisagens ou costumes; ela é uma ferramenta de resistência e afirmação cultural que questiona e critica as desigualdades socioeconômicas presentes no Brasil. Obras como “Vidas Secas” de Graciliano Ramos não apenas narram a dureza da vida nordestina, mas também revelam uma crítica

profunda ao sistema social opressor que perpetua a miséria e a exclusão. O regionalismo, portanto, não é apenas uma celebração das peculiaridades locais, mas um grito por justiça e reconhecimento dentro de uma nação marcada por profundas disparidades.

A construção de sujeito na África de língua portuguesa

Segundo o linguista Todorov (2009), “o objeto da literatura é a própria condição humana aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. E assim o é quando nos voltamos para a literatura africana de língua portuguesa, nos tornamos conhecedores do outro, suas histórias, mazelas e lutas pela independência da metrópole e pela construção de uma identidade que rompa com as opressões e descaracterizações causadas pelo colono português.

Como qualquer literatura, a literatura africana de língua portuguesa é um produto da vida social e surge em contextos específicos, sempre vinculados aos processos de modernização e urbanização. Na África, como decorrência do processo de colonização, “a literatura parece ter assumido uma posição especial: ela teria ocupado o lugar da antropologia, produzindo etnografias sobre o que seria o continente e seus habitantes” (SOARES, 2011). A literatura africana trata-se de uma literatura problematizadora e produtora de identidade, que dialoga com a “tradição”, a “literatura colonial” e com o seu tempo, uma literatura de luta e conflito.

Os processos de independência nos países africanos colonizados por Portugal iniciaram nos meios urbanos intelectualizados. A literatura um importante papel tendo sido ela a primeira arma de combate na luta anticolonial. E autores e poetas desse momento tomaram a literatura brasileira regionalista como exemplo a ser seguido.

As literaturas africanas de língua portuguesa contam com termos, expressões e provérbios oriundos da língua dos grupos étnicos em Moçambique e

Angola e do uso da língua portuguesa e crioula, em Guiné – Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Por meio destas inserções, os autores como Agostinho Neto, José Craveirinha, José Luandino Vieira, Mia Couto, entre outros promovem uma renovação literária africana por meio da angolanidade, moçambicanidade, cabo-verdianidade e são-tomesidade. Esse movimento buscou, em geral, por meio da tradição da oralidade dos griôs e pela renovação da língua portuguesa com inserção de características linguísticas africanas, construir uma identidade de seu povo através da literatura.

Em contraste com o regionalismo brasileiro, que busca reafirmar uma identidade nacional dentro de um contexto já independente, a literatura africana de língua portuguesa tem como ponto de partida a resistência contra o colonialismo e a construção de uma nova identidade pós-colonial. Autores como Mia Couto, em obras como “Terra Sonâmbula”, utilizam elementos do realismo mágico para tecer narrativas que desafiam as fronteiras entre o real e o imaginário, questionando as imposições coloniais sobre a percepção da realidade. Essas narrativas não só resistem à hegemonia cultural europeia, mas também oferecem novas formas de ver e compreender a história e a cultura africana, onde o mito e a realidade se entrelaçam para formar uma identidade profundamente enraizada na experiência e sabedoria locais.

A construção da identidade na África de língua portuguesa também passa por um processo de reinterpretação e ressignificação dos elementos culturais próprios, em contraponto às influências coloniais. A literatura surge como um espaço de resistência e afirmação, onde os autores não apenas denunciam as opressões sofridas, mas também reconstroem uma narrativa que valoriza as tradições e a língua dos povos africanos. Esse movimento de valorização cultural reflete uma busca pela autonomia, em que a literatura se torna um instrumento de luta e de preservação das identidades locais, rompendo com os discursos hegemônicos impostos pela colonização portuguesa.

Conclusão

Tendo em vista os aspectos mencionados, podemos compreender que a literatura, como outras produções culturais, é um produto social a partir do qual podemos compreender a identidade nacional dentro de um período. Concluímos também que uma análise das literaturas brasileira e africanas de língua portuguesa, mostra o empenho de seus autores de construir uma identidade nacional que rompesse com os moldes portugueses inserindo elementos da tradição, da língua, da regionalidade e da gente de sua nação.

Além dos aspectos discutidos, é essencial reconhecer que as literaturas regionais brasileiras e africanas de língua portuguesa continuam a desempenhar um papel vital na preservação e na revitalização das identidades culturais. Ao resistirem às imposições externas e ao abraçarem as especificidades de seus contextos socioculturais, essas literaturas não apenas narram a história de seus povos, mas também oferecem uma plataforma para a resistência e a expressão da autonomia cultural. Futuros estudos podem beneficiar-se ao explorar mais profundamente as interações entre essas literaturas e outras manifestações culturais, considerando como essas obras dialogam com diferentes tradições e contribuem para um entendimento mais amplo das lutas por identidade e reconhecimento em diversos cenários. A valorização contínua dessas literaturas, portanto, é fundamental para a compreensão das complexidades e riquezas das sociedades que representam.

Além dos aspectos discutidos, é essencial reconhecer que as literaturas regionais brasileiras e africanas de língua portuguesa continuam a desempenhar um papel vital na preservação e na revitalização das identidades culturais. Ao resistirem às imposições externas e ao abraçarem as especificidades de seus contextos socioculturais, essas literaturas não apenas narram a história de seus povos, mas também oferecem uma plataforma para a resistência e a expressão da autonomia cultural. Futuros estudos podem beneficiar-se ao explorar

mais profundamente as interações entre essas literaturas e outras manifestações culturais, considerando como essas obras dialogam com diferentes tradições e contribuem para um entendimento mais amplo das lutas por identidade e reconhecimento em diversos cenários. A valorização contínua dessas literaturas, portanto, é fundamental para a compreensão das complexidades e riquezas das sociedades que representam.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHIAPPINI, Ligia. **Do beco ao belo:** dez teses sobre o regionalismo na literatura. In: REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1989/1128>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COUTINHO, Afrânio; GALANTE, José. **Enciclopédia de Literatura Brasileira.** São Paulo / Rio de Janeiro: Global Editora / Fundação Biblioteca Nacional/DNL, 2001.

LACAN, J. In: SANT'ANNA, Afonso Romano de. **O Canibalismo amoroso.** São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 39 - 41

SANTINI, Juliana. **A formação da literatura brasileira e o regionalismo.** O Eixo e a Roda, 2011. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3364. Acesso em: 03 mar. 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

SIQUEIRA, José Carlos. et al. **Literatura brasileira contemporânea.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SOARES, Eliane Veras. **Literatura e estruturas de sentimentos:** fluxos entre Brasil e África. Revista Sociedade e Estado, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 09 mar. 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Moreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CAPÍTULO 6

A EMPATIA COMO LEGADO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE EM TEMPOS PANDÊMICOS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Tiago Luan Labres de Freitas

Josimara Eisermann

Jussara Gue Martini

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-6

Introdução

Mesmo diante dos avanços técnico-científicos, a ciência encontra-se com um novo impasse no qual subestima todos os conhecimentos já adquiridos no âmbito da saúde. O vírus SARS-COV- 2 nomeado como agente causador da COVID-19, que desencadeou uma pandemia, pela sua alta transmissibilidade, gerando grandes impactos na economia e na saúde.(RIOS et al, 2020).

No primeiro trimestre de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou Emergência de Saúde Pública de relevância internacional devido a propagação global da COVID -19, uma doença respiratória aguda, causada pelo novo coronavírus SARS- COV-2. No Brasil, em março de 2020, foi anunciado o estado de transmissão comunitária em todo o território Nacional com elevadas taxas de internações e óbitos, visto também em outros países (BRASIL, 2020).

Ser profissional da saúde em meio ao caos causado pela Covid-19 é ser diferente, ser especial, é levar conforto ao próximo, solidariedade, compartilhar informações e emoções, auxiliar o povo a enfrentar inúmeras dificuldades, mas de uma maneira compreensiva, lembrando da vulnerabilidade e necessidade de momentos de escuta e empatia (PISSAIA, 2021).

A empatia é considerada um elemento central nas relações entre profissionais da saúde e seus pacientes, trazendo benefícios para ambos. Pode ser entendida como um dos elementos que contribui para a melhor compreensão dos aspectos dinâmicos das interações sociais em saúde. O cuidado empático envolve a valorização da equidade em saúde, com sensibilização recíproca entre profissional e paciente, e do reconhecimento do outro em sua singularidade e complexidade, assim, necessário e de grande relevância para as profissões da área da saúde (MUFATO, GAÍVA, 2019).

Avaliando o histórico da palavra empatia, logo percebe-se o quanto, mesmo nos dias atuais, é difícil defini-la ou obter certo consenso, todavia, é evidente a sua importância na relação com pacientes, o que acabou motivando a busca pela sua etimologia (SCHWELLER, 2014, p. 21). O termo empatia foi cunhado no final do século XIX pelo filósofo alemão Robert Vischer, que buscava descrever sentimentos obtidos através da observação de uma obra de arte, principalmente quando o observador se sentia ligado a ela, passando a ser utilizado para representar sentimentos de conexão com a natureza (SCHWELLER, 2014, p. 19).

A Pandemia decorrente da Covid-19, teve inúmeras mudanças na rotina diária das pessoas, impedindo uma vida “normal” como anteriormente. O mundo passou por surtos mais graves de transmissão com milhões de pessoas infectadas gravemente, outras milhares morrendo após serem acometidas pela infecção respiratória. Fez-se necessário inúmeros esforços da população, em relação a economia dos países, incertezas, medos, o que provavelmente representarão um fardo para a saúde da população por muito tempo (GUSMÃO, 2021).

Este cenário desencadeou diversas mudanças comportamentais em todo o mundo, e o distanciamento social engloba uma das diversas medidas adotadas para reduzir a circulação de pessoas evitando assim a disseminação do vírus. Porém ao mesmo tempo em que parece que a pandemia aproximou as populações, incentivando o cuidado com os outros, a saúde mental e emocional das pessoas ficou muito fragilizada, principalmente dos trabalhadores da linha de frente, cujas responsabilidades os deixam em maior vulnerabilidade (GUSMÃO, 2021).

Diversas ações de educação em saúde foram realizadas como uma estratégia para prevenção de contaminações e agravos e promoção da saúde da população. Profissionais da saúde incansavelmente desenvolveram esta tarefa de conscientização e da importância das medidas profiláticas e da vacinação (RIOS et al, 2020).

O presente estudo possui o intuito de abordar a empatia dos profissionais da saúde diante da Pandemia mundial de coronavírus, como uma forma de acolher as de pessoas acometidas, justificando a importância de se colocar no lugar do outro, demonstrando assim a compreensão do medo, angústias e vulnerabilidade de todos mediante a pandemia.

Neste sentido, destaca-se a questão norteadora da pesquisa: Como a empatia está sendo desenvolvida pelos profissionais da saúde em tempos de Pandemia de COVID- 19?

Metodologia

O presente estudo, visando responder ao objetivo elencado, selecionou como método de pesquisa a revisão integrativa da literatura. Dessa maneira, a coleta de dados seguiu a metodologia empregada nas cinco etapas segundo Mendes, Silveira e Galvão: a) Identificação do tema e seleção da questão norteadora; b) Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos; c) Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; d) in-

interpretação dos resultados e e) síntese do conhecimento (MENDES; SILVEIRA e GALVAO, 2008).

A coleta de dados foi realizada por meio da consulta em três bases de dados: Literatura Latino-Americana do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Base de Dados Bibliográficos Especializada na Área de Enfermagem do Brasil (BDENF), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) - PUBMED.

O levantamento dos estudos ocorreu no mês de maio de 2024. Para selecioná-los, foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) “Empatia”, “Equipe de Enfermagem”, “COVID-19” e “COVID19”. Para a realização de uma busca avançada com três descritores ao mesmo tempo, utilizou-se os operadores booleanos “[AND]” e “[OR]”, da seguinte forma: “Empatia” AND “Equipe de enfermagem” AND “COVID-19” OR “COVID19”. A escolha desses descritores se deu baseada em artigos lidos anteriormente que usavam os mesmos. Foi estabelecido recorte temporal de artigos publicados de 2019 a 2022, frente ao período pandêmico que o mundo passou.

Foi utilizado como *software* de gerenciamento e organização das referências o aplicativo *Mendeley*® desktop, versão Free. Sendo possibilitado melhor trabalho com o grande número de publicações emergidas das pesquisas nas bases de dados.

Foram incluídos os estudos que atentavam ao foco da questão norteadora: Como a empatia está sendo desenvolvida pelos profissionais da saúde em tempos de Pandemia de COVID-19?, sendo esses de artigos: publicados em português e Inglês; disponíveis na íntegra nas bases de dados; publicados em periódicos estrangeiros, com estudos realizados em âmbito mundial, sendo eles disponíveis em português e/ou inglês.

Foram excluídos: monografias; teses e dissertações; duplicatas; cartas; editoriais; comentários; resumos de anais; livros; cartas ao editor; bem como estudos que não abordassem a temática relevante ao objetivo da revisão.

Da busca dos estudos foram selecionadas 56 publicações sendo distribuídas da seguinte forma: 21 no MEDLINE-PUBMED, 7 na LILACS e 29 na BDENF. Dessas produções, averiguaram-se os artigos que estavam completos, assim como aqueles, cuja temática direcionava ao objeto do estudo, restando: 3 na BDENF, 1 na LILACS e 03 produção na MEDLINE-PUBMED, perfazendo um total de 7 publicações.

Previamente, identificou-se poucas publicações sobre a temática disponíveis nas bases de dados frente a pandemia correlacionados com empatia envolvendo profissionais da saúde, por ser algo recente, que começou a ser visto e destacado ao início da pandemia de COVID-19.

Na análise de dados, se desenvolveu a descrição dos mesmos, sendo utilizadas tabelas para a apresentação da síntese dos artigos incluídos na revisão (quadro sinóptico). Assim como, para a discussão, os temas emergentes foram categorizados, a fim de discutir e embasar cientificamente os significados destes dados, em correspondência ao foco da pesquisa.

Resultados

Para a realização desta revisão integrativa, foram analisados 7 artigos que atenderam a questão norteadora da pesquisa supracitada, que corresponderam aos critérios de inclusão/exclusão. Abaixo apresenta-se no quadro sinóptico (Quadro 1), as referências dos artigos selecionados na íntegra com o seu respectivo código, conforme a ordem de maior relevância neste estudo.

Código	Referência	Idioma
E1	RIOS, A; LIRA, L, REIS, I; SILVA, G Atenção Primária à Saúde frente à COVID-19: Relato de experiência de um Centro de Saúde. Revista Enfermagem em Foco - Brasil, 2020	PT
E2	TOBASE, L; CARDOSO, S; RODRIGUES, S; PERES, H. Escuta empática: estratégia de acolhimento do profissional de enfermagem no enfrentamento da pandemia do coronavírus. Revista Brasileira de Enfermagem -Brasil, 2021	PT

E3	BARELLO, S; GRAFFIGNA, G. Caring for Health Professionals in the COVID-19 Pandemic Emergency: Toward an “Epidemic of Empathy” in Healthcare. Journal Frontiers in psychology - Belgica, 2020	ENG
E4	ANZALDUA, A; HALPERN, J. Can Clinical Empathy Survive? Distress, Burnout, and Malignant Duty in the Age of Covid-19. Journal Hastings Cent Rep - United States, 2021	ENG
E5	MULDOON, K. Improving communication about diversity, equity, and inclusion in health professions education. Journal Anatomical record - United States, 2022	ENG
E6	VACCA, A et al. The Emotional Impact of the Operator in the Care of Patients With Mental Disorders during the Pandemic: Measure of Interventions on Compassion Fatigue and Burnout. Journal Psychiatria Danubina - Croatia, 2021	ENG
E7	HOLT, G. The Pandemic Effect: Raising the Bar for Ethics, Empathy, and Professional Collegiality. Journal Otolaryngol Head Neck Surg - United States, 2020	ENG

Fonte: Os autores

Os estudos acima selecionados que integram esta presente revisão, foram realizados em países e cenários diferenciados, sendo: 2 estudos realizados no Brasil, 3 nos Estados Unidos e 1 na Bélgica. O idioma original de publicação dos mesmos foram 2 em Português (com tradução para o inglês) e 5 no Inglês. No que tange ao ano de publicação, 3 no ano de 2020, 3 no ano de 2021 e 1 no ano de 2022.

No intuito de responder a questão norteadora, foi realizada leitura na íntegra dos 7 estudos elencados para essa revisão, buscando identificar como a empatia está sendo empregada pelos profissionais da saúde em tempos pandêmicos.

Discussões

A partir das abordagens dos estudos apresentados no quadro sinóptico, foram elencadas categorias nas quais os estudos apresentavam com maior incidência, e assim, melhor discutir sobre as relevâncias dos pontos emergidos.

Ressalta-se que em uma das categorias fez-se necessário a criação de 2 subcategorias para melhor explorar os pontos relevantes emergidos durante o desenvolvimento do estudo.

1. Empatia como estratégia de comunicação: abrindo caminhos para implementação e utilização de tecnologias do cuidado seguindo os preceitos de Merhy (2002)

Dos estudos selecionados, supracitados na tabela, apresentaram em suas abordagens ideias e olhares para a empatia desenvolvida durante a pandemia alicerçada e representada como estratégias de comunicação entre os profissionais, pacientes, familiares e sociedade coletiva, bem como o uso de outras tecnologias. Essa emersão vem ao encontro dos pensamentos e produções do renomado autor Merhy (2002), que possui estudos e teorias empregadas ao uso de tecnologias no cuidado. Assim, foram empregados nessa categoria os estudos E2, E3, E4, E5 e E7.

Neste contexto, os profissionais da saúde ligado a linha de frente direta ou indiretamente tiveram que colocar em prática os preceitos que vários teóricos, autores e pensadores sempre citam em suas obras, de que a essência do profissional para a prática do cuidado humanizado é o escutar, conversar e criar vínculo com o paciente. Sendo assim, esses preceitos vêm ao encontro do desenvolvimento da empatia nesses cenários pandêmicos. A empatia, por sua vez, é fundamental para o atendimento ao paciente de forma mais humana e compreensiva. Profissionais que por sua vez estiveram mais próximos dos pacientes acometidos pelo COVID-19, cita-se a Enfermagem, que por sua vez é tanto ciência e como arte, seguindo os preceitos empregados pela precursora Florence Nightngalem que necessita do bom relacionamento, diálogo, escuta para efetivar o comportamento humanístico e promover um equilíbrio entre os sabers (TANAKI; SANTANA, 2004).

De acordo com Andrade e colaboradores, 2012, a empatia através do diálogo, entre os profissionais da saúde e o paciente e seus familiares se dá através

da prestação escuta e compreensão dos sentimentos, emoções e sensações expressadas. O autor também menciona que a empatia por sua vez significa muito além de oferecer um sorriso ou direcionar olhares singularmente ao indivíduo frente a seu caso, é um princípio de solidariedade, fraternidade, ética, e direcionar estratégias para o cuidado integral, sempre respeitando a individualidade e necessidades do indivíduo de uma forma integral, holística (ANDRADE, 2013).

A pandemia do COVID-19 pressionou uma grande parte das instituições no geral a adotarem o modelo remoto como forma de trabalho seguro e eficaz. A educação em todas as áreas de conhecimento, como exemplo principal, necessitou adaptação de forma rápida e efetiva para manter o processo de aprendizagem. Tal fato diminui o contato presencial das pessoas, tornando a forma remota a solução mais plausível para o encaminhamento das demandas. Desta forma, a procura por entendimento e acesso necessitou de preparado rápido para manter a comunicação efetiva e o mais empática possível na utilização de recursos derivados dos avanços tecnológicos, assim a população no geral precisou acelerar a busca por essas ferramentas (MORILLO, 2020).

Sendo assim, os profissionais da saúde também precisaram de adaptação de seu trabalho às novas mudanças, em um mundo com grandes avanços tecnológicos, e que, nesse momento, iria ser modificado para a forma não presencial ou com menos contato possível ao paciente. Neste sentido, permeando as ideias de Merhy (2002), podemos considerar tais estratégias de proporcionar o cuidado com a utilização de recursos inovadores e que facilitam o dia a dia como tecnologia dura, e a tecnologia leve, como base importante para a concretização a interação e escuta empática entre profissional:paciente, profissional:família e profissional:profissional. Seguindo paralelamente com atenção para não prejudicar as habilidades comportamentais de ambos.

Foi possível verificar através dos estudos elencados nessa categoria que a empatia é utilizada como uma ferramenta leve de cuidado, onde facilita a aproximação dos indivíduos, consentindo uma maior relação de confiança, por

meio da comunicação empática. Destaca-se que a comunicação é um facilitador da assistência, pois permite avaliar o paciente de maneira integral, podendo estabelecer seu tratamento com maior adesão e efetividade, assim, o empregando tecnologias duras como, recursos audiovisuais, videoconferências em rede e mensagens instantâneas via aplicativos para potencializar efetivamente o contato e interação (GAMBARELLI, 2018)

Frente ao grande destaque em associar a empatia, comunicação e avanços tecnológicos, nos quais foram necessários, destacamos duas subcategorias para melhor discutir as tecnologias leve e tecnologias duras, como forma de fazer correlação desses assuntos com os resultados das grandes obras do autor Merhy, um ícone mundial quando se fala em tecnologias para o cuidados em saúde.

1.1 Utilização de Tecnologias leves para promover a empatia

O termo empatia direciona olhares para as tecnologias leves, que durante a situação pandêmica, fez o mundo todo refletir acerca do cuidado, em se colocar no lugar do outro. O acolhimento daquele que mais necessita de uma escuta, neste momento tão delicado para a humanidade, onde o simples contato físico, como o abraço foi banido pelo distanciamento social por motivos de segurança. A utilização e consolidação dessa tecnologia no campo da saúde se fez destaque principalmente na aproximação verbal, de fala e escuta ativa empática com o paciente, permitindo assim, uma maior eficácia e adesão em múltiplas terapias, conforme menciona Silva e Ferreira (2009).

A tecnologia leve refere-se às tecnologias de relações do tipo de vínculo, autonomização, acolhimento, gestão como forma de governar os processos de trabalho (MERHY, 1997).

O grande desafio e compromisso de quem gerencia o cuidado é utilizar essas tecnologias em busca da humanização, respeitando a individualidade, as crenças, as características pessoais, a linguagem, a flexibilidade e a sensibilidade diante de um mundo digitalizado (ROSSI; LIMA, 2005).

Para Merhy (2005), as tecnologias leves são as das relações, sendo assim, as mesmas possuem ações de promoção à saúde, prevenção de doenças e recuperação da saúde e humanização do atendimento efetuado.

Cada vez mais é possível perceber que as tecnologias vêm se destacando nos espaços de saúde, estas possuem destaque crucial na articulação e na construção de relações interpessoais entre profissionais da saúde na definição e produção do cuidado de maneira integral e resolutiva com o intuito de atender as necessidades de saúde dos usuários. Na atual situação pandêmica, o desenvolvimento dessa tecnologia se deu de forma essencial e eficaz, juntando-se com a tecnologia dura, que por sua vez proporcionou recursos surpreendentes de comunicação por meio de equipamentos e informação em rede (SOUZA *et al.*, 2020).

1.2 Tecnologias Duras como potencializadoras do cuidado: Contribuições para difusão da empatia durante a pandemia

Para Murhy (2002), tecnologias duras são formas tangíveis de proporcionar ao indivíduo um maior suporte a sua saúde com a utilização de equipamentos e meios tecnológicos mais sofisticados presentes em determinado local. No campo da saúde, pode-se correlacionar como tecnologia dura os equipamentos de saúde que apresentam exponencial evolução. Neste sentido, além dos equipamentos na área da saúde diretamente ligados à melhora clínica do paciente, pode-se correlacionar a utilização de equipamentos de comunicação pautados nas novas tecnologias associadas à transmissão de dados de forma rápida, instantânea e segura. Seguindo esse raciocínio, para a comunicação efetiva do usuário com o profissional, bem como sua família, em momentos difíceis onde o contato físico se mostrava ameaçador, devido a fácil transmissibilidade do vírus da COVID-19, o emprego destas tecnologias auxiliava a produzir uma comunicação empática e humanizada entre os mesmos. Consegue-se observar em bom tom, que equipamentos que proporcionam a comunicação efetiva e segura tiveram sua ascensão durante a pandemia e, assim, da melhor forma propiciam maior conforto e segurança aos envolvidos.

É normal pensar em tecnologia e associar a palavra diretamente equipamentos, máquinas sofisticadas e avanços tecnológicos que auxiliem de uma forma o processo do trabalho em saúde pois, são ferramentas inovadoras que proporcionam muitas vezes uma maior resolutividade. Neste sentido, de certa forma torna o processo de melhora do quadro clínico mais eficaz em um resultado da associação de vários fatores assim envolvidos. Para profissionais que trabalham na linha de frente e unidades fechadas para o tratamento do COVID-19 fica claro a diferença que faz o contato do usuário com a família. Neste sentido, empregar o uso de tecnologias que propiciem o cuidado de forma mais eficaz é uma grande evolução. Durante a pandemia a comunicação do paciente via chamada de vídeo com os familiares ajudou na melhora terapêutica, em muitos casos, segundo estudos já produzidos anteriormente, sendo algo positivo, algo que a tecnologia e suas evoluções proporcionam a humanidade (SILVA; FERREIRA, 2009).

Seguindo essa linha de raciocínio, relacionando a comunicação com meios tecnológicos, o exercício da empatia no momento do acolhimento diminui a insegurança, medos e angústias do paciente. Enquanto profissional, se destaca como empático e humanizado o que possui a nobreza de ouvir o paciente, identificar a melhor forma de abordagem frente ao seu tratamento, e garantindo maior efetividade. Com a pandemia os meios tecnológicos tiveram sua ascensão como facilitadores, proporcionando maior interação entre paciente profissional, bem como profissional e profissional, e de forma segura. Também foi um momento desafiador para o profissional, em um mundo com avanços variados em tecnologias, e ainda mais desafiador quando este profissional também necessita de empatia, de ser cuidado, especialmente desde o início da pandemia, onde estes prolongaram suas cargas horárias, necessitando se distanciar de suas famílias para cuidar de paciente (SOUZA *et al.*, 2020).

O Ministério da Saúde por sua vez incentivou e forneceu subsídios para melhorar a comunicação entre os usuários e profissionais de forma segura e eficaz durante o período que se estendeu a pandemia. Houve o desenvolvimen-

to de ouvidorias e tele atendimentos multiprofissionais sem a necessidade do usuário sair de seu domicílio, como por exemplo, a telemedicina e tele psicologia. Tais ações garantiram melhor aproximação do usuário com o profissional de forma livre e sigilosa, onde a interação dos mesmos se deu de forma digital e em tempo real. A transmissão via chamada de vídeo pela conexão a rede de dados conectada à internet foi um ótimo recurso difundido mundialmente. Neste momento, a escuta qualificada, acolhedora e empática se vinculava à situação ali proposta, gerando maior confiabilidade do usuário com os profissionais (MALDONADO; CRUZ, 2021). Sabe-se que tal contato, feito via vídeo, não substitui a interação presencial, porém proporciona de forma mais tranquila e empática, dentro do possível, a garantia da realização de ações destinadas ao usuário em tempos pandêmicos.

2 Distanciamento social e seus reflexos na saúde mental dos profissionais da saúde

Nessa categoria, todos os artigos selecionados permeavam algumas menções ao distanciamento social, saúde mental e exaustão dos profissionais, porém os estudos que foram empregados nesta categoria como destaque de sua abordagem direcionada ao tema proposto são: E3, E4 e E6.

Com a descoberta da COVID-19, o mundo inteiro necessitou adotar medidas de urgência para impedir a propagação descontrolada do coronavírus, medidas estas que além da simples higienização das mãos, o uso de máscara e o distanciamento social tornaram-se estratégias dos gestores como ações para evitar a alta transmissibilidade. Termos como isolamento, quarentena, distanciamento social estão entre as ações de controle da COVID-19 (LIMA, 2020)

Isolamento é a separação das pessoas enfermas, daquelas não infectadas, com o intuito de diminuir o risco de transmissão da patologia. Já a quarentena, é a restrição do movimento de pessoas que podem ter sido expostas a uma doença contagiosa, mas que não estejam doentes, ou porque não foram infectadas ou ainda se encontram no período de incubação da infecção. E o distancia-

mento social tem por objetivo reduzir contatos com pessoas infectadas, ou que ainda não foram identificadas através da sorologia. Visto que a COVID-19 é uma doença respiratória grave, causada pela liberação de gotículas e aerossóis, pela proximidade de pessoas, o distanciamento social é uma das medidas preventivas de maior controle na transmissão desta patologia (AQUINO, 2020).

Além disso, o distanciamento social, também pode ser entendido como uma estratégia não farmacológica que engloba o isolamento dos casos, a quarentena dos contatos, e a prática voluntária de diminuir a circulação de pessoas e as aglomerações em locais fechados, demonstra uma redução dos casos de transmissão pelo coronavírus (NATIVIDADE, et al, 2020).

Obviamente que o isolamento social, conduziu o mundo para uma situação econômica considerável, o que acarretou um impacto muito grande para a população, principalmente para os mais vulneráveis. Destas, a grande maioria necessitando de auxílios emergenciais disponibilizados pelos governos, como uma maneira de conter um maior agravo financeiro e a saúde da população (LIMA, 2020).

A pandemia, somada ao isolamento/distanciamento social, causa inúmeros consequências na vida dos profissionais da saúde, pois tiveram que adotar comportamentos novos, distanciando do convívio familiar e social, nas formas de trabalho, cuja adaptação pode ser positiva ou gerar sofrimento mental.

A pandemia sujeitou os profissionais da saúde a um risco elevado de infecção e exposição direta ao vírus, associado ao aumento da carga de trabalho e estresse psicológico. Na literatura o estresse psicológico relacionado ao trabalho pode levar à uma exaustão física e emocional, denominada de Síndrome de Burnout, o que aumenta gravemente o comprometimento no trabalho e consequentemente diminui a qualidade no atendimento ao paciente (ASSIS, 2010)

Com o cenário de trabalho modificado durante a pandemia, esta síndrome ganhou forte destaque entre os profissionais da saúde, aumentando sua incidência e ocasionando uma série de consequências. A redução da concentração e aumentos de possíveis erros na assistência são os principais problemas enfren-

tados pelos profissionais, em vista que dificilmente os profissionais da saúde se ausentam de suas atividades diante de um quadro grave de vulnerabilidade da população, destacando assim o profissionalismo dos mesmos (NATIVIDADE, et al, 2020).

As razões pelas quais fortaleceu a síndrome podem ser claramente identificadas por vários vínculos empregatícios destes profissionais, que por motivos de rendimentos compatíveis com sua profissão optavam por assumir oportunidades de emprego advindos do aumento de volume de casos de contaminação. Assim, esta situação gerou um grande transtorno na vida desses profissionais, tendo como consequência o cansaço físico e mental, alterações do sono, rotina diária insalubre, sofrimento diante de grande volume de óbitos e desespero de pacientes e familiares, bem como preocupação com seus próprios familiares. O que culminou na procura em grande escala por acompanhamentos psicológicos e psiquiátricos, devido à depressão, crises de pânico e ansiedade, que a síndrome de Bournout pode trazer consigo (AQUINO, 2020).

A Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com manifestações de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico, decorrente de circunstâncias de trabalho desgastante que requerem muita responsabilidade, sendo a pandemia um momento em que esta síndrome teve sua maior difusão na grande maioria dos profissionais da saúde a nível mundial. Burnout, é descrita como resultado da dedicação intensa a um determinado projeto, a frustração em alcançar os objetivos propostos e um consequente estado de esgotamento que se assola sobre o indivíduo (BRASIL, 2020).

O diagnóstico precoce dos níveis sintomáticos desta síndrome, representa um indicador relevante para iniciar o tratamento correto ou intervenções profiláticas de cunho mental, para evitar que os profissionais da saúde não sejam afetados a tal ponto de não conseguirem prestar o cuidado assistencial qualificado ao paciente, por apresentar sintomas comportamentais prejudiciais tanto individual quanto coletivo.

Conclusões

Baseado nos acontecimentos históricos dos últimos anos, onde o mundo vivenciou uma das mais graves doenças infecciosas, a COVID-19, é possível observar que o termo empatia ganhou destaque global, sendo ainda mais explícito entre os profissionais da saúde e pacientes.

O surto pandêmico que estamos vivendo acometeu psicologicamente milhares de profissionais da área da saúde, levando o medo para muito próximo de suas famílias, amigos, e pacientes. Neste sentido, fez-se necessário o uso de uma tecnologia avançada para aperfeiçoar os sistemas de informações, o cuidado com pacientes graves, e talvez nunca antes a palavra empatia estivesse tão evidenciada no cotidiano da população.

A escuta, o diálogo, ou simplesmente o se colocar no lugar do outro, ganhou destaque nas redes sociais, os profissionais da saúde foram aclamados como heróis e tiveram papel fundamental no enfrentamento da SARS-COV-2.

Vale ressaltar que o medo, a ansiedade dos profissionais de saúde não impediram que os mesmos cumprissem seu legado de prestar o cuidado com aqueles mais vulneráveis e promover ações de promoção da saúde e prevenção de novas contaminações, e evitando maiores agravos à saúde da população.

Ganha destaque também o reconhecimento dos próprios pacientes, e seus familiares ao incansável trabalho destes profissionais que abdicaram de suas próprias famílias para estarem à beira leito de milhões de pessoas, transmitindo carinho, força, e acreditando a cada dia que a empatia pode sim salvar vidas.

Assim, com esse estudo, pode-se concluir que a pandemia trouxe um grande legado não somente os profissionais da área da saúde, mas para os indivíduos de forma geral, destacando que a humanização, a empatia, embora com todos os avanços tecnológicos do mundo, ainda são as melhores armas para combater condições de extrema vulnerabilidade, sendo este o momento

oportuno para o mundo olhar para estes profissionais e repensar ainda mais sua importância.

Cabe salientar também, a limitação diante da carência de pesquisas e estudos científicos recentes, que possam evidenciar as consequências da pandemia à saúde mental dos profissionais da saúde, mas é possível identificar a gratidão da população por esses trabalhadores dedicados.

Referências

ANDRADE, T. G. O uso da empatia por profissionais de enfermagem: uma revisão integrativa. in: 12º mostra universitária, 1., 2013, Rio Grande. **Anais Furg**. Rio Grande: Furg, 2013. p. 1

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 2423–2446, 5 jun. 2020.

ASSIS, M.M.A., et al. Produção do cuidado no Programa Saúde da Família: olhares analisadores em diferentes cenários [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 180 p. ISBN 978-85-232- 0669-7

BRASIL. **Síndrome de Burnout**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. 2020. UNASUS [Internet] [Acesso em 10 agosto 2021]. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br>

SCHWELLER, M. O Ensino de empatia no Curso de Graduação em Medicina 2014. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSI>

GAMBARELLI, S. F.; TAETS, G.C.C. A importância da empatia no cuidado de enfermagem na atenção primária à saúde. **Enfermagem Brasil**, v. 17, n. 4, p. 394, 28 set. 2018

GUSMÃO, J. L. A importância da Empatia durante a Pandemia de COVID-19. **Revista Unisepe**, Jun, 2021

MENDES, K.D.M., SILVEIRA, R. C.C. P., GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.** Out-Dez 2008; 17(4): 758-6

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo** 2 ed. São Paulo: Hucitec; 2005.

MERHY, E.E.; ONOCKO, R. Agir em saúde: um desafio para o público. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

MERHY, E.E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORILLO, C. **A tecnologia no centro de tudo: o que esperar de um mundo digitalizado**. 2020. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/a-tecnologia-no-centro-de-tudo-o-que-esperar-de-um-mundo-digitalizado>. Acesso em: 20 maio 2022.

MUFATO, L.F., GAÍVA, M. Empatia em saúde: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**. 2019

NATIVIDADE, M. DOS S. et al. Distanciamento social e condições de vida na pandemia COVID-19 em Salvador, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 3385–3392, set. 2020.

PISSAIA, L. **Profissionais da Saúde e o Coronavírus**. 2021 [Acesso em 10 de agosto de 2021]. Disponível em: <https://www.revistaeleve.com.br/luis-pissaia>

ROSSI, F. R.; LIMA, M. A. D. DA S. Acolhimento: tecnologia leve nos processos gerenciais do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 3, p. 305–310, jun. 2005.

SOUZA, J. W. *et al.* TECNOLOGIAS LEVES NA ATENÇÃO BÁSICA: DISCURSO DOS ENFERMEIROS. **Revista Saúde & Ciência Online**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 122-130, dez. 2020.

SILVA, R. C. DA; FERREIRA, M. DE A. A tecnologia em saúde: uma perspectiva psicossociológica aplicada ao cuidado de enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 13, n. 1, p. 169–173, mar. 2009.

TAKAKI, M. H.; SANTANA, D. D. M. G. A empatia como essência no cuidado prestado ao cliente pela equipe de enfermagem de uma unidade básica de saúde. **Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, 30 jun. 2004

CAPÍTULO 7

JORNALISMO IMPRESSO FEMININO: UM LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES NO BRASIL

Bibiana Rigão Iop

Mariana Olhaberriet Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-7

Introdução

Os estudos históricos não evidenciam o olhar sobre a mulher devido ao seu lugar social, que em seus primórdios costumava ser voltado para a vida cotidiana do lar, longe dos centros de decisão e de poder. As mulheres foram invisíveis na narrativa histórica centrada nos grandes eventos dos espaços públicos e a imprensa no geral não as reconhecia como público em potencial. Seu lugar como tomadoras de decisões e donas de sua própria vida começou tardiamente, assim como participantes ativas dos meios de comunicação, tanto como produtoras quanto receptoras.

Esse artigo tem o intuito de registrar as principais publicações impressas do desenvolvimento da imprensa feminina brasileira, especificamente a feita por mulheres e para mulheres, até os anos 2000. A fim disso, essa pesquisa descritiva bibliográfica de caráter qualitativo pretende apontar os principais marcos desse meio, identificar os assuntos mais abordados e, dessa forma, relatar o quanto o crescimento do jornalismo impresso nesse grupo impactou no desen-

volvimento social e cultural da mulher contemporânea. Gil (2010) aponta que a pesquisa bibliográfica é indispensável para estudos históricos, como o desta pesquisa. A imprensa feminina brasileira acompanhou com atraso o desenvolvimento da imprensa feminina europeia, mas passando por todas as etapas gerais de evolução: da receptora vista como “senhora”, à “mulher” até chegar à “consumidora”.

O Início

Os primeiros registros da imprensa feminina no mundo foram na Grã-Bretanha, no final do século XVII. No Brasil ela surgiu no século XIX, após a vinda de D. João VI. Por conta da cultura imposta pela coroa portuguesa, as produções especializadas se voltaram para as tendências europeias. No decurso de cerca de meio século, o âmbito da imprensa feminina esteve em grande parte constituído pela moda, literatura, beleza e informações voltadas para o entretenimento, assim como seu lugar de esposa e mãe.

Apesar de muitas controvérsias sobre qual o primeiro periódico feminino brasileiro, *Espelho Diamantino*, do francês Pierre Plancher, é datado de 1827. Depois vieram outros como *O Mentor das Brasileiras* (1829), *Manual das Brasileiras* (1830) e *O Despertar das Brasileiras*, também criados por homens. Eles defendiam o acesso das mulheres à educação e ao debate político e colocam-se como seus guias.

Contudo, na imprensa feminina produzida por mulheres destaca-se o *Jornal das Senhoras* como o precursor do meio. Ele foi criado pela argentina Joana Paula Manso de Noronha, no Rio de Janeiro. No seu primeiro número, publicado em 1852, afirmava que seu objetivo era “trabalhar pelo melhoramento social e pela emancipação moral da mulher” (Duarte, 2016), defendendo que fazia parte dos direitos femininos receber melhor educação, além de requisitar que os homens parassem de objetificar as mulheres parte de sua propriedade.

Na década de 1840, os grandes jornais começaram a se estabilizar. A indústria gráfica se aprimora, assim, os periódicos e livros são mais bem impressos e passam a conter belas ilustrações. A luta pelos direitos das mulheres se torna um dos assuntos mais recorrentes quando Francisca Senhorinha da Mota Diniz lança o semanário *O Sexo Feminino* (1873 - 1889). Em 1873, na edição número 8, foi publicada a matéria *O Que Queremos*:

Queremos a nossa emancipação – a regeneração dos costumes; Queremos reaver nossos direitos perdidos; Queremos a educação verdadeira que não se nos tem dado a fim de que possamos educar também nossos filhos; Queremos a instrução para conhecermos nossos direitos, e dele usarmos em ocasião oportuna; Queremos conhecer os negócios de nosso casal, para bem administrá-los quando a isso formos obrigadas; Queremos enfim saber o que fazemos, o porque, o pelo que das coisas; Queremos ser companheiras dos nossos maridos, e não escravas; Queremos saber o como se fazem os negócios fora de casa; Só o que não queremos é continuar a viver enganadas. (*O Sexo Feminino*, 1873)

O tom do feminismo que nascia no país foi adotado por outros periódicos, destacando-se *A Família* (1888-1897) de Josefina Álvares de Azevedo e *Quinze de Novembro do Sexo Feminino* (1889-1890) também de propriedade de Francisca Senhorinha da Mota Diniz. Eles defendiam a emancipação, instrução e educação femininas, trazendo artigos pela abolição da escravatura e notícias do movimento sufragista pelo mundo. Era comum também o uso de pseudônimos ou a ocultação da autoria de alguns artigos para proteção contra a reação masculina.

O jornal *A Família*, segundo Josefina, não iria ensinar as mães paulistas a educar seus filhos, mas educá-las para a vida e para uma realidade maior que iria tirá-las da sombra dos maridos. Segundo a pesquisa de Oliveira (2009), o objetivo do jornal era despertar a consciência das mães brasileiras para que elas pudessem competir com os homens em qualquer campo profissional, seguindo o exemplo das mulheres francesas e inglesas. Dispunha de colaboradoras internacionais, fato único em uma época na qual o intercâmbio de informações era precário até dentro do país.

O primeiro número de *A Família* causou impacto na sociedade quando Josefina disse apoiar os princípios de igualdade do iluminismo e deixar claro que seu desejo é endossar a causa feminista no Brasil. Oliveira (2009) escreveu que alguns jornalistas apontaram que o jornal “seria útil para a sociedade por ser uma leitura amena”, insinuando que a proprietária deveria mudar o tom de suas páginas. Porém, outros jornais preferiram ser mais diretos, como o *Província de São Paulo*:

“Veneremos a mulher! Santifiquemo-la e glorifiquemola!” Inteiramente de acordo, excelentíssima senhora. Permita-nos, porém, que humildemente lhe digamos que a mulher para ser venerada, glorificada e, sobretudo santificada, não deve competir com o homem na “direção do estado” e em muitas coisas mais, como v. V. Exc. sustenta (Província de São Paulo *apud* A Família, 1888, número 2).

Estas linhas representam a opinião corrente na sociedade da época. A ideia de uma mulher emancipada querendo competir igualmente com os homens era incômoda e beirava o ridículo. O jornal circulou em São Paulo apenas em seus primeiros 6 meses, pois em 1889 a proprietária decidiu mudar-se para o Rio de Janeiro. Ela acreditava que na Corte suas propostas seriam mais bem aceitas, mas seu jornal só sobrevive durante 9 anos. Em vários momentos o periódico passou por sérios problemas financeiros devido ao pequeno número de leitores, já que seu teor era puramente feminista.

Apesar de as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo serem os maior pólos desse primeiro momento da imprensa feminina, outros estados já apresentavam títulos destinados às suas mulheres, como *O Abano* (Paraná, 1892); *A Palavra* (Alagoas, 1889), *A Violeta* (Piauí, 1864), *O Jardim* (Curitiba, 1888) e *Corymbo* (Rio Grande do Sul, 1884). Assim, os jornais femininos não foram um fenômeno restrito dos grandes centros urbanos no século XIX. Duas vertentes foram apresentadas: a conservadora que restringe a ação da mulher à esfera do lar e a progressistas que visa a conscientização das mulheres para a tomada de seus direitos.

Um Novo Espaço é Conquistado

As mulheres da classe média ingressando cada vez mais no mercado de trabalho cresceram junto com o desenvolvimento das cidades, assim como o número de divórcios e instituições para cuidarem das crianças. Em sua busca por um lugar na nova realidade, a relação entre os gêneros mudou. Escritoras, poetisas, jornalistas, artistas e musicistas eram postos aceitos socialmente para a mulher, por estarem ligadas às artes. Para os homens estas ocupações não eram ameaçadoras, tinham horário flexível e podiam ser executadas em casa.

Depois da Primeira Guerra Mundial, as mulheres aparecem na imprensa vestidas com modelos mais modernos que refletiam as mudanças nos papéis femininos e expectativas que surgiam com a expansão da economia urbano-industrial. Anunciantes usavam o corpo feminino para a venda de produtos em revistas.

No ano de 1914 em São Paulo, surge a *Revista Feminina* de periodicidade mensal, distribuída nacionalmente. Bronstein (2008) aponta que ela era uma referência na imprensa feminina, contendo ilustrações de alta qualidade. “A revista era dividida em seções tradicionalmente femininas, mas se diferenciava das demais por conter certo idealismo na defesa dos direitos das mulheres” (Bronstein, p. 23, 2008).

A revista foi fundada por Virgilina de Souza Salles e circulou até 1936. Ela atribuía-se a missão de buscar a emancipação das mulheres, no interior da cultura católica tradicional. Segundo Duarte (2023), a revista estruturou-se a partir das seções: Moda, Menu do meu Marido, Trabalhos Femininos e Como Enfeitar Minha Casa.

Duarte (2023) também escreveu que a revista trouxe questões como maternidade, cuidado com o lar e com os filhos, a revista conservou o status de mãe/mulher, porém abriu espaço para falar sobre os novos tempos. Trouxe questões de lutas como voto, combate à violência, trabalho fora do lar e ensino

superior para mulheres. Mais do que educar as mulheres da elite brasileira, a revista vendeu: suas edições, publicidade e até mesmo produtos.

Durante o movimento modernista de 1920, Souza (2015) destaca a criação da seção *Colaboração das Leitoras* da revista *A Cigarra* que contemplava os eventos do meio social adolescente, em que recados eram enviados como cartas para “príncipes encantados”.

Nos anos de 1930, as mulheres brasileiras alcançaram o direito de votar. Nessa época, a imagem da mulher estava ligada às qualidades de Iracema, a “virgem dos Lábios de Mel” do escritor José de Alencar (1865). Já na década de 40, cresce o uso de fotografias nas publicações, enquanto a presença da literatura diminui. A cultura norte-americana começa a inserir-se nas publicações brasileiras, produzindo um novo modelo onde fotografia e folhetim se encontram.

Um dos exemplos de revista de fotonovelas de maior sucesso é da editora Vecchi, *Grande Hotel* lançada em 1947, mas só em 1951 passou a ter fotos. Dutra (2023) apontou que a revista foi pioneira neste novo gênero no país, ultrapassando em vendas um milhão de exemplares semanais, mas indo na direção contrária ao movimento feminista. Publicava histórias desenhadas, de cunho mais sensual e erótico, desde sua inauguração, e começa a trazer fotonovela em capítulos.

Nos anos de 1950 ocorreu um avanço nas publicações. O mercado editorial de revista se desenvolvia, focando tanto na mulher do lar como em ilustrar o feminino em suas páginas. Apresentava receitas de bordado, notícias e matérias de entretenimento. Enquanto isso, o jornal não valorizava as leitoras, perdendo seu público.

Em meio a época de ouro dos folhetins, é publicada por Victor Civita, em 1952, a revista *Capricho*. Foi a segunda revista lançada pela Editora Abril, tinha formato pequeno e a publicação era quinzenal. Neste período foi uma publicação de fotonovela de maior sucesso pela indústria do gênero. A *Capri-*

cho se declarava como “a revista da mulher moderna”, e apesar de não ter sido criada por mulheres, ela se destaca por seu sucesso e adaptabilidade.

Em 1982, a revista deixou de lado as fotonovelas, que foram inseridas apenas como encarte e não mais como conteúdo da revista, firmando sua nova linha editorial. No fim de 1989, a revista decidiu voltar-se para adolescentes de 12 a 19 anos. Segundo Bronstein (2008), os jornalistas da época relatam que foi difícil se habituar a um texto simples que não seja simplório e que falar com adolescentes não significa apenas recheiar o texto de gírias. Todas essas mudanças resultaram em sucesso, fazendo com que, entre janeiro de 1990 e janeiro de 1991, a *Capricho* fosse a revista mais vendida em seu segmento.

A Nova Mulher Moderna

A imprensa feminina de 1960 torna-se mais comercial, aumentando seus anúncios ricos em fotografias, páginas coloridas e matérias de moda. Bronstein (2008) aponta que a mulher conquista o lugar importante de consumidora e esse passa a ser o ângulo das editoras. Além dos conteúdos informativos, iniciava-se uma propensão a guiar e criar padrões na opinião feminina.

As matérias incentivavam a emancipação das mulheres, “a orientação ideológica destas publicações estabelecia um novo modelo de mulher” (Bronstein, p. 35, 2008). Elas deixavam o título de donas de casa para serem donas de si. Foi quando a indústria editorial se modernizou importando maquinários, repercutindo na qualidade dos produtos existentes e na oportunidade de lançar novos. Um exemplo dessa segmentação foi a Editora Abril que separou sua produção para atingir o público feminino com diversas revistas: fotonovelas, costura (*Agulha de Ouro*), cozinha (*Forno e Fogão*, *Bom Apetite*), moda (*Manequim*), decoração (*Casa Claudia*), assuntos gerais (*Cláudia*).

A revista *Claudia* foi criada em 1961, pelas mãos do casal Victor Civita e Sylvana Alcorso, donos da Editora Abril. Seu intuito era ser uma publicação verdadeiramente brasileira, seguindo os moldes de revistas de sucesso como

Marie Claire e *Elle* francesas, mas procurando refletir a cultura nacional. O lançamento da revista *Claudia*, por exemplo, foi possibilitado pela maior aceitação da presença feminina no mercado de trabalho e pelo desenvolvimento da escolaridade para mulheres.

Desde seu início, a revista foi marcada pela pluralidade de vozes e, até certo ponto, de discursos. Apesar de ser considerada inovadora por permitir a veiculação de temas considerados tabu, ela ainda exaltava os ideais conservadores da mulher como dona-de-casa exemplar e a felicidade feminina sendo condicionada ao casamento. Na discussão em torno do uso de anticoncepcionais, inaugurado pela revista, foi marcada pela ambiguidade, inovando mas respeitando os limites do matrimônio.

Foi considerada vanguarda por divulgar o trabalho feminino por meio da seção *Presença de Mulher* que trazia informações gerais de atividades e profissões exercidas por mulheres. A publicação inovou ao dar ênfase a números e estatísticas em contraposição à pura transcrição do senso comum, promovendo pesquisas nacionais sobre temas polêmicos como a virgindade. Era comum ainda a publicação de matérias e entrevistas com homens nas quais era veiculada a visão masculina sobre os problemas femininos e as relações entre os gêneros. Na revista é encontrado uma matéria com o título “alta criatividade no sexo”, que expõem a opinião masculina sobre sexo:

A chamada roupa íntima feminina é um fraco masculino. Temos verdadeira devoção por lingerie. Mas não exagere com cintas-ligas, porque o resultado pode ser uma crise de riso que, com certeza, colocará ponto final à noite tão promissora. Outra coisa importantíssima: pés devem estar bem-feitos. Eis uma tara de 11 entre dez homens. (...) Uma sessão de massagem com óleo pode ser bastante interessante, assim como certos alimentos quando bem empregados. E, claro, algumas variações avalizadas pelo milenar Kama Sutra – que deve estar sempre à mão. (*Claudia*, nº 10, 2004 *apud* Rodrigues, 2004)

O comportamento de tratar a mulher como objeto sexual, neste caso, é incitado pela revista. Em uma dissertação de mestrado (2004) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Luciana Vargas Rodrigues analisou na revista

Claudia, nº 10 de 2004, que 50% das matérias tratam de assuntos de beleza e estética. Alguns títulos encontrados são: *Fique mais bonita*, *Aula de beleza*, *Um up na make*, *De visual novo*, entre outros.

A supervalorização da beleza feminina também está visível nas publicidades na revista. A mesma tese de Rodrigues (2004) explica que em 218 páginas, encontram-se 58 propagandas de produtos, 90% são sobre produtos de beleza e moda e os 10% restantes são sobre bens de consumo e alimentação. Uma média de 5% deles recorrem para o lado materno, como o carro que tem 17 porta-objetos, mais do que uma bolsa feminina.

Na seção de cartas, assuntos como sexo não eram trabalhados e várias das respostas dadas às cartas das leitoras não consideravam como legítimas as insatisfações e aspirações destas, desqualificando-as em nome da estabilidade familiar. Os debates mais significativos desta seção aconteceram quando a psicóloga e jornalista Carmem da Silva passou a responder pessoalmente as cartas endereçadas à sua coluna *A Arte de Ser Mulher*, devido à polêmica que gerava entre os leitores.

A Arte de ser Mulher

Carmem da Silva é considerada um marco no jornalismo brasileiro e nos estudos feministas por ter trabalhado em sua coluna de 1963 até o ano de sua morte, 1985. Ela enfrentou com coragem os preconceitos de seu tempo e foi pioneira da batalha contra o sistema patriarcal, atuando como escritora, jornalista e conferencista em defesa do direito da mulher ser protagonista do seu destino. No livro *1968 - O ano que não terminou*, Carmem é citada:

Carmem da Silva foi na imprensa uma competente divulgadora da “Revolução Sexual”, sem que a adesão ao movimento lhe tirasse o senso crítico. Sem concessão ao intelectualismo próprio da época, a colunista de Claudia se dirigia a um amplo público de classe média - naturalmente prudente e mais conservador - com uma sensatez muito útil num momento de culto do radicalismo. Ela mostrava que as formas de pensar e exercer a sexualidade variavam, não só conforme as classes sociais, mas segundo também as gerações. As mulheres de quarenta anos, por exemplo, ainda estavam presas

aos tabus do passado recente e a um hipócrita santificação da maternidade, que dava ao homem o álibi de que precisava para buscar fora de casa, nos prostíbulos ou nas coisas que ele só podia fazer na rua. (Ventura, 1988, p. 38)

Na revista *Claudia*, sua seção *Carmen da Silva responde*, recebia uma média de 500 cartas mensais. Segundo Lima e Fresno (1992), os tons das cartas eram diversos: desesperadas, com insultos, apelos e pedidos de clemência. Em seu site oficial, as autoras afirmam que Carmem sabia que ao assumir esse papel, precisava evitar a radicalidade. Ela “escolheu incentivar as mulheres a trabalhar, encorajando-as a se assumirem enquanto pessoas e defenderem sua autonomia” (Lima, Fresno, 1992).

Sua coluna girou em torno dos problemas psicológicos e sociais vividos pela mulher da época. Carmen desmistificava a rainha do lar, mostrando a limitação dos horizontes da mulher. Examinava questões relativas à liberdade, à segurança íntima, ao equilíbrio e à maturidade. A jornalista se valia de suas experiências e senso prático, acrescentando aos argumentos seu conhecimento de história, literatura e de psicologia. Os artigos ainda discutem a integração da mulher na sociedade por meio do trabalho e da participação no mundo.

O consumo e o sexo tornam-se os pontos essenciais da imprensa especializada para mulheres nos anos 70. Segundo Bronstein (2008), as publicações se assemelhavam mais a catálogos de mercadorias do que guias informativos. Nessa época, a possibilidade de escolher o que consumir era o que Bronstein chamou de “representação de liberdade” nas revistas femininas.

Novos recursos de comunicação marcaram a década de 90, com o uso da internet e dos celulares. As revistas ganharam portais eletrônicos, mesmo material em novo formato. Bronstein (2008) diz que “a mulher deste período é representada nas páginas das revistas femininas como a da mulher superpoderosa”, uma mulher que consegue lidar com tudo ao mesmo tempo.

Em 1993, é criado o caderno *Donna*, uma produção jornalística que é enviada junto da edição de domingo do *Jornal Zero Hora*, pertencente ao Grupo

RBS. É a publicação voltada à moda mais lida na região Sul do país. Oliveira (2008) afirma que “inicialmente, a proposta do suplemento era falar exclusivamente do campo da moda e do comportamento feminino, mas aos poucos esse conceito foi sendo alterado”. A partir do ano 2000, através de avaliações dos leitores, o caderno Donna foi agregado à parte de entretenimento e comportamento do Caderno TV+Show, também da *Zero Hora*, sendo destinado a toda a família.

Em 2012, a *Zero Hora* investiu R\$4 milhões na nova revista *Donna*, que começou a circular no mesmo ano, segundo Marcelo Rech (Line Up, 2012), diretor-geral de Jornais RS do Grupo RBS. Boa parte do investimento está na instalação, no Parque Gráfico Jayme Sirotsky, em Porto Alegre, com um equipamento de origem suíça capaz de grampear 37 mil exemplares da revista por hora. De acordo com o blog Line Up (2012), “a mudança passou a valorizar ilustrações, fotografia e publicidade, transformando o caderno em uma revista semanal”. O site¹ também ganhou layout mais moderno e voltado para o que as mulheres precisam nos dias corridos: dicas de beleza, moda, carreira, filhos, tudo com uma linguagem dinâmica, além de ferramentas virtuais. Entre os colunistas está Martha Medeiros, famosa escritora gaúcha que soma mais de 1 milhão de exemplares de seus livros vendidos.

Nos anos 2000, o jornalismo feminino e a moda ganharam maior destaque nos jornais, com cadernos especiais dedicados à mulher. Hoje, existem mais de 50 títulos femininos no mercado editorial brasileiro. A entrada efetiva da mulher no mercado de trabalho e sua independência financeira, a tornou o novo alvo da publicidade, que quer conquistar esta consumidora ávida, que determina o consumo de toda a família. A Editora Abril colocou no mercado *Ana Maria*, *Viva Mais* e *Minha Novela*, que, juntas, somaram tiragem semanal de 850 mil exemplares no ano de 2000. Nesta onda popular, embarcam as apresentadoras de TV, que lançam suas próprias revistas apostando na fidelidade de seu público.

¹ www.donnazh.com.br

Conclusão

A imprensa feminina teve um papel fundamental no desenvolvimento sócio cultural da mulher moderna. Mesmo quando a imprensa tradicional as ignorava como público e os próprios jornais especializados queriam ditar como deveriam agir e pensar, elas não deixaram de lado suas lutas. A principal tarefa assumida pelas folhas femininas no início era zelar pela erudição e educação das damas da época, e para tanto tentavam vencer a barreira imposta pelos pais e maridos às leituras feitas por elas. As mulheres usaram do jornalismo impresso para compartilharem entre si suas ideias e histórias, mesmo que muitas vezes essas fossem sobre beleza, saúde e lar. Ainda eram suas ideias e histórias, não as de seus maridos.

A imprensa feminina renovou os ideais da imprensa que sustenta o distanciamento da mulher das decisões da vida pública, enquanto convidou a leitora a ser sua própria protagonista. Tornando-se a decisora na hora de escolher parceiros e produtos que lhe satisfazem. É sobre um modelo de felicidade feminina em que ela conquistou seu poder de comprar e amar, mas agora é vista como um público que também preza por conteúdo informativo e notícias do dia-a-dia.

O século XXI trouxe a internet à casa de milhares de brasileiros, consolidando os portais de notícia como um concorrente do jornalismo impresso e tornando cada vez mais acessível a todas as mulheres os canais de informação. Assim, mesmo que uma parcela dos assuntos abordados nesse meio sejam sobre beleza, bem estar e fofocas, não minimiza o quão mais os assuntos e debates importantes da sócio cultura feminina estão a disposição e são recorrentes no jornalismo feminino atual.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. 2022.

BRONSTEIN, Michelle M. **Consumo e Adolescência: Um estudo sobre as revistas femininas brasileiras**. Dissertação de Mestrado em Comunicação Social, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11949/11949_3.PDF. Acesso em: 16 ago. 2024

DUARTE, Constância Lima. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX**. 1ª edição. 2016.

DUARTE, Constância Lima. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XX (1990 - 1949)**. 1ª edição. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª edição. São Paulo, Editora Atlas. 2010.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Sexo Feminino**. Rio de Janeiro, 1873. Número 8. Disponível em: <https://bndigital.bn.br/acervo-digital/sexo-feminino/706868>. Acesso em: 16 ago. 2024

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **A Família: jornal litterario dedicado a educação da mãe e da família**. Rio de Janeiro, 1888. Número 2. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/familia/379034>. Acesso em: 16 ago. 2024

LIMA, Maria José; FRESNO, Alice Barreto del. **Carmen Da Silva**. Biografia. 1992. Disponível em: <https://www.carmendasilva.com.br/vida/biografia>. Acesso em: 16 ago. 2024

ZERO Horas transforma caderno Donna em revista. **Line Up**, 2012. Disponível em: <https://blog.lineup-br.com/2012/05/zero-hora-transforma-caderno-donna-em.html>. Acesso em: 16 ago. 2024

OLIVEIRA, Karine R. **Josefina Álvares de Azevedo: A voz feminina no século XIX através das páginas do jornal A Família**. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, Fundação Biblioteca Nacional - MinC. 2009. Disponível em: <https://antigo.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/josefina-alvares-azevedo-voz-feminina-seculo-xix>. Acesso em: 16 ago. 2024

OLIVEIRA, Rosana Silva de. **Moda, Jornalismo e Identidade: Um estudo da Revista Donna/ZH**. Orientador: Sibila Rocha. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) - Área de Artes, Letras e Comunicação, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2008. Disponível em: https://lapecjor.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/tfg_completo_pronto.pdf Acesso em: 16 ago. 2024

RODRIGUES, Luciana Varga. **A representação da mulher na imprensa feminina**. Intercom, 2004. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/76117924067847604001724126627046238.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024

SOUZA, Viviane Chaves de. **O “futurismo” na Cigarra**. UNESP. V Colóquio da Pós-Graduação em Letras. 2015. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/letras/viviane-chaves---o-futurismo-na-cigarra-revisado.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024

VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou**. Rio de Janeiro, Objetiva. 2013.

CAPÍTULO 8

ESTADO DA ARTE: PESQUISAS SOBRE ARTISTAS DRAGS NO BRASIL

Rafaela Oliveira Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-8

Resumo: Este artigo propõe uma discussão sobre o estado da arte das pesquisas atuais acerca de artistas Drag Queens, entre outras identificações, no Brasil. Analisa-se como as/os Drags e suas experimentações em torno das corporalidades, performatividades de gênero, identidades e sociabilidades contribuíram para a construção de teorias antropológicas oriundas de campos de pesquisa diversos. No decorrer da discussão, são destacados os dados etnográficos das pesquisas analisadas, além de ser apresentada uma atualização com os dados advindos da etnografia que desenvolvi durante o doutorado, entre os anos de 2019 e 2023. Por meio da revisão bibliográfica e da comparação entre campos de pesquisa e contextos geográficos e históricos, são sugeridos, por fim, possíveis caminhos teórico-metodológicos para novos estudos sobre experimentações drag. Assim, conforme os objetivos, teorias e metodologia, é possível renovar enfoques e formas de observar modos de vida que, por meio das artes, manifestam maneiras de viver expressões artísticas de gênero para além das normas regulatórias de gênero.

Palavras-chave: Drag; Gênero; Etnografia; Campos de Pesquisa; Estado da Arte.

Introdução

Transformistas, Drag Queens, Drag Kings e Drag Queens¹ são artistas que dão vida a personagens previamente corporificados/as para a representação teatral de expressões artísticas de gênero. Transvestir-se artisticamente, conforme observado, é uma ação realizada por homens, mulheres, travestis, pessoas

¹ Dentre outras identificações possíveis e conforme os distintos campos de pesquisa.

trans e pessoas não binárias de diferentes identidades sexuais. Por meio das performances que envolvem corporalidades fabricadas, imbuídas dos temperamentos das personas drag, os/as artistas dançam, cantam, dublam, desfilam, posam para fotos e vídeos, manifestando, assim, diferentes expressões artísticas em si e que emanam de si (OLIVEIRA, 2019, 2023). Essas observações foram realizadas em interlocução com Drags de Santa Maria, e suas práticas em torno das sociabilidades, corporalidades, performatividades de gênero e identificações fizeram parte do tema de estudo da pesquisa etnográfica desenvolvida no meu curso de doutoramento, entre os anos de 2019 e 2023 (OLIVEIRA, 2023). A partir dessas interlocuções, foram compreendidos modos de vida drag em uma cidade interiorana do Rio Grande do Sul (Brasil).

Historicamente, Drag Queens e suas experimentações em torno das corporalidades, das performatividades de gênero, das identidades e das sociabilidades constituíram teorias etnográficas oriundas de campos de pesquisa diversos no Brasil. Considerando importante o diálogo com pesquisas já realizadas sobre o referido tema, neste artigo apresento o estado da arte por meio de pesquisa bibliográfica e aponto aproximações e diferenças nas pesquisas consultadas em relação às experimentações drags observadas na etnografia que desenvolvi durante o doutorado. Foram selecionadas pesquisas nacionais realizadas entre os anos de 2000 e 2020 nas plataformas Scielo e Google Acadêmico. Além do recorte temporal, foram utilizados filtros com as palavras-chave: drag, gênero, performatividades de gênero, corporalidades e identificações.

Assim, este artigo propõe uma discussão sobre o estado da arte das pesquisas atuais sobre Drags no Brasil. Analisa-se como Drags e suas experimentações em torno das corporalidades, performatividades de gênero, identidades e sociabilidades contribuíram para a construção de teorias antropológicas advindas de campos de pesquisa diversos. No decorrer da discussão, são destacados os dados etnográficos das pesquisas analisadas, além de ser apresentada uma atualização com os dados oriundos da etnografia que desenvolvi durante o doutorado, entre os anos de 2019 e 2023. Por meio da revisão bibliográfica e

da comparação entre campos de pesquisa e contextos geográficos e históricos, são sugeridos, por fim, possíveis caminhos teórico- metodológicos para novos estudos sobre experimentações drag. Assim, conforme o objetivo, as teorias e a metodologia de pesquisa, é possível renovar enfoques e formas de observar modos de vida que, por meio das artes, manifestam maneiras de viver expressões artísticas de gênero para além das normas regulatórias de gênero.

O estado da arte: pesquisas antropológicas sobre Drags no Brasil

Para destacar como Drags e suas experimentações em torno das corporalidades, performatividades de gênero, identidades e sociabilidades contribuíram para a construção de teorias antropológicas oriundas de campos de pesquisa diversos, são apresentados, na discussão a seguir, os dados etnográficos das pesquisas analisadas, bem como as aproximações e distanciamentos em relação aos dados etnográficos da minha tese de doutorado (OLIVEIRA, 2023). Assim, com ênfase na geração como produtora de diferenças dentro das diferenças, a etnografia desenvolvida por Santana (2021) investigou o desenvolvimento da arte drag queen na cidade de Campo Grande (MS/Brasil), a partir das tensões, aproximações e deslocamentos entre duas gerações de artistas drag queens chamadas de geração Bistrot e geração Atual. De acordo com a referida autora, as pessoas artistas ocupam espaços diferentes na cena da cidade a partir de uma mudança tanto nos locais ocupados pela arte drag, quanto nas próprias performances relacionadas com os seus lugares sociais construídos a partir da intersecção entre alguns marcadores sociais da diferença. Além disso, a autora destaca que a ocupação desses espaços está intrinsecamente relacionada aos processos de subjetivação das duas gerações e das estratégias de visibilidades criadas por elas para se fazerem visíveis na cena.

É destacado que a Geração Bistrot relaciona-se ao surgimento do espaço da Boate Bistrot Dance nos anos 2000, ao passo que a transição da época da

boate Bistrot Dance foi marcada pela popularização do *reality show RuPaul's Drag Race* e o advento de artistas drag queens em âmbito nacional nos anos 2010 e 2020, como Pabllo Vittar e Glória Groove, fato que resultou na exposição recente do entretenimento ligado aos shows de artistas drag queens em Campo Grande. A geração Atual, com “montações” e performances associadas a femininos², recebe críticas da geração Bistrot sobre serem transformistas e não drag queens. No entanto, a geração Atual compreende que as produções realizadas não configuram algo distinto das experiências drags.

Tal fato etnográfico é interessante para pensarmos como as identificações são acionadas em diferentes contextos por diferentes pessoas. Na cidade de Santa Maria (RS/Brasil), o processo ocorre de forma inversa, tendo em vista que a identificação como transformista coexiste com a identificação drag queen, no sentido de que pessoas artistas adotaram as duas identificações, ou as adotaram em épocas distintas das suas trajetórias drags. De fato, essas identificações conjuntas são encontradas em gerações drags que remontam ao início dos anos 2000 e que também se identificam com boates extintas, como o Fervo Mix Pub, o Barcelona Bar e o Boteco do Rosário. Outra peculiaridade da cena drag santamariense é que algumas pessoas artistas que já se identificaram como transformistas e/ou drag queens continuam se montando, inclusive nos ambientes digitais, não havendo, assim, uma ruptura total entre as gerações em termos de identificações e estéticas, bem como de encontros nos lugares de sociabilidades e experimentações drags, sendo visível e descrito na tese o encontro das gerações pelo e no circuito drag santamariense. É interessante, ainda, como em diferentes cenas drag há estratégias de visibilidades para que continuem existindo e que os cachês, quando existem, não permitem viver de drag. No entanto, na revisão da bibliografia ficou evidente que as discussões centram-se no aspecto da busca por visibilidade, inclusive nos ambientes digitais compreendidos como vitrines de visibilidades também comerciais (SANTANA, 2021).

2 Neste contexto designa parecer mulher através de produção muito feminina, discreta, não escrachada edelatora intencional ou não das ambiguidades.

Na referida tese busquei ampliar tal perspectiva, ressaltando os ambientes digitais como lugares de experimentações de si que medeiam novas corporalidades e novas identificações drags; assim, para além de lugares de visibilidade, são lugares para se corporificar, se identificar e continuar fazendo de si drag em circuitos *on-offline* (OLIVEIRA, 2023, OLIVEIRA et al, 2022).

Já na cidade de Campinas (SP/Brasil), os trânsitos de jovens da periferia que fazem drag e buscam desenvolver carreiras apresentando-se em boates “GLS, concursos e paradas LGBT” (NETO, 2018, p. 11) constituem o tema de investigação da etnografia desenvolvida por Neto (2018). Assim, há a ênfase nas redes e trânsitos de artistas drag queens, bem como nas suas primeiras experimentações de gênero na Praça Bento Quirino, localizada na referida cidade. De acordo com o autor, a praça constitui um local de sociabilidade noturna jovem LGBTQIA+ que se soma a outros espaços, como o concurso de novos talentos organizado e realizado pela e na Comunidade Padre Anchieta até as performances em casas noturnas e paradas locais e regionais. Apesar de não existir uma conceituação teórica ou empírica a partir das pessoas interlocutoras sobre o que seriam carreiras neste contexto, as pistas etnográficas conduzem para a interpretação de que se referem à busca por carreiras artísticas profissionais rentáveis e de sucesso. Nessa busca, destaca o autor o impulso advindo das famílias drags e das redes em torno delas, funcionando como suporte e como meio de transmissão. Nesses fluxos entre Campinas e cidades da região também são investigadas as informações, os objetos e as aspirações que neles circulam.

É importante refletir que a localização geográfica da etnografia desenvolvida por Neto (2018), isto é, na terceira maior cidade do estado de São Paulo, impacta diretamente nesta busca por carreiras artísticas, pois existem nessa localização mercados que instauram desde camarins até pagamentos de cachês por shows drags que se distanciam de outros campos de pesquisa. Nesse sentido, mesmo que drags santamarienses do meu campo de pesquisa ou as drags de Campo Grande (SANTANA, 2021), busquem ascensão profissional e monetária na carreira artística drag, o lugar geográfico da cena engendra limitações. Se,

em Santa Maria, a prática de pagamento de cachês é rara e os camarins inexistem, assim como em Campo Grande há a busca pela manutenção de uma cena em termos de lugares de sociabilidades, em Campinas há desafios para adentrar na profissionalização, ao passo que as possibilidades entre a informalidade dos primeiros shows e a formalidade das performances regulares em casas noturnas também existem e são exploradas pelas pessoas interlocutoras de Neto (2018).

Além disso, nas redes em que drags buscam ascensão na carreira artística há também “a produção, circulação, aquisição e subtração de materiais de show” de acordo com Neto (2018, p. 35). As coisas, em especial perucas, vestidos, maquiagens e saltos são argumentadas pelo autor como parte do show e, então, são produzidas, compradas, alugadas, doadas, emprestadas e roubadas em camarins não seguros durante o percurso artístico das pessoas interlocutoras. Assim, mediante a articulação entre glamour e precariedade, as coisas e os marcadores sociais da diferença são relacionados às carreiras drags e são explorados como parte do show, isto é, imprescindíveis à produção e às performances (NETO, 2018). Em meu campo de pesquisa, as coisas, proporcionadas pelas tecnologias digitais não mencionadas em outros campos de pesquisa em suas materialidades, constituem as corporalidades e as identificações drags mediadas pelas tecnologias (OLIVEIRA, 2023). Assim, mais do que parte do show, montam corporalidades e subjetividades, materialidades e humanidades, que posteriormente podem ou não desenvolver performances públicas nos espaços urbanos e nos ambientes digitais que coabitam. Muitas vezes, as pessoas interlocutoras santamarienses montam-se para o processo terapêutico de bem-estar corporal e mental e para fins de sociabilidades, fato que exige performances diferenciadas daquelas dos palcos, apenas. São peculiaridades dos campos, são peculiaridades das vidas drags, são peculiaridades que as etnografias geograficamente e historicamente localizadas desvelam.

Ainda sobre pesquisas drag, ressalto que relacionar o seu fazer drag que- en através da “arte do transformismo” (BRASIL, 2017, p. 16), com a atuação docente e, assim, com a educação através de uma autoetnografia foi o empre-

endimento desenvolvido por Brasil (2017). O pesquisador interpretou a Drag Queen santamariense Lilli Safra, “modelo, manequim, dançarina de samba, diva pop, Miss, rainha, atriz, doadora de órgãos e drag queen” (BRASIL, 2017, p. 16), com assiduidade entre os anos de 2009 e 2017. Junto de Thaylla Fênix e Felícia Finamour, sua mãe drag, idealizou a extinta festa Drag Night, que foi sediada no bar Boteco do Rosário e foi um importante local para a cena drag local, bem como para as trajetórias de pessoas interlocutoras que lá frequentaram, montadas pela primeira vez no ano de 2015 (OLIVEIRA, 2019). O referido autor, ao relacionar suas identificações múltiplas com aquilo que chama de prática performativa pedagógica, argumenta-as como potências para uma educação crítica e transformadora, a partir dos questionamentos de padrões sobre como ensinar, bem como sobre o que ensinar. Assim, o próprio amadrinhamento drag é refletido pelo autor como um processo pedagógico na construção de um sujeito que também faz de si drag, e o seu corpo é colocado como o lugar de transgressão e intervenção, pois “é o corpo e sua centralidade que protagoniza ações e pensa sobre elas, é um corpo potente que cria, inventa, intervém, se faz presente e interage com outros corpos” (BRASIL, 2017, p. 64). Assim, é importante dizer que em Santa Maria pessoas que fazem drag também fazem pesquisas científicas, fato que se relaciona com a universidade e seu impacto nas trajetórias diversas.

Já a etnografia, desenvolvida por Lima (2016), em espaços de sociabilidades drags na cidade de Teresina (PI/Brasil), investigou práticas performáticas de artistas drag queens em torno dos corpos e dos gêneros, assim como diferenciou tais práticas daquelas experimentadas por travestis. Através de uma escrita etnográfica que intencionalmente retoma termos ênicos do campo em pajubá, linguagem africana reapropriada no meio LGBTQIA+, são decodificadas linguagens drags desde o nordeste brasileiro para demarcar formas de constituir grupos identitários na contemporaneidade. O referido autor também argumenta o campo digital desenvolvido no Facebook como um lugar para observar, através das legendas de postagens de fotos as emoções, intimidades, sonhos,

desafetos e desabafos drags e, assim, as produções em torno das formas de se identificar. Além disso, são discutidos os lugares que ocorrem os processos de corporificação drag para escapar de preconceitos que, inclusive, podem vir das próprias residências das pessoas interlocutoras.

Corpo e gênero na experiência drag queen também fizeram parte do tema de investigação da etnografia desenvolvida na cidade de Natal (RN/Brasil) por Santos (2012). Nos lugares de sociabilidade LGBTQIA+ percorridos pelo autor, as pessoas interlocutoras foram observadas a partir das dinâmicas que envolvem intérpretes e personagens. De acordo com o autor, por meio de:

pincéis e perucas a drag mescla estes dois polos, vivendo ao mesmo tempo ficção e realidade. De um lado, a substância natural, a informação biológica que prescreve a anatomia do macho e designa o homem. Por outro ângulo, sobreposto ao anterior, a fantasia na pele conduz a outros territórios possíveis, nas viagens e travessias que completam a transformação. Se existe um masculino como regra, o feminino manifesta-se como charada, um “jogo de verdades” que oscila o corpo entre essências e aparências, brincadeiras à flor do pelo. (SANTOS, 2012, p. 13)

Na etnografia referida à investigação se dá com a participação de interlocutores homens que fazem drag queens. Também são perscrutadas identidades transgêneros, travestis e transexuais, a fim de se compreender os distanciamentos e as aproximações entre as experiências dessas pessoas com os gêneros a partir das negociações dos trânsitos entre corpos e identidades femininas e masculinas ao considerar, para tanto, os contextos históricos dessas experimentações. É nesse sentido que a definição estanque, localizada no corpo sobre o fato de que “drag queens usavam espuma e peruca para viver o gênero feminino apenas à noite, as travestis tinham peitos de silicone e cabelos naturais para serem mulheres 24h por dia, enquanto que as transexuais se definiam por uma cirurgia de redesignação da genitália” (SANTOS, 2012, p. 22), constitui o ponto de partida para o autor problematizar modelos pré-estabelecidos sobre as experiências drags contemplando, assim, “desejos, metamorfoses corporais e as inteligências a respeito dos fatores culturais responsáveis pela demarcação

das categorias disponíveis” informadas pelas pessoas interlocutoras (SANTOS, 2012, p. 22). Ao relativizar experiências, o autor disserta sobre transformações drag queens em torno da constituição das estéticas e das técnicas de representação, acentuando as peculiaridades de tais experiências no contexto de Natal.

Para Santos (2012, p. 13), “a metamorfose artística da drag nos conduz a imaginar o corpo humano como uma tela em branco. Os traços que compõem o seu contorno têm forma e volume próprios, mas ao lado a aquarela dispõe enésimas combinações de cores e textura”. Em minha tese, as corporalidades das/os sujeitas/os que fazem de si drags não se esvaziam para dar vida a personas, mas estão presentes, mesmo que remodeladas, como parte das identificações encarnadas das pessoas que não são desfeitas ao teatralizar personagens, como discutido no capítulo três (OLIVEIRA, 2023). Além disso, em Santana (2021), Neto (2018), Brasil (2017), Santos (2012), Vencato (2002), dentre outras/os, existem explicações que remontam a campos específicos sobre o que seriam drag queens, top drags, drags caricatas, andróginas, miss drag etc; também foram exploradas em Santos (2012), Damásio (2009), Gadelha (2009), Vencato (2002), Jayme (2001), dentre outras/os, as diferenças e aproximações entre as experiências transgêneros. Na referida tese, para fins analíticos, são descritas as compreensões sobre o que seriam algumas dessas identificações na cena santamariense, conforme acionadas pelas pessoas interlocutoras, mas não constituem um objetivo de investigação no sentido de elencar a diversidade de categorias possíveis que são contingentes. O objetivo mesmo centrou-se em investigar as corporalidades possíveis e as múltiplas identificações na era digital (LUPTON, 2015), que coexistem e que também dão vida a corpos personas drags (OLIVEIRA, 2023).

A fabricação do feminino nos corpos das travestis e das drag queens considerando, para tanto, as subjetividades foram investigadas por Damásio (2009), também na cidade de Natal (RN/Brasil). Através dos estudos de gênero e sexualidade, a autora discorre sobre experiências de materialização corporal que ultrapassam modelos sociais sobre corpos, gêneros e sexualidades. De

acordo com a referida autora, as experiências das pessoas interlocutoras revelam a incompletude das classificações socioculturais fundadas nos binarismos dos gêneros pré-estabelecidos, ao passo que tal fato não as exime de compartilharem das representações oriundas das lógicas da binariedade. Assim, é através das complexidades das fabricações femininas em corpos masculinos, que ora apresentam a subversão, ora o reitramento das normas sociais e culturais, que as narrativas são construídas e analisadas. E foi inspirada nessas complexidades ressaltadas por Damásio (2009) e Vencato (2002), que busquei, na tese, investigar, como dito anteriormente, as corporalidades possíveis e as múltiplas identificações na era digital que coexistem e que também dão vida a corpos *personas drags*, tendo em vista e concordando que:

tecidos, silicone, bijuterias, hormônios, também histórias de amor, de viagens, e de infâncias são convocadas para a construção de uma mulher, que é corpo, que é forma de vestir, mas que é também uma cabeça (mentalidade) e história de vida, embora haja quem pense, a partir de um certo positivismo travestido, que tudo isso é apenas uma questão de corpo e acessórios. (SILVA, 2007, p. 196)

Assim, é a autenticidade de um dito corpo orgânico dissociado da sua mente versus um corpo mente fabricado que está posta em jogo, como discutido no capítulo dois da tese (OLIVEIRA, 2023). Ainda sobre pesquisas *drags*, ressalto que, situada em Fortaleza (CE/Brasil), a etnografia desenvolvida por Gadelha (2009) investiga experiências *drags* como rituais e performáticas e que, assim, possibilitam problematizar os limites dos binarismos de gênero e sexo, bem como aproximar o mundo das artes do mundo cotidiano. O trabalho de campo, desenvolvido pelo referido autor, conta com observações em espaços de sociabilidades LGBTQIA+ e histórias de vida apresentadas através das entrevistas realizadas com *drag queens*, transformistas, transexuais e travestis. Através da montagem de corpos, o autor argumenta que a característica do *de- vir drag* se dá através das liminaridades. Sobre as corporalidades transgêneros afirma-se que:

para uma drag, o corpo montado chega a não corresponder mais a um corpo biológico transformado, mas a um novo corpo cuja uma das matérias-primas para sua confecção foi justamente o corpo de carne e ossos. Entretanto, o corpo montado pode dar passagem a um corpo sem órgãos, que não se confunde com os significados da matéria, seja ela uma peça de vestuário, uma prótese de esponja, ou mesmo de silicone. (GADELHA, p. 187, p. 2009)

Em contraponto, na referida tese, o esforço em colapsar dualismos, como aqueles entre os corpos e as mentes, os corpos e as coisas, compreende que os corpos, como ressaltado anteriormente em diálogo com Santos (2012), não são esvaziados para as experimentações drags iniciadas nos corpos mentes, e diria também que para as experiências transgêneros em geral. Um coração segue bombeando sangue para o corpo cérebro enquanto sustenta uma corporalidade já produzida, porque parto da perspectiva de que as materialidades nos constituem como corpos sujeitas/os e que, também, podemos produzir e reproduzir outras e novas corporalidades sobrepostas com diferentes coisas para experimentações drags, sem com isso deixar de possuir um corpo feito também de carne, osso, sangue, suor, lágrima (OLIVEIRA, 2023).

E a partir dos territórios de sociabilidades gays na Ilha de Santa Catarina (SC/Brasil), as corporalidades e as performances drag queens foram investigadas na etnografia desenvolvida por Vencato (2002). A partir das confusões e estereótipos quando ressaltadas apenas as semelhanças transgêneros, a referida autora discute tanto aproximações quanto distanciamentos das experiências transgêneros, isto é, transgênero e *cross-dressing*, travestis e transexuais. De acordo com a autora, o que diferencia a drag dos outros transgêneros:

são aspectos como temporalidade, corporalidade e teatralidade. Temporalidade porque a drag tem um tempo montada, outro desmontada e, ainda, aquele em que se monta. Diferente de travestis e transexuais, as mudanças no corpo são feitas, de modo geral, com truques e maquiagem. A corporalidade drag é marcada pela teatralidade, perspectiva que é importante para compreender esses sujeitos. (VENCANTO, 2022, p. 11)

Assim, os aspectos em torno das corporalidades, temporalidades e teatralidades como característicos das experiências drags, trabalhados por Vencato

(2002), são retomados na tese como inspiração e ponto de partida para pensar como se dá a referida tríade quando inserida na era digital. Além disso, e sobre as corporalidades, no contexto dos anos 2000 em que a autora desenvolveu a referida etnografia, os bares e as boates de sociabilidades gays, incluindo-se aí também o carnaval ilhéu, constituem o circuito de lugares em que as drag queens interlocutoras transitam com corporalidades fabricadas para teatralizar, através de diferentes performances shows drags. Nesse sentido, é interessante destacar a dinâmica de ocultação da “montação” nesse contexto, assim como a existência dos camarins, de difícil acesso nos bares e boates, como o lugar principal para a transformação; sobre isso, argumenta Vencato (2002, p. 36), que “o acesso restrito a essa transformação talvez seja fundamental no devir drag”, pois:

talvez seja assim que as drags tenham alguma garantia de que surpreenderão muito às pessoas quando em performance, já fora do camarim. Expor essa dimensão não-pública do tornar-se drag pode fazer com que todo o brilho e a fantasia que advêm dessas figuras desmanchem-se no ar. Poderia dizer, então, que aquilo que sublinha o mistério do devir drag é a própria inquietude/curiosidade criada a partir do ocultamento do espaço de transformação (tendo aqui como pressuposto que há vários territórios aqui sendo ocultados concomitantemente: o temporal, o espacial e o corporal). (VENCATO, 2002, p. 36)

É importante ressaltar a dimensão não pública da transformação como um espaço liminar do devir drag, constituindo parte de um contexto histórico. No circuito *on-offline* drag de Santa Maria (RS/Brasil), as “montações” são realizadas nas casas das pessoas interlocutoras, tendo em vista a especificidade da cena local e a inexistência de camarins nos bares e boates e, nos ambientes digitais, em *lives* e em *stories* na plataforma do Instagram; como discutido ao longo da referida tese, são práticas que modificam ao mesmo tempo em que ampliam as configurações de corporalidades, temporalidades e teatralidades drags, assim como provocam refletir sobre novas compreensões acerca das intimidades cotidianas drags; ou seja, aquilo que porventura se compreendeu como passível de ocultamento, e aquilo que na era digital é transmitido e registrado

publicamente e cotidianamente em nichos segmentados de interação pelas plataformas digitais (OLIVEIRA, 2023).

Por fim, destaco que travestis, transformistas, drag queens e transexuais de Belo Horizonte (MG/Brasil) e Lisboa (Portugal) e as diferenças e aproximações dessas experiências fizeram parte da investigação etnográfica desenvolvida por Jayme (2001). Os processos de montagem corporal permitem refletir sobre as produções e reproduções de femininos performáticos. Assim, argumenta a referida autora que as estruturas das normas sociais alicerçadas em binarismos de gênero e em essencialismos são tencionadas através das diferentes práticas socioculturais, constituindo experiências e identidades. Tais identidades são constituídas transitoriamente e constantemente em relação com os contextos sociais, culturais e históricos, porque:

através da representação que os transgender fazem de si - demonstrando as particularidades que separam travestis, transformistas, drag-queens e transexuais e, simultaneamente, revelando que podem estar unidos também em uma identidade frente ao “outro” - “não-transgender” - é possível pensar em algumas questões da sociedade contemporânea, entre as quais a trajetória das formulações sobre as identidades que, se foram concebidas pela modernidade como fixas e polarizadas, na contemporaneidade podem ser interpretadas a partir de seu caráter múltiplo e inacabado. (JAYME, 2001, p. 3)

Nesse sentido, gênero e identidade são relacionados e discutidos como possibilidades também de constituir identidades políticas em determinados contextos na relação com os outros. A partir das pesquisas etnográficas aqui discutidas, dos fatos etnográficos do meu campo de pesquisa e das epistemologias advindas dos estudos queer e culturais, que nos levam a refletir acerca dos discursos sobre identidades fixas como ficções culturais (BUTLER, 1990, HALL, 2006), relaciono também gênero e subjetividades para pensar identificações em detrimento de identidades; como uma possibilidade sugerida para (des)essencializar a identidade como um fenômeno natural, singular e fixo (BRAH, 2006, HALL, 2006).

Caminhos teóricos para a análise de experimentações drag

A questão norteadora da tese, que é objeto de comparação com as pesquisas consultadas neste artigo, consiste em abordar como as/os drags de Santa Maria (RS/Brasil) produzem corporalidades e teatralizam gêneros para dar vida a personas artísticas, através dos diferentes agenciamentos das identificações em um circuito de práticas *on-offline* (OLIVEIRA, 2023). Com base em uma investigação etnográfica, desenvolvida a partir de observações participantes e entrevistas com drags interlocutoras/es entre os anos de 2019 e 2023 e, em diálogo com teorias que tratam de corporalidades, performatividades de gênero e identificações, proponho como objetivo geral a reflexão sobre como se dão as experimentações drags na era digital em que nos inserimos. Fazem parte dos objetivos específicos situar a tese e seus objetivos em relação com as bibliografias sobre o tema, isto é, como o estado da arte aqui apresentado. Além disso, investigar a fabricação das corporalidades drags, através da produção de materialidades e humanidades ciborgues, bem como a materialização de múltiplas identificações drags históricas e contingentes. Por fim, as corporalidades e identificações, dissidentes da norma heteronormativa, são analisadas através dos agenciamentos de si, em contextos socioculturais, geográficos e históricos, permeados por diferentes formas de abjeções (OLIVEIRA, 2023).

Para discutir especificamente corporalidades, performatividades de gênero e identificações na era digital em que nos inserimos, a discussão é iniciada com ênfase em humanidades e materialidades que, através das diferentes coisas e coisas digitais, caracterizam as produções das corporalidades drags no referido contexto. Nesse sentido, o corpo não é compreendido como unidade feita somente de pele, carne, osso e sangue, dissociado do mundo, ou como um lugar para a inscrição de símbolos culturais, mas como sujeito e agente de movimento, transformação, desejo, reforço ou negação de padrões, confronto, expressão, exposição, renovação, experimentação, descobrimento, performa-

tividade; isto é, como o lugar em que se origina e se realiza múltiplas corporalidades de si, para si, para os outros, através da cultura encarnada (MAUSS, 2003, CSORDAS, 2008, LE BRETON, 2011). Assim, há o reconhecimento das práticas culturais da objetificação (MILLER, 2013), que configuram as coisas como mediadoras das existências humanas; através dos agenciamentos decorrentes da relação dialética entre corpos sujeitas/os e coisas são produzidas humanidades inseparáveis das suas materialidades, pois, se domesticadas são as coisas, por outro lado, as coisas também atuam sobre corpos sujeitas/os, através da capacidade de expressar pessoas e, portanto, produzir corporalidades e subjetividades (LEITÃO, MACHADO, 2010, MILLER, 2013).

É precisamente no contexto da pós-humanidade que (re)pensar criticamente dualismos entre corpo e pessoa, corpo e coisas, corpo e máquina, dentre outros, provoca a reivindicação do status de humano (HARAWAY, 1993). A emergência dos corpos sujeitas/os impróprias/os que excedem normas impostas de materialização (BUTLER, 2001), coloca em jogo a originalidade do dito humano do modernismo, já que bits e bytes circulam pelos nossos corpos humanos elétricos (TADEU, 2006). Assim, são descritas e analisadas corporalidades drags ciborgues (HARAWAY, 2009), experimentadas e vividas através da bricolagem com maquiagens, indumentárias, perucas, plumas, paetês, *smartphones*, perfis, filtros 3D de realidade aumentada, dentre inúmeras outras coisas e coisas digitais. As referidas corporalidades materializam as múltiplas identificações de si, em si, através das tomadas de posições no mundo, encarnadas no corpo sujeita/o ciborgue. É nesse sentido de identificações múltiplas, fragmentadas e alteradas no tempo, em detrimento de identidades fixas e universais (HALL, 2006), que as performatividades de gênero, como identidades construídas no tempo, através da repetição estilizada de atos (BUTLER, 2010), são relacionadas aos agenciamentos das identificações dissidentes de gênero no referido circuito de práticas *on-offline* drags e realizam a continuidade da discussão proposta na tese.

Os agenciamentos das identificações demonstram que não são raras as vezes que o fazer de si drag é mal compreendido. Dentre muitos fatores que corroboram para a incompreensão, ressalto as normas regulatórias implícitas que articulam as composições biológicas dos corpos como determinantes das identificações e das expressões de gênero (BUTLER, 2014, LOURO, 2004, GROSSI, 1998). Essas normas buscam regular como são vividos os gêneros e as sexualidades e, então, produzem invisibilidades, estigmas e estereótipos sobre identificações dissidentes em meio às distintas confusões que as definem como iguais (VENCATO, 2003). Tais fatos tornam as identificações dissidentes da norma compreendidas, conforme os distintos contextos, como abjetas, não humanas e não enlutáveis (BUTLER, 2010, RODRIGUES, GRUMAN, 2021). Assim, foi desenvolvida a vinculação sugerida por Margaret Scotford Archer (2009), entre ontologia, metodologia explicativa e teoria social prática para investigar como as normas regulatórias em torno dos corpos e dos gêneros são mediadas pelas práticas de agenciamentos das/os interlocutoras/es. Foram analisados os fatos etnográficos através das ontologias feministas, queer, culturais e emergentistas e, então, são descritos os processos pelos quais as/os interlocutoras/es agenciam suas identificações dissidentes de gênero.

Considerações finais

Neste artigo foi desenvolvida uma discussão sobre o estado da arte das pesquisas atuais acerca de artistas Drag Queens, entre outras identificações, no Brasil. Analisou-se como as/os Drags e suas experimentações em torno das corporalidades, performatividades de gênero, identidades e sociabilidades contribuíram para a construção de teorias antropológicas oriundas de campos de pesquisa diversos. No decorrer da discussão, foram destacados os dados etnográficos das pesquisas analisadas, além de uma atualização com os dados advindos da etnografia que desenvolvi durante o doutorado, entre os anos de 2019 e 2023. Por meio da revisão bibliográfica e da comparação entre campos

de pesquisa e contextos geográficos e históricos, são sugeridos possíveis caminhos teórico-metodológicos para novos estudos antropológicos sobre experiências drag.

Com isso, não é pretendido dizer que as epistemologias citadas devem ser aquelas utilizadas em futuros estudos, mas que considerar aspectos importantes das experimentações drag na era digital impõe a necessidade de repensar modos de observar e analisar essas experiências. Drags são artistas que dão vida a personagens corporificadas/os para a representação teatral, bem como para a diversão, a experimentação de si, a elevação da autoestima, dentre outras motivações. Atualmente transvestem-se artisticamente homens, mulheres, travestis, pessoas trans e pessoas não binárias de diferentes identidades sexuais. Através das performances que envolvem corporalidades fabricadas, imbuídas dos temperamentos das personas drags, os/as artistas manifestam diferentes expressões artísticas em si e que emanam de si. Diante de tal fato, a referida tese aborda como as/os drags de Santa Maria (RS/Brasil) produzem corporalidades e teatralizam gêneros para dar vida a personas artísticas, através dos diferentes agenciamentos das identificações em um circuito de práticas *on-offline* (OLIVEIRA, 2023).

Com base em uma investigação etnográfica desenvolvida a partir de observações participantes e entrevistas com drags interlocutoras/es entre os anos de 2019 e 2023 e em diálogo com teorias que tratam de corporalidades, performatividades de gênero e identificações, proponho a reflexão sobre como se dão essas experimentações drags na era digital em que nos inserimos; algo não explorado nas dimensões propostas, conforme verificado no estado da arte apresentado. Assim, identifiquei que a fabricação das corporalidades drags no referido circuito acontecem através da bricolagem ciborgue com maquiagens, indumentárias, perucas, *smartphones*, perfis, filtros 3D proporcionados pela realidade aumentada, dentre inúmeras outras coisas e coisas digitais. Essas corporalidades materializam as múltiplas identificações de si, em si, através das tomadas de posições no mundo, encarnadas no corpo sujeita/o ciborgue.

Além disso, ao ressaltar as múltiplas possibilidades de identificações e das produções de diferenças contingentes, geográficas e históricas, identifico as condições de deslocamentos no mundo das/os sujeitas/os marcadas/os como não humanas/os nesta produção de identificações e diferenças que implicam em incluir e excluir o mais ou o menos humano. É nesse sentido que argumento, por fim, que conforme os nossos objetivos, teorias e metodologias localizadas em um contexto, é possível renovar enfoques e formas de observar modos de vida drag que, por meio das artes, manifestam maneiras de viver expressões artísticas de gênero para além das normas regulatórias de gênero na era digital.

Referências

ARCHER, Margaret Scotford. **Teoría social realista: el enfoque morfogenético**. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2009.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL, Iran Almeida. **Drag Queen: Uma potência transgressora**. 2017. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp.151-172.

CSORDAS, Thomas. *A corporeidade como um paradigma para a antropologia*. In: Csordas, Corpo, significado, cura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

DAMÁSIO, Anne Christine. **Botando corpo (re)fazendo gêneros: uma pesquisa etnográfica sobre travestis e drag queens**. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GADELHA, José Juliano Barbosa. **Masculinos em mutação: A performance drag queen em fortaleza.** 2009. 263 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza.

GROSSI, Miriam. Pillar. Identidade de Gênero e sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, p. 1-18, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TOMAZ, Tadeu [org] **Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

JAYME, Juliana Gonzaga. **Travestis, tranformistas, transexuais, drag queens: Personagens e máscaras no cotidiano de Belo Horizonte e Lisboa.** 2001. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

LIMA, AVELAR AMORIM. **Aquenda, mona!: travessia etnográfica pelas experiências de drag queens em Teresina-PI.** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUPTON, Deborah. **Digital Sociology.** Routledge, 2015.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Casac & Naify, 2003.

MILLER, Daniel. **Trecos, Troços e Coisas: estudos antropológicos sobre cultura material.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

NETO, Rubens Mascarenhas. **Da praça aos palcos: Trânsitos e redes de jovens Drag Queens de Campinas - SP.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Rafaela Oliveira, LEITÃO, Débora Krischke, SIQUEIRA, Monalisa Dias de. Experimentações drag nos espaços urbanos e nos ambientes digitais: notas sobre o trabalho etnográfico desenvolvido em um circuito de práticas *on-offline*. **Ponto Urbe** [Online], n. 30, 2022.

OLIVEIRA, Rafaela Borges. **Devires drag mediados pelas tecnologias digitais: corporalidades e identificações no interior do Rio Grande do Sul**. 2023. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RODRIGUES, Carla, GRUMAN, Paula. Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. **Anuário Antropológico**, Brasília, v.46 n.3, p. 67- 84, 2021.

SANTANA, Winny Gabriela Pereira de Santana. **Gerações Drag Queens em Campo Grande: Entre espaços, memórias, disputas e (re)afirmações**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande.

SANTOS, Cyntia Carla Cunha. **Livros de Lilitt: Processos de construção de um corpo performático**. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Federal de Brasília – Brasília.

SANTOS, Joseylson Fagner dos. **Femininos de montar - Uma etnografia sobre experiências de gênero entre drag queens**. 2012. 237f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, Hélio Raymundo Santos. **Travesti: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

VENCATO, Anna. Paula. **Fervendo com as drags: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina**. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VENCATO, Anna Paula. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. Campinas, **Cadernos AEL**, v. 10, n. 18, p. 187-215, 2003.

CAPÍTULO 9

RELATOS DO DESAPARECIMENTO: O FECHAMENTO DA ESCOLA ERNESTO BARBOSA DE GODOY EM SÃO GABRIEL/RS

Dinarte Teixeira Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-9

Introdução

A pesquisa que se desenvolve no âmbito da Educação do Campo tem por objetivo principal identificar aspectos envolvidos na desativação e nucleação das antigas escolas multisseriadas existentes no município de São Gabriel/RS.

Para que tal objetivo seja alcançado buscaremos ainda apresentar relatos e documentos que viabilizem a compreensão do caminho trilhado no processo de fechamento de pequenas escolas multisseriadas localizadas em comunidades rurais no interior da cidade de São Gabriel/RS durante o processo de nucleação destes estabelecimentos de ensino.

Para tanto utilizaremos um recorte histórico que compreende o fechamento de uma dessas escolas: Escola Municipal Ernesto Barbosa de Godoy. Sobretudo em função de um modelo que acreditava na ideia de se criar escolas maiores e mais bem equipadas, em pontos considerados estratégicos pela administração municipal da época, em relação aos estabelecimentos desativados.

Porém, inicialmente, se faz necessário compreendermos um pouco sobre o processo de nucleação das escolas do campo e suas intenções. Que de acor-

do com Pastorio et al (2015), este processo se deu na cidade de São Gabriel/RS, sem uma consulta prévia as comunidades envolvidas diretamente nesse contexto. A estes povoados apenas coube opinar sobre a localização dos novos estabelecimentos de ensino.

Ainda de acordo com Pastorio et al (2015), este processo compreendeu o fechamento de 41 escolas distribuídas pelo interior do município gabrielense para a construção de 05 (cinco) escolas polo. Todas estas, com ensino fundamental seriado, de primeira a oitava série no momento de sua implementação. Atualmente transformadas em escolas que abarcam desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental.

Diante deste cenário, a pesquisa encontra justificativa ainda sob uma perspectiva de resgate histórico das raízes da Educação do Campo na cidade de São Gabriel/RS. Pois vejamos que além de procurar resgatar alguns elementos que compõem a identidade desta modalidade de ensino nas mais distantes localidades, também trata da origem dos processos de escolarização dos povos do campo na cidade.

Por outro lado, podemos considerar que o estudo ganha importância ao permitir uma reflexão um pouco mais aprofundada acerca de questões que permeiam a educação desenvolvida no meio rural. Senão vejamos, o que pode ser mais salutar para estes jovens estudantes: A pulverização de várias escolas em todas as localidades ou a condução destes jovens para uma escola central e em melhores condições estruturais?

No recorte histórico em que está localizado o foco deste estudo inclui-se o caso do fechamento da Escola Municipal Ernesto Barbosa de Godoy, que durante seu período de funcionamento atendia de forma multisseriada, crianças da primeira até a quinta série do ensino fundamental. Seus estudantes e funcionários foram realocados na recém inaugurada Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni, juntamente com os demais alunos oriundos de outras pequenas escolas e comunidades.

Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo compreende uma análise documental restrita a curtas menções encontradas no histórico da escola polo criada a partir do fechamento desta que é foco de pesquisa situada na localidade do Rincão dos Ambrózios. Além de uma revisão bibliográfica e relatos de pessoas que tiveram relação com o antigo educandário, as quais podem ser compreendidas como sujeitos de pesquisa.

Em síntese, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo, que utiliza como método o estudo de caso para melhor entender a sucessão de eventos que cercaram o processo de fechamento de diversas escolas no município de São Gabriel/RS.

Para Sampiere, Collado e Lucio (2010), as pesquisas qualitativas tratam da busca pela riqueza dos dados pesquisados, sem se ater a sua quantidade. Enquanto que a tipologia descritiva que abarca os estudos de caso, visa descrever comportamentos e dinâmicas dentro de um determinado período.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na construção desta pesquisa foram as entrevistas semi-estruturadas com antigas funcionárias da escola e demais pessoas inseridas nesta realidade e o diário de campo. Pois a utilização de tal instrumento proporciona uma maior flexibilidade na obtenção dos dados ao permitir que o pesquisador possa incluir novos questionamentos conforme a entrevista se desenvolve (Sampieri, Collado & Lucio, 2010).

Escola Municipal Ernesto Barbosa de Godoy: Relatos de um Tempo sem Registros

A história do fechamento da pequena Escola Municipal Ernesto Barbosa de Godoy não é privilégio e tampouco exclusividade. Apenas repete uma história em que são pouquíssimos os registros que ajudam a contar os capítulos do encerramento de suas atividades. Não foram encontrados, por exemplo,

documentos oficiais ou alguns registros que tratem desse assunto na secretaria municipal de educação da cidade ou em qualquer outro órgão oficial.

Contudo, a ata de criação da Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni detalha que no trajeto percorrido para a sua criação foram fechadas outras 09 (nove) escolas multisseriadas localizadas em comunidades que circundavam o atual local desta escola. E ainda de acordo com tal documento, a antiga Escola Municipal Ernesto Barbosa de Godoy localizava-se a uma pequena distância de aproximadamente 03 (três) Km da atual instituição de ensino.

Figura 1 – Estrutura atual da antiga Escola Ernesto Barbosa de Godoy



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Diante destas escassas informações foi possível localizar o prédio onde funcionava a antiga escola. Localizado em uma pequena comunidade rural denominada Rincão dos Ambrózios, no distrito de Catuçaba, interior do município de São Gabriel/RS. De acordo com relatos de uma antiga servente da escola

e que ainda permanece desenvolvendo suas atividades na EMCEF Ernesto José Annoni, o prédio permaneceu abandonado por vários anos.

Mas, contudo, devido à sua estrutura permanecer em bom estado de conservação apesar das intempéries, hoje o local abriga um posto de saúde municipal que atende os moradores da localidade. Relata ainda a trabalhadora, que no início das atividades na escola o telhado era feito de capim e a sala de aula tinha chão batido.

Entre um sorriso e outro, conta que na antiga escola, o banheiro era uma pequena casinha de madeira nos fundos e atendia tanto as meninas quanto os meninos. Sem fossa ou qualquer outro aceno de saneamento básico. Apenas deveria ser trocado de lugar e aterrado quando estivesse cheio.

Na única sala de aula existente eram atendidas, em turnos diferentes, crianças de primeira a terceira série, e de quarta e quinta por uma professora, que além de ministrar as aulas morava na localidade. Eram atendidas ao todo em torno de vinte crianças, todas estas residentes e filhos de moradores do Rincão dos Ambrózios.

As Transformações, os Ganhos e as Perdas

Diante do encerramento das atividades das nove escolas multisseriadas distribuídas no distrito de Catuçaba, em abril de 1994 é inaugurada e mantém suas atividades até os dias atuais a, hoje denominada, Escola Municipal do Campo Ernesto José Annoni. Localizada em um ponto que se distanciava entre 03 (três) e 31 (trinta e um) Km de cada uma das escolas fechadas.

Figura 2 – Placa alusiva à inauguração da atual EMCEF Ernesto José Annoni



Fonte: Acervo pessoal do autor.

O processo de criação deste novo educandário segue o movimento de nucleação de pequenas escolas do campo importado dos Estados Unidos a partir dos anos de 1970. Marcado por proporcionar significativas melhorias nas condições estruturais aos jovens, sobretudo no que tange a infraestrutura das escolas: maiores e mais bem equipadas (TEIXEIRA JÚNIOR, 2021).

Mas, ao mesmo tempo, também marcado por condicionar seus estudantes a longos períodos fora de casa, privados do convívio da família, que por sua vez acaba por distanciar-se da própria escola e quebrar um importante elo no processo de escolarização de crianças e jovens como destaca AROSTEGUI (2013).

Figura 3 – Escola Municipal do Campo Ernesto José Annoni



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Essa necessidade de uso abusivo do transporte escolar, que por vezes não apresenta as condições necessárias de segurança, e o tráfego em estradas que, da mesma maneira, podem oferecer risco nas idas e vindas da escola é outro fator que aparece neste modelo (TEIXEIRA JÚNIOR, 2021).

Aliada a estes fatores, aparece a descontextualização do ensino, que também parece estar presente nessa nova realidade. Visto que os professores que vem diariamente da cidade para o campo, e nem sempre tem a identificação com a realidade rural. Ou ainda, podem estar dissociados de saberes inerentes a vida no campo, e numa contramão dos processos de aprendizagem significativa desenvolverem conteúdos previamente estabelecidos e sem relação com a realidade local (TEIXEIRA JÚNIOR e BISOGNO, 2016).

Conclusão

Diante do escasso material a disponível para pesquisa, fato que limitou a estudo, é possível presumir que na época não se tinha ciência da importância histórica das transformações que estavam em curso. E nesse sentido, os relatos informais tornaram-se de extrema relevância na construção do texto.

Foi principalmente por meio destes relatos que se possibilitou atingir o objetivo de identificar aspectos envolvidos na desativação e nucleação das antigas escolas multisseriadas existentes no município de São Gabriel/RS proposto no início deste texto. Parece-nos, todavia, que diante dessa realidade, boa parte de história da educação gabrielense ficou negligenciada ou mesmo perdeu-se ao longo dos anos. Principalmente no que se refere a Educação do Campo.

Por outro ângulo, mas ainda nesse sentido, o processo de desativação das pequenas escolas representava uma necessidade para o momento em que se exigia uma educação mais instrumentalizada e com um maior acervo de conhecimentos técnicos.

Compreendemos, porém, que esta ampliação de horizontes para os estudantes, que uma formação básica que contribua para a capacidade de interagir em diferentes meios sociais, sobretudo campo e cidade. Numa perspectiva de diluição das fronteiras entre campo e cidade como descreve Carneiro (1998), não deve distanciar-se, ou mesmo criar condições que favoreçam tal distanciamento, dos contextos de vida e cultura dos estudantes oriundos das comunidades rurais.

Em outro viés, mas não menos importante, buscamos também responder ao questionamento sobre o que poderia ser mais salutar para os jovens estudantes: A pulverização de várias escolas nas mais variadas localidades ou a condução destes jovens para uma escola central e em melhores condições estruturais? Pois diante de tal perspectiva, levamos em consideração dois fatores que jul-

gamos de suma importância: a contextualização do ensino e a convivência em sociedade.

No primeiro caso, seria favorável que existisse em todos os povoados ou vilarejos uma escola que atendesse suas crianças sem a necessidade de deslocamentos tortuosos. Tornando os processos educacionais cada vez mais próximos das realidades nas quais estão inseridos. Em um sentido amplo de educação contextualizada e na formação de cidadãos autônomos e emancipados.

Porém, na contramão dessa ideia, reconhecemos a dificuldade de se oferecer educação de qualidade nos mais distantes rincões de um município tão grande. E aqui consideramos também questões ligadas com a falta de professores qualificados e estruturas adequadas. Além de fatores alheios ao nosso conhecimento.

Logo, em favor do modelo atual, saudamos a escola como centro de uma organização social na qual os jovens a compreendem, muito mais que o local onde recebem uma educação formal. Mas sim como o principal centro de convivência e onde começam a solidificar suas relações sociais e afetivas fora do núcleo familiar.

Trata-se então, nesse modelo, de uma realidade na qual a escola torna-se um elo de ligação com o mundo exterior. E em toda a complexidade dessa estrutura social passa a abarcar toda a comunidade escolar. Incluindo inclusive as famílias oriundas de diferentes localidades e demais atores envolvidos nesse contexto.

Consideramos então que, ante o recorte histórico eleito para a pesquisa, bem como as diferentes possibilidades descritas, a Educação do Campo deve manter sempre seu olhar e suas ações voltados para a promoção de uma educação de qualidade. Desenvolvida dentro dos mais diversos contextos e transformações existentes no campo e para os povos que nele habitam, seja em um ou em outro modelo estrutural.

Referências

AROSTEGUI, Igone; DARRETXE, Leire; BELOKI, Nekane. La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito em las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, Vol. 6, Nº2, Noviembre/2013. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/Riee_6,2.pdf> Acesso em: 05/06/2023.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campus, p. 95-117, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Manual de dissertações e Teses da UFSM: estrutura e apresentação. Santa Maria : Ed. da UFSM, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/538/2021/12/MDT_UFSM_2021.pdf> Acesso em: 01/07/2023

PASTORIO, Eduardo et al. Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9444>> Acesso em: 05/06/2023

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. Baptista Lucio MdP. *Metodología de la investigación*, v. 6, 2010.

TEIXEIRA JUNIOR, Dinarte ; BISOGNO, Jean Carlos Rodrigues. Educação Do Campo: Reflexões Sobre O Currículo E O Contexto Dos Educandos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 1. Vol. 9. pp. 23-37, Outubro/ Novembro de 2016. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-do-campo>> Acesso em: 05/06/2023

TEIXEIRA JÚNIOR, Dinarte. Conclusión de la enseñanza primaria em dos escuelas rurales: el desafio de la continuidade. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad de la Empresa, Montevideu, 2021. Disponível em: <<https://rita.ude.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12755/209/DINARTE%20TEIXEIRA%20J%c3%9aNIOR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10/11/2023.

CAPÍTULO 10

DOCÊNCIA EM SAÚDE E OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Alessandra Regina Müller Germani

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-A

Introdução

A educação, em seus diversos níveis e modalidades, tem sido alvo de estudos, análise e discussões, uma vez que tem experimentado constantes e significativas transformações. Estas mudanças têm suscitado novas demandas no cenário educacional na contemporaneidade, as quais envolvem todos os seus componentes e constituintes, desde as instâncias mais elevadas, até as da ponta do sistema educativo (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010; MAUÉS, 2010).

Por conseguinte, implantadas a partir do ano de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na área da saúde reafirmam o quanto é imperativo o diálogo com os serviços de saúde, na defesa da integralidade do cuidado, valorização da autonomia, aprendizagem ao longo da vida e o trabalho multidisciplinar (UFRGS, 2014 b). Portanto, na docência em saúde é preciso perceber e entender que o educar está para além da transmissão de conteúdos e conhecimentos, está imbricado na promoção de transformação de sujeitos coletivos de modo interdisciplinar e integrado

Observa-se, desse modo, que o panorama atual da educação é distinto daquele que existia há décadas, fazendo-se necessário pensar, meditar, debater, pesquisar sobre a mesma e tudo o que lhe compete. Com esse entendimento, o docente da área da saúde deve assumir a tarefa de formar o cidadão/profissional como sujeito produtor do cuidado integral, deve atuar na formação dos profissionais de saúde, privilegiando a interação com vários “outros”: usuário e paciente, os trabalhadores da mesma profissão, aqueles de profissões diferentes, trabalhadores de diversos níveis de hierarquia na organização, além de professores e preceptores.

Neste sentido, o presente capítulo tem a finalidade de apresentar uma breve reflexão acerca da docência na área da saúde e os desafios enfrentados na viabilização da integração ensino-serviço durante o processo formativo dos futuros profissionais da saúde, com vistas a concretização do Sistema Único de Saúde – SUS. Trata-se da síntese de fichamentos bibliográficos de materiais disponibilizados no período em que cursava a Especialização em Docência na Saúde, promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Desenvolvimento

A criação do Sistema Único de Saúde – SUS, na Constituição Federal de 1988, trouxe com ela desafios para os serviços de saúde e também para a formação e qualificação profissional na área da saúde. Pois a Constituição definiu a saúde como direito de cidadania e dever do Estado, estabelecendo que saúde seja resultado de complexas redes causais que envolvem elementos biológicos, subjetivos, sociais, econômicos, ambientais e culturais que se processam e se sintetizam na experiência concreta de cada sujeito singular, de cada grupo em particular e da sociedade em geral. Para afirmar os princípios do SUS, viu-se a necessidade da construção de redes de cooperação que acompanhem a vida humana na sua mais ampla diversidade (BRASIL, 2009).

Em relação aos serviços de saúde, com vistas a efetivação do SUS, a construção de redes de produção de saúde passa, necessariamente, pela construção de arranjos de gestão que possibilitem o compartilhamento do cuidado e a pactuação de compromissos e responsabilidades entre os diferentes atores envolvidos. Ficando claro que qualquer serviço de saúde, por mais complexo que seja, não consegue, sozinho, dar conta da atenção integral aos indivíduos e à coletividade (BRASIL, 2009).

A construção de redes se apresenta como uma tarefa complexa, exigindo a implementação de tecnologias que qualifiquem os encontros entre diferentes serviços, especialidades e saberes. Essa rede produz entrelaçamentos que ocorrem entre diferentes atores, serviços, movimentos, políticas num dado território – ou seja, a rede heterogênea é que parece ser o lugar da novidade na saúde. É ela que pode produzir diferenças nas distribuições de poderes e saberes (BRASIL, 2009).

Em 1994, o Ministério da Saúde (MS) implantou o Programa Saúde da Família (PSF) no Brasil. O objetivo do PSF era reorganizar o modelo assistencial a partir da atenção básica, em conformidade com os princípios do SUS, propor uma nova dinâmica nos serviços de saúde e estabelecer uma relação de vínculo com a comunidade com definição de responsabilidades entre os serviços de saúde e a população, e humanizar a prática direcionada à vigilância à saúde (ROSA; LABATE, 2005).

A busca de novos modelos de assistência decorre de um momento histórico social, onde o modelo tecnicista/hospitalocêntrico não atende mais à emergência das mudanças do mundo moderno e, conseqüentemente, às necessidades de saúde das pessoas. Assim, a ESF se apresenta como uma nova maneira de trabalhar a saúde, tendo a família como centro de atenção e não somente o indivíduo doente, introduzindo nova visão no processo de intervenção em saúde na medida em que não espera a população chegar para ser

atendida, pois age preventivamente sobre ela a partir de um novo modelo de atenção (ROSA, LABATE, 2005).

Os princípios doutrinários que conferem ampla legitimidade ao SUS são divididos em três princípios. O primeiro denomina-se universalidade que assegura o direito à saúde a todos os cidadãos e acesso sem discriminação aos serviços oferecidos, já o segundo integralidade pressupõe considerar as várias dimensões do processo saúde-doença, visando garantir a promoção, a proteção e a reabilitação da saúde e a terceira equidade denomina-se por igualdade a todos (CAMPOS *et al.*, 2006).

O SUS é responsável pela oferta do conjunto de atenção à saúde, que reúne ações promocionais, preventivas e assistenciais. A atuação do sistema abrange ações em vigilância ambiental, sanitária, epidemiológica, além de assistência que integra a atenção básica, a atenção especializada ambulatorial e a atenção hospitalar em seus vários níveis de complexidade, entre outros (CAMPOS *et al.*, 2006).

Perante esse contexto, a saúde passa a ser reconhecida como um direito de todos e obrigação das três esferas de governo. Assim, todas essas discussões objetivam a um sentido de participação social, vista como ferramenta fundamental na construção desse novo sistema de saúde, que visa a melhor acessibilidade da população.

Em termos de formação e qualificação profissional, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde foi estabelecida pela Portaria GM/MS 198/04, a qual buscava a transformação dos perfis dos profissionais que atuavam no Sistema Único de Saúde - SUS, visando o fortalecimento deste sistema de saúde por parte dos trabalhadores, serviços, gestores, população e instituições formadoras. A mesma envolvia o cotidiano e as necessidades dos usuários como escopo de sua estruturação e consolidação, desse modo visando ações participativas e integradoras.

Em 2007 é estabelecida a Portaria 1.996/2007, substituindo deste modo a Portaria 198/2004, tendo em vista que o avanço da regulamentação do SUS pelo Pacto pela Saúde em 2006, traz algumas reflexões e modificações na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Deste modo, esta nova portaria deu ênfase na descentralização desta política, na participação efetiva do controle social na Educação Permanente em Saúde, no foco das especificidades e necessidades locais, no fortalecimento da instância estadual no papel da Educação Permanente em Saúde e na gestão participativa.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde torna-se uma estratégia essencial para a dinâmica de funcionamento do SUS, subsidiando a transformação das ações e consolidando o SUS nos serviços de saúde. A Educação Permanente em Saúde se apresenta como um dos pilares para a organização da gestão democrática e para elaboração de práticas inovadoras, desse modo consolidando ações de saúde que possam efetivar o SUS (MERHY, FEUERWERKER, CECCIM, 2006).

Neste cenário, têm-se envolvidos aspectos históricos sobre as políticas públicas da saúde e educação no Brasil no sentido de adequar a formação para o trabalho em saúde de maneira a solidificar a integração ensino-serviço às universidades públicas brasileiras. Reflexão, diálogo e análise do processo de formação do profissional na Saúde, enfocando currículo e inovação das ações educativas para o SUS, subsidiando a produção de conhecimentos à docência universitária (UFRGS, 2014 a). Há, nesses campos, questões bem amplas e complexas, pois estão atreladas à conscientização de um compromisso com o social, cultural, ético, político e econômico (MASETTO, 2003).

Considerando essas mudanças, a docência em saúde passa a ser desenvolvida pautada na interdisciplinaridade e interprofissionalidade. Onde se procura conhecer a diversidade de linhas do cuidado, com vistas a integralidade da atenção à saúde, ampliando a noção de redes na gestão, atenção e participação

em saúde. Dessa maneira, podendo contribuir para a formação do profissional de saúde, tendo em vista o desenvolvimento da escuta de si e do outro, potencializando a construção de novos sentidos e referências para problematizar o instituído e identificar novas possibilidades de aproximação entre necessidades, demandas e efetivações do cuidado integral da saúde.

A docência na saúde tem, portanto, a intenção de compreender a relação entre cultura, subjetividade e ética no processo de produção e vocalização das necessidades, da formulação das demandas e no processo de gestão e práticas de cuidado integral. Compreender as múltiplas dimensões da gestão do cuidado e sua complementaridade para a definição de estratégias de gestão integradas. E por fim, identificar espaços no funcionamento das redes de atenção do SUS nos quais se desenrolam dinâmicas e tomadas de decisões tendendo à superação da perspectiva prescritiva comum aos documentos normativos, tomando-os como ambiente fértil para o ensino, a aprendizagem e a produção do conhecimento (UFRGS, 2014 c).

Mais ainda, no processo educativo em saúde, o aprender é experienciado, tocado, vivido pelo discente, docente e trabalhadores dos serviços de saúde. Desse modo, faz-se necessário pensar numa prática docente que se aproprie do SUS e não apenas numa prática engessada no currículo. Ainda, é imprescindível construir uma proposta que possa suscitar singularidades, imersa numa experiência não normatizada (UFRGS, 2014a). Mas, para tal posicionamento, é preciso enquanto docentes refletir: o que sentimos e o como compreendemos a saúde e o adoecimento das pessoas? Transformamos práticas pedagógicas que produzem sentido? Transformamos a transmissão de conhecimento? (BATISTA, N. *et al*, 2005).

Neste contexto, observa-se que o docente na saúde assume esta condição por sua expertise em algum componente da saúde, por possuir algum título de especialista, mestre, doutor que não necessariamente forma o docente na saú-

de. Quem qualifica os docentes na área da saúde para dinamizar processos de mudança na educação superior? Os direcionamentos das DCNs na saúde não são suficientes para transformar as práticas dos profissionais de saúde, agora docente na saúde, ficando o professor carente de uma formação direcionada à área pedagógica. Ou seja, a formação docente na saúde é necessária e indispensável para o profissional que está inserido no ensino na área da saúde (UFRGS, 2014b).

O que se encontra na prática docente é a figura do professor que ocupa lugar significativo no panorama educacional, uma vez que é um dos agentes do processo formador. Ora assume a figura de aprendiz, ora de mediador, ora de mestre. Assim, percebe-se que as questões concernentes ao trabalho docente na saúde apresentam muitas lacunas emergindo desde a sua formação à sua prática (graduado para ser profissional da área da saúde e não docente do ensino superior) ao cotidiano do ensinar para trabalhar no SUS (UFRGS, 2014a). Desse modo, a necessidade de formação/qualificação na docência é notória e é necessária para que se possa ousar mais, superar os temores e submeter-se aos riscos da transformação curricular e metodológica.

Do desvelamento da relação com o Outro, cria-se a consciência moral dos sujeitos. O Outro é então, o meu limite, impedindo-me de prosseguir a invadi-lo. A relação do Mesmo com o Outro se dá pela linguagem. Falar supõe uma possibilidade de romper e de começar”, pois o desejo da exterioridade que transcende o ser, move-se no discurso e não no conhecimento (HAMES *et al*, 2008). E trazendo para prática clínica o ato de escuta qualificada, sem julgamento, sem tentar resumir fatos e sentimentos e atento ao contexto de vida (UFRGS, 2014d).

A consciência ética jamais pode prescindir do encontro da voz que interpela, a partir da sua exterioridade, com aquele que a escuta. E a alteridade se constitui neste espaço. Espaço chamado de dialógico, porque o Outro diferente

me interpela a novas condutas e atitudes frente ao vivenciado (HAMES *et al*, 2008).

Desta forma, na formação e na atenção em saúde espera-se que um “aprendente” aprenda a levar em conta o outro, e que o saber científico sirva principalmente para dar conta da particularização que no momento do contato da atenção, pressupõe reconhecendo que o ato clínico em saúde opere de maneira sensível e respeitosa com identificação dos múltiplos problemas e histórias trazidas pelos usuários, interpretações, temores, valores, desejos, afetos e crenças que precisam ser adequadamente mobilizados diante das iniquidades e dos contextos da vida (UFRGS, 2014d).

Conclusão

A educação, considerada como direito humano e social por excelência, necessita buscar um horizonte mais amplo para a inclusão de concepções pedagógicas que produzam protagonismo participativo. Para despertar, redescobrir, incrementar ou ativar práticas docentes que respondam aos desafios da aprendizagem e as exigências sociais contemporâneas, as atividades profissionais não são apenas intelectivas, mas são também sobre a sustentabilidade planetária e o acolhimento da pluralidade e diversidade humana.

Desde a criação do SUS, busca-se mudanças nos serviços de saúde e no processo de formação na área da saúde. A preocupação inicial na mudança dos processos formativos voltava-se sobre os objetos de aprendizagem (O que é preciso saber? O que é preciso ensinar?), sendo assim, os processos cognitivos e a pedagogia universitária permaneceram à margem do processo de debate por algum tempo. Neste contexto, observou-se a necessidade de se ter mais estudos sobre a prática docente na universidade, assim como sobre seus reflexos no desenvolvimento intelectual e cognitivo do estudante (UFRGS, 2014 d).

Sendo assim, vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), esperam das instituições de ensino, além da composição de carga ho-

rária e conteúdos curriculares, a construção coletiva de projetos pedagógicos na qual se abre espaço para o diálogo entre as áreas do conhecimento e a sociedade. As DCNs no campo da avaliação do ensino, a flexibilidade das diretrizes abre caminho para a prática avaliativa, o que certamente elevará a um outro patamar a qualidade da formação. As DCNs defendem a integralidade no cuidado à saúde e nas relações humanas, a valorização da autonomia, a aprendizagem ao longo da vida e do trabalho em equipe (UFRGS, 2014c).

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BATISTA, N. et al. O Enfoque Problematizador na Formação de Profissionais de Saúde. **Revista de Saúde Pública**. V. 39, n.2, p. 147-161. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências [Internet]. Brasília; 2004 [citado 2009 dez. 15]. Disponível em: http://www.unifesp.br/dmedprev/planejamento/pdf/port_GM198.pdf

CAMPOS, G. W. S., Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. In: CAMPOS, G.W.S., et al. (Org). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Cap 2. Ed. Fiocruz, 2006.

GONZÁLES, A. D.; ALMEIDA, M. J. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. **Physis Rev. de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20 (2): 551-570, 2010.

HAMES, M. L. C., et al. A alteridade como critério para cuidar e educar nutrízes: reflexões filosóficas da prática. **Rev Bras Enferm**, Brasília, mar-abr; 61 (2) : 249-53. 2008.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, O. C.. A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados. In DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) *et. al. Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MERHY, E.E.; FEUERWERKER, L.C.M.; CECCIM, R.B. Educación Permanente en Salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 147-160, may./ago, 2006.

ROSA, W. A. G.; LABATE, R. C. Programa saúde da família: a construção de um novo modelo de assistência. **Rev Latino-am Enfermagem**, novembro-dezembro; 13(6):1027-34, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). Curso de Especialização em Docência na Saúde: Currículo, inovações educacionais e prática docente em Saúde. Porto Alegre: **UFRGS/EducaSaúde**, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br>>. Acesso em: 07 set. 2015. (a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). Curso de Especialização em Docência na Saúde: O protagonismo docente diante dos compromissos da formação com o SUS. Porto Alegre: **UFRGS/EducaSaúde**, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br>>. Acesso em: 07 set. 2015. (b)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). Curso de Especialização em Docência na Saúde: Gestão educacional e protagonismo participativo no ensino e no trabalho em saúde. Porto Alegre: **UFRGS/EducaSaúde**, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br>>. Acesso em: 07 set. 2015. (c)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). Curso de Especialização em Docência na Saúde: O Portfólio reflexivo e a metacognição narrativa: avaliação, reflexão e fabulação na construção/reconstrução de seu próprio conhecimento. Porto Alegre: **UFRGS/EducaSaúde**, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br>>. Acesso em: 07 set 2015. (d)

CAPÍTULO 11

ENTRE O AFETO E A APRENDIZAGEM: INTERFACES WALLONIANAS EXPERIENCIADAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Laiza Costa Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-B

Introdução

O debate sobre a afetividade em interlocução com o âmbito educacional e, mais especificamente, a sua relevância para os processos de ensino-aprendizagem podem ser considerados contemporâneos, à medida em que permeiam vivências do tempo atual, e transversais, tanto por abrangerem múltiplos aspectos fundamentais para a formação dos sujeitos – tais quais a ética, a pluralidade e as relações sociais –, quanto por estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e as ciências sociais e humanas.

A partir dessa interlocução, é do meu interesse, ao longo dessa discussão, levantar, por meio de relato de experiência enquanto docente, observações e vivências que coadunam com as constatações teóricas feitas, sobretudo, pelo educador francês Henri Wallon em sua teoria do desenvolvimento, cuja base é a integração afetiva-cognitiva-motora.

Em que pese essa teoria tenha sido construída essencialmente sobre e para os estudos da criança e da infância, as contribuições do teórico para o campo da educação se alastram por todas as suas instâncias e modalidades, já que a afetividade é o ponto principal na psicogenética walloniana, tanto para a construção do indivíduo quanto para o conhecimento, e que ambos os processos começam no primeiro ano após o nascimento e se estendem por toda a vida (Assis; Oliveira; Santos, 2022).

Para alcançar suas conclusões, um pilar indispensável para as pesquisas de Wallon foi o materialismo dialético, por levar em consideração sujeitos concretos, situados e inseridos em seu meio cultural. Ou seja, conforme Wallon (1975),

O materialismo dialético é, pois, capaz de exercer a sua influência em psicologia tanto prática tanto teórica. Não há aliás uma inovação total. Ele coordena pontos de vista que as diferentes doutrinas filosóficas apresentam, cada uma delas, sob forma exclusiva e absoluta. É favorável ao organismo, mas não sob a sua forma unilateral e mecanicista do materialismo tradicional. É como idealismo, favorável à especificidade do psiquismo, mas na condição de não o substituir à realidade das coisas (Wallon, 1975, p. 188).

Nessa esteira, entendo e concordo com Wallon na compreensão de que o contexto educacional é sempre perpassado por sujeitos politicamente, culturalmente, economicamente, socialmente, historicamente situados – tanto os educandos quanto os educadores –, e que isso implica necessariamente no discernimento de que, ao longo de atividades educacionais, sobretudo dentro da sala de aula, não é apenas o aspecto cognitivo que precisa ser levado em consideração, mas também o afetivo, de forma que o investimento nesse último aspecto carrega em si a capacidade de favorecer as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, potencializar o acesso ao conhecimento (Mahoney; Almeida, 2007).

Discussão

Contextualizando a professora-pesquisadora

Minha experiência enquanto educadora na área de Língua Portuguesa começou ainda na universidade, enquanto estagiária e enquanto professora particular de alunos que solicitavam aulas de reforço para a disciplina. Como grande parte dos colegas de profissão, eu idealizava construir e executar atividades pedagógicas ‘diferenciadas’, ‘inovadoras’ e ‘atrativas’ quando me formasse, a fim de cativar os meus estudantes e, em consequência, estimulá-los a desenvolverem suas habilidades dentro da minha área de conhecimento. Em especial, eu tinha o desejo de trabalhar com estudantes de escolas públicas, que carregam sobre si o estigma social de ‘desinteresse’, ‘avacalhado’, ‘preguiça’, dentre outros substantivos pejorativos.

Todavia, dentro dos estágios obrigatórios, cuja carga horária de regência é ínfima, e durante as aulas particulares, em que o contato professor-aluno é extremamente específico e não reflete o contexto escolar, não era possível dimensionar a realidade que atravessa o dia-a-dia das salas de aula dentro de uma unidade escolar, especialmente na rede pública de ensino, cujos desafios tendem a ser ainda mais pujantes do que no segmento privado. Pouco tempo depois da minha colação de grau, um concurso para atuar como docente na rede estadual da Bahia foi aberto e, com a aprovação, ingressei na sala de aula como professora efetiva cerca de um ano após a formatura.

O ingresso na rede estadual de ensino trouxe consigo a sensação de que minhas expectativas seriam concretizadas logo no início da minha carreira educacional, principalmente quando descobri que havia sido alocada em uma unidade escolar recém-construída, fruto de um projeto de uma nova gestão governamental, dotada de equipamentos e infraestrutura superiores à esmagadora maioria das escolas de Salvador. Em tese, meus planos de cativar e envolver os

alunos seriam facilitados e potencializados por meio das benesses estruturais e organizacionais provenientes de uma escola completamente nova.

Contudo, o passar do tempo me mostrou que o espaço físico em si seria responsável pela menor parte possível do resultado daquilo que eu me propussem a fazer com os meus alunos. Para além disso, ficou claro que a escola pública carece de uma cadeia de ações que valorizem o processo de ensino-aprendizagem e o ensino básico como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, mas também de acesso à cultura, à arte, a esportes, de incentivo ao pensamento crítico e de elaboração da consciência para a formação integral dos sujeitos. Portanto, a partir do cenário minguado que se desdobrou diante de mim, a dimensão da afetividade nas relações educacionais – e escolares – abordada por Henri Wallon passou a ser um aspecto fundamental para a realização do meu trabalho em sala de aula.

Contextualizando as condições de atuação docente

Localizada em Salvador, capital baiana, a unidade escolar em que realizo minha atuação docente é voltada especificamente, dentro do ensino básico, para turmas do ensino médio. Nesse sentido, o público discente predominante são adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, cursando do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Dentre esse público, também predomina o perfil de jovens negros e pardos, residentes de bairros periféricos e pertencentes a famílias pobres. Muitos deles, inclusive, participam de programas governamentais assistenciais como o Bolsa-Família, o Bolsa-Presença e o Pé-de-Meia. O recorte socioeconômico desses alunos corresponde às estatísticas da Bahia, onde mais de 90% dos estudantes da rede estadual se autodeclaram negros ou pardos (Delboni, 2022), e onde, em 2021, foi constatado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que quase metade das pessoas pretas ou pardas estava abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2022).

Diante dessa conjuntura, não há escapatória para uma realidade que atravessa os muros das escolas, por mais modernas e novas que sejam. Sendo um reflexo, um recorte da sociedade, as unidades escolares acompanham os desafios sociais intrínsecos aos sujeitos que as ocupam, dando razão ao que é defendido pelo materialismo dialético, adotado por Wallon. Nesse sentido, os meus alunos são, em esmagadora maioria, indivíduos expostos a mazelas sociais, como o racismo e vulnerabilidade econômica, e essas mazelas os acompanham também dentro da sala de aula porque são inerentes a suas existências. Por isso, foi necessário repensar a ordem de prioridades em termos de práticas docentes com o intuito de estimular o êxito do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo.

Além do perfil majoritário dos alunos, existem os entraves institucionais, ocasionados por uma estrutura de ensino bancária, conforme definição de Paulo Freire (1987), em que os estudantes são vistos e posicionados como meros espectadores para a figura do professor, retratado de maneira unilateral como o detentor do(s) conhecimento(s), sendo responsável por depositar em sala de aula aquilo que sabe.

Nessa estrutura de ensino precarizada, são variados os problemas que se apresentam. Na unidade escolar em que estou alocada, especificamente, me deparei com: turmas superlotadas, com cerca de quarenta alunos em cada uma; muitas turmas para um mesmo professor, ainda mais devido à grade curricular do novo ensino médio em vigência nas escolas, que diminuiu significativamente as horas destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em prol dos denominados “itinerários formativos”, forçando os educadores a assumirem uma quantidade absurda de turmas a fim de cumprir a carga horária exigida para a regência (alguns colegas de trabalho, inclusive, chegaram a assumir dezessete turmas de uma vez); as salas de aula não são equipadas com aparelhos eletrônicos como projetor e televisão, que facilitariam a diversificação de ferramentas didáticas para as discussões dos assuntos por meio de,

por exemplo, filmes, slides, músicas, imagens, quizzes interativos e afins – ou seja, de certa maneira, os professores são impelidos a permanecerem utilizando artifícios tradicionais, o quadro branco e o piloto, para desenvolverem as atividades com os seus alunos; são escassos os recursos (humanos e estruturais) para o desenvolvimento de projetos que conectem os conteúdos abordados em sala com experiências extraclasse, como aulas de campo, por exemplo. Esses entraves se tornam interligados ao encaminhamento da construção de conhecimento no espaço escolar e deixam ainda mais desafiador esse processo, que deveria ser explorado de maneiras diversas, considerando a multiplicidade das possibilidades de aprender e ensinar.

Dentro do contexto supracitado, me deparei com onze turmas e três disciplinas no meu primeiro ano atuante enquanto professora efetiva. A priori, eu entrava em sala com aulas expositivas preparadas, escrevia os tópicos principais dos assuntos no quadro e passava o tempo entregando as informações relacionadas aos conteúdos ministrados. Sempre evitei expulsar alunos de sala, gritar com aqueles que estivessem tumultuando a aula ou impedi-los de usar os celulares e fones de ouvido.

A minha ideia principal era trabalhar com “redução de danos”, ou seja, demonstrar aos alunos que eu estaria disposta a flexibilizar ações consideradas indisciplinares pela maioria dos professores, em prol de uma aula ministrada de maneira direta e tranquila, no intuito de conquistar sua atenção e respeito. Em pouquíssimo tempo, a estratégia foi frustrada: eles continuavam a jogar dominó, conversar demasiadamente entre si e até mesmo virar as costas para mim, me deixando falando com, no máximo, três alunos atentos em cada turma. Foi então que percebi que precisaria de mais do que concessões disciplinares para obter o sucesso que desejava. A partir daí, comecei a enveredar o meu fazer docente para as contribuições deixadas por Henri Wallon.

A dimensão da afetividade na teoria walloniana

Dentro da teoria walloniana de desenvolvimento, o psiquismo humano é composto pelos conjuntos ou domínios funcionais, formando um todo – um sistema que regula a vida mental (Mahoney; Almeida, 2007). Segundo o teórico, os domínios funcionais entre os quais deve ser distribuído o estudo das fases que a criança percorre são os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (Wallon, 2007). Contudo, para efeito dessa discussão, me atarei apenas ao conjunto funcional da afetividade, que por muito tempo foi sentenciada no campo de pesquisa como marginal, supérflua e não científica, por se enquadrar nos estudos sobre emoção (Mahoney; Almeida, 2007).

Entende-se por ‘afetividade’ a capacidade/disposição dos seres humanos de serem afetados pelo mundo interno e externo através de sensações ligadas a tonalidades desagradáveis ou agradáveis. Nesse sentido, a teoria de Wallon apresenta três momentos sucessivos e marcantes na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão. Esses três são resultantes de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e oriundas da sua integração, de modo que: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, é predominante a ativação representacional; na paixão, o que predomina é a ativação do autocontrole (Mahoney; Almeida, 2007).

Partindo dos três momentos supracitados, importa defini-los separadamente. A emoção se configura enquanto a exteriorização da afetividade, sendo a sua expressão motora/corporal, possuindo um poder plástico, expressivo e contagioso e sendo o recurso de ligação entre o que é orgânico e o que é social, de modo que as emoções formam sistemas de atitudes reveladas através do tônus (nível de tensão muscular), em combinação com intenções de acordo com as diferentes situações – ou seja, a partir das oscilações musculares e viscerais se diferem as emoções e são estabelecidos padrões posturais para alegria, medo, raiva, tristeza, ciúme, e assim por diante. O sentimento, por sua vez, é o retrato representacional da afetividade; não implica reações diretas e instantâ-

neas como na emoção; tende a reprimir e impor controles que desmantelem a potência da emoção; pode ser expresso pela linguagem e pela mímica; o adulto possui recursos maiores de expressão de sentimentos, pois tende a observar e refletir antes de agir, sabe como e onde expressá-los e traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias. A paixão, por fim, desvela o surgimento do autocontrole como condição para ter domínio sobre uma situação; para isso, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de maneira a suprir as necessidades afetivas (Mahoney; Almeida, 2007).

Henri Wallon (1979) distribui a dimensão temporal do desenvolvimento em estágios que revelam características da espécie e cujo conteúdo é definido histórica e culturalmente. No entanto, vou elucidar somente o estágio da puberdade e adolescência e a idade adulta, que estão especificamente relacionados com o contexto no qual essa discussão se insere.

Na puberdade e adolescência (dos 11 anos em diante), o indivíduo lida com a exploração de si mesmo, na perquirição de uma identidade autônoma, segundo atividades de autoafirmação, confronto e questionamento. A dominação de categorias de maior nível de abstração, dentre elas a categoria de dimensão temporal, permite a distinção mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores.

Na idade adulta, por sua vez, apesar das muitas transformações ocorridas nas fases anteriores, há o reconhecimento do adulto como o mesmo e único ser: reconhece-se as necessidades, limitações e possibilidades, sentimentos e valores, assume-se escolhas em decorrência desses valores e há um equilíbrio entre “estar centrado no outro” e “estar centrado em si”.

Interfaces experienciadas entre afetividade e ensino-aprendizagem

A partir dos pressupostos citados anteriormente, faz-se entender que é mais do que necessário a superação da dicotomia razão-emoção dentro do contexto escolar, pois os sujeitos cognitivos são também os sujeitos afetivos, e vi-

ce-versa. Coadunando com o caráter indissociável dessas dimensões, relatarei as mudanças decorrentes do estreitamento de laços afetivos entre mim e meus alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio.

Logo no início do ano letivo me deparei com um conjunto de alunos muito reticente e desconfiado. A maioria me olhava de soslaio, especialmente quando eu informei que não determinava proibições como dormir em sala, utilizar fone de ouvido ou mexer no celular; parecia que eles esperavam uma confirmação de que eu era uma professora que “descontava” essas concessões em atividades avaliativas com um grau de dificuldade incompatível com as aulas ministradas, ou que eu seria uma professora sem o menor interesse em ensinar os tópicos gramaticais previstos para a série, a ponto de deixá-los fazerem o que quisessem.

Conforme dito em apontamentos iniciais, apesar das regalias disciplinares, o passar dos meses construía um ritmo de aulas improdutivo e por muitas vezes monótono, em que nem eu, nem eles, estávamos satisfeitos. Incomodada com a estagnação das aulas, fui acometida, ao longo das leituras para o mestrado, pela constatação de Almeida (2004), que destaca que o papel do professor, na teoria walloniana, deve ser ativo na construção da pessoa do aluno, de modo que o docente precisa basear suas ações fundamentado no pressuposto de que o aluno conquista na dimensão afetiva é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. Além disso, fui instigada pela observação de Almeida (2000), que diz que aprendizagem ocorre desde que esteja atrelada aos interesses do aluno, e todo interesse decorre de uma necessidade; ou seja, o professor que identificar as necessidades de seus alunos conseguirá criar condições para satisfazê-las.

A partir daí, constatei que a universidade ainda não é um espaço que considera a educação básica como cenário fundamental para a formação dos sujeitos e que não induz, institucionalmente, a reflexão sobre os possíveis diálogos que interliguem a afetividade e a cognição ao longo do processo de

aprendizagem para crianças e adolescentes. Por isso, eu deveria observar as carências dos meus alunos e, só então, reorganizar as abordagens ao longo das aulas de português.

Essa observação aconteceu acompanhada de diálogos pontuais com os alunos, questionando quais eram os fatores que faziam com que eles validassem uma aula como boa, interessante ou produtiva. Dentre os detalhes que diversificavam as respostas, havia um ponto de encontro unânime: todos me respondiam que, quanto mais admiração e carinho sentissem por um professor, ainda que a área de conhecimento não fosse interessante, maior era a vontade de estar e participar das aulas.

Desde então, a minha relação com essa turma mudou de forma exponencial. Eu procurei brechas, em momentos e contextos alternados, para conversar de maneira individual com todos eles: ora participando de uma partida de dominó, ora fazendo perguntas sobre um jogo virtual que eles jogavam, ora questionando a alguém de semblante tristonho se havia algo que eu poderia fazer para ajudar, ora oferecendo possibilidades de atividades extras para aumento de nota na unidade para aqueles que não alcançavam a média exigida pela escola, ora mediando conflitos ocorridos em sala. Em suma, eu busquei ao máximo me atentar às particularidades das personalidades daqueles adolescentes, a fim de me aproximar deles da melhor forma possível.

Como resultado, as aulas de português tomaram outro rumo. Passamos a iniciar os nossos encontros sempre com alguma conversa, porque aprendi que isso nos tira da automatização das aulas conteudistas e centralizadas na figura do professor – falamos de filmes, séries, música, causos cotidianos, temas sociopolíticos emergentes e o que mais nos ocorrer; passei a fazer questão de valorizar toda e qualquer contribuição que eles fizessem ao longo das explicações, a fim de incentivá-los a exercitar as habilidades e a construção dos conhecimentos da matéria; comecei a consultá-los sobre as atividades avaliativas que eles gostariam de realizar, no intuito de inseri-los efetivamente no processo

de avaliação da aprendizagem e deixa-os conscientes da relevância das suas opiniões. Como consequência, observei estudantes cada vez mais preocupados em estabelecer o respeito e a colaboração em sala de aula: o uso de celulares diminuiu significativamente; a atenção para os prazos das atividades aumentou; a participação nas aulas, inclusive para tirar dúvidas sem medo ou vergonha, ganhou protagonismo. Diante disso, resultados quantitativos em Língua Portuguesa se tornaram só mais um dos fatores do processo de ensino-aprendizagem muito mais complexo que desenvolvemos ao longo do ano, e não mais a bússola orientadora do sucesso pedagógico.

Considerações Finais

Em meio a uma turma repleta de adolescentes que, por muitas vezes, são alijados de bens e serviços a que têm direitos como cidadãos – como moradia digna, serviços de qualidade de saúde, lazer, etc. –, o lastro cognitivo por si só é incapaz de sustentar o processo de ensino-aprendizagem. Para além da fase de desenvolvimento caracterizada pelos conflitos internos e externos em busca da autonomia identitária, as mazelas sociais que constituem as condições materiais das suas existências tendem a gerar emoções desagradáveis, como raiva, indignação, insegurança, medo, etc. Portanto, as contribuições de Henri Wallon se configuraram enquanto um divisor de águas no meu fazer docente, e atualmente busco agir guiada pela compreensão de que bons relacionamentos são condicionantes para o processo de ensino-aprendizagem. Muito mais do que pessoas que compreendem as nuances da norma-padrão da Língua Portuguesa, corro atrás da construção de pensamento crítico, do diálogo, da dignidade. Graças, sobretudo, a essa turma, hoje me sinto em sintonia com o título de educadora e com as interlocuções que isso carrega.

Referências

ALMEIDA, L.R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L.R. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, L.R. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L.R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. (Orgs). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ASSIS, Letícia Alexandra De; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; SANTOS, Anderson Oramisio. **As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação**. 52. ed. Monte Carmelo: UNIFUCAMP - Centro Universitário Mário Palmério, 2022. 60-75 p. v. 21. ISBN 2236-9929.

DELBONI, Carolina. Enfrentamento ao racismo em escolas ainda é desigual. **Estadão**, 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/enfrentamento-ao-racismo-em-escolas-ainda-e-desigual/>. Acesso em: 18 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Tradução de Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

CAPÍTULO 12

ENTRE RELATOS E RETALHOS: TESSITURAS E TRAJETÓRIAS DE OVENS EGRESSOS DE CLASSES MULTISSERIIDAS

Nanci Rodrigues Orrico

Milca Maiara Mendes Cummings

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-C

Resumo: O presente artigo busca socializar resultados de oficinas desenvolvidas com jovens moradores de áreas rurais como ação do projeto “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (GRAFHO/UNEB). Também intenciona promover reflexões sobre questões relativas ao trabalho docente de professores que atuam em escolas urbanas, mas que atendem a jovens rurais. O estudo articula discussões sobre práticas pedagógicas, trabalho docente, ruralidades, juventudes, formação de leitores, biografização, entre outras reflexões teóricas, com ênfase nas narrativas de leitura/vida/formação dos estudantes. Entendemos que a necessidade de defender o trabalho docente e a educação na tentativa de promover mudanças significativas no contexto educacional brasileiro perpassa pela valorização das narrativas de quem vivencia o cotidiano escolar. Sendo assim, reconhecemos que pensar as práticas com a leitura nas escolas e o modo como jovens rurais vivenciam as aprendizagens e o trânsito entre os contextos rurais e urbanos precisa ser mais visibilizado. Nesse sentido, esse texto apresentará um dispositivo de pesquisa que foi criado para facilitar o diálogo com os jovens e, ao mesmo tempo, validar suas falas, cientes de que os estudantes têm tido pouco espaço de escuta nos processos de aprendizagem que vivenciam. O dispositivo supracitado recebeu o nome de oficinas foto(auto)narrativas e se configuraram como grupos de discussão nos quais foi possível visibilizar os relatos e os papéis dos jovens estudantes egressos de classes multisseriadas nas dinâmicas pedagógicas escolares, promovendo, assim, novas formas de

pensar a educação e o trabalho docente. As oficinas aconteceram de forma articulada com diferentes textos literários, com as fotografias dos jovens e seus relatos, estratégia metodológica ancorada nos estudos de Barthes(1984) e de Delorry-Momberger (2006). Com o intuito de validar as narrativas (auto)biográficas, a literatura e a fotografia como linguagens potencializadoras do diálogo com as juventudes, a pesquisa adota princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica, dialogando com autores como Souza (2008, 2011), Nóvoa e Finger (2010), Catani (2005) e Delorry-Momberger (2014), dentre outros. Espera-se, nesse texto, apresentar resultados e ações que foram desenvolvidas durante os grupos de discussão e ainda promover uma reflexão sobre trabalho docente, formação de leitores e juventudes rurais, apostando nas oficinas foto(auto)narrativas como potentes dispositivos metodológicos de pesquisa-ação-formação experiencial ao possibilitar aos estudantes e professores um repensar de si e das práticas pedagógicas que protagonizam.

Palavras-chave: pesquisa (auto) biográfica, formação de leitores, rito de passagem escola rural/urbana.

Introdução

Ao refletir sobre a docência no Brasil e o quanto a educação pública e o trabalho docente têm sofrido ameaças e desmontes, entendemos que a resistência, nos espaços educacionais, acontece também a partir de um movimento de valorização das vozes dos diferentes atores que habitam o espaço escolar. Nesse sentido, esse artigo ¹ se configura como uma tentativa de socializar uma experiência de trabalho com jovens moradores de áreas rurais, entendendo que as narrativas dos estudantes têm relevância no processo de transformação da educação.

Os jovens moradores de áreas rurais têm uma singularidade no modo como constroem sua condição juvenil, já que este é um processo de construção social diretamente implicado com questões socioeconômicas, políticas e culturais. (BORGHI, 2013; BORGHI, ORRICO, MENDES, 2021). Idealizamos,

¹ Artigo publicado em anais do congresso nacional Redestrado Brasil: XI Encontro – temática “Mudar o Brasil e defender o trabalho e a educação: docentes em luta”/2022.

então, um modo de melhor entender as trajetórias e experiências vividas por estes estudantes do Ensino Médio que se deslocam diariamente das suas comunidades rurais para estudar em uma escola da cidade, buscando, a partir do que eles narram, maneiras de repensar o trabalho docente e as práticas educativas vivenciadas por estes jovens, especialmente as práticas de leitura.

Como membros do projeto *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* (GRAFHO/UNEB), percebemos que os estudantes chegam na escola da cidade e vivenciam novas práticas de leitura, além de novas experiências e desafios. São jovens que saem de escolas localizadas na roça e chegam à escola da cidade com um misto variado de sentimentos – medo, expectativa, euforia, apreensão. E foram estes jovens estudantes moradores de pequenas comunidades rurais de um município do estado da Bahia e egressos de classes multisseriadas, que foram eleitos colaboradores desse estudo, pois suas histórias, trajetórias e vivências nos instigaram a querer saber mais sobre eles.

Também entendemos que suas vozes têm sido pouco escutadas para se pensar o processo educacional e que, para promover as transformações que queremos na educação, é preciso valorizar mais as narrativas de quem vivencia o cotidiano escolar. Sendo assim, foi feita a opção pela abordagem (auto)biográfica como ancoragem teórica-metodológica, acreditando que entender como os jovens se constituem nas suas experiências cotidianas é imprescindível para nos ajudar a (re)pensar o trabalho docente. Além disso, entende-se essa abordagem como potencializadora de um diálogo mais próximo das juventudes. Nesse sentido, estabelecemos uma articulação com os estudos de autores como Souza (2008, 2011), Nóvoa e Finger (2010), Catani (2005) e Delory-Momberger (2014), dentre outros

Foram realizadas, então, com os jovens, quatro oficinas foto(auto)narrativas, que se configuraram como grupos de discussão para melhor entendimento dos processos, experiências e itinerâncias vividas por estes estudantes. Tais

oficinas aconteceram a partir de uma diversidade de textos literários (poemas, contos, crônicas, músicas) em articulação com as fotografias tiradas pelos próprios jovens e seus relatos, fundamentando-nos nos estudos de Barthes (1984) e de Delorrry-Momberger (2006). O dispositivo se mostrou um potente instrumento de pesquisa-ação-formação experiencial ao promover, a partir do movimento de (auto)biografar-se, um repensar das vivências individuais e coletivas dos participantes das oficinas.

Oficinas foto(auto)narrativas: por uma pesquisa (auto)biográfica que nos permita ver além

“O que é poesia? O menino me perguntou.
‘Poesia é a forma diferente de olhar as coisas’.”
(VAZ, 2020, p. 177-178)

Ao refletir sobre qual abordagem metodológica utilizar para que os problemas acerca das juventudes rurais que nos instigam possam ser estudados para além da mera constatação e também sobre como desenvolver uma pesquisa que nos permita extrapolar a visualização dos problemas, valorizando vozes que não têm sido validadas, optamos pela abordagem (auto)biográfica cientes de que ela pode permitir que enxerguemos além do que estamos vendo. Entendemos que um texto literário tem também muitas vezes a capacidade de nos levar para além do nosso mundo, a viver outras experiências que talvez nunca tenhamos em nossa vida e a poesia seria, como disse Vaz (2020) “[...] a forma diferente de olhar as coisas.” A leitura de um texto poético pode permitir um novo olhar sobre o mundo, uma ampliação do nosso modo de enxergar tudo o que nos rodeia e, pensando assim, levamos a literatura, através de oficinas, para sala de aula de uma escola pública de um município do interior baiano no intuito de pensar, a partir da via experiencial, em novos modos de diálogo com os jovens.

Dialogar e escutar os jovens estudantes, ouvir os seus anseios, dilemas, expectativas, alegrias é o que nos move, pois acreditamos que teremos que

percorrer juntos esse caminho que promoverá uma transformação na educação. Para construção de uma escola que atenda ao estudante da roça de modo que ela seja um espaço que de fato o acolha, que lhe possibilite o acesso ao conhecimento e que valorize suas identidades e especificidades, entendemos que essas transformações ocorrerão principalmente a partir de estudos que tenham como centralidade o sujeito.

Nesse sentido, desenvolvemos, com estudantes do Ensino Médio, as oficinas foto(auto)narrativas (ORRICO, 2021), que entrelaçaram a literatura, a fotografia e as narrativas (auto)biográficas dos jovens, fundamentadas no que afirmam Souza (2006), Passeggi (2010) e Pineau e Le Grand (2012), que destacam que a pesquisa (auto)biográfica deve inserir todas as grafias que o sujeito possa utilizar como objeto de reflexão. Sendo assim, buscamos aliar a narrativa dos estudantes com outras técnicas de registro, tais como o fotográfico, o literário, as conversas e a observação para uma forma de melhor apreensão do contexto pesquisado, como apontam também os estudos de Fernandes, Horodyski e Filippim (2013).

Reconhecemos ainda a potencialidade do dispositivo, já que as culturas juvenis utilizam, na contemporaneidade, a fotografia digital como uma linguagem, como aponta Ratto (2012). Pensar na fotografia digital em uma pesquisa com um cunho qualitativo e que está assentada nos princípios da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas e fotografias tiradas pelos próprios jovens, é ampliar a importância da fotografia para a pesquisa, já que se entende que ela não é apenas uma representação da vida, mas ela escreve a vida, pois o fotógrafo, ao registrar uma imagem, ele a biografava, e depois, em outro momento, ao examinar novamente a fotografia registrada, ele a biografava de novo, atualizando a relação que possui com tal imagem (DE-LORY-MOMBERGER, 2006).

Nessa perspectiva dialética de compreensão do universo existencial das juventudes, a utilização da literatura e da fotografia, além da valorização das narrativas juvenis, surge, como algo que pode nos possibilitar novas formas de

entendermos seus mundos e de adentramos em seus territórios. Desse modo, as oficinas foto(auto)narrativas foram desenvolvidas como grupos de discussão no qual o falar de si foi emergindo a partir das leituras dos textos literários e das fotografias tiradas pelos próprios jovens sobre suas comunidades, sobre as diferentes atividades que realizam nos espaços que transitam, sobre os lugares que gostam de ir na roça e as atividades escolares preferidas, dentre outras situações.

As oficinas se mostraram como um rico dispositivo de pesquisa, pois nos permitiu entendermos melhor o que jovem rural diz sobre sua experiência no mundo e como ele se vê diante do processo educacional que vivencia, oportunizando que visualizemos caminhos para (re)pensarmos o trabalho docente e as práticas pedagógicas, de modo que estas sejam mais inclusivas, significativas e transformadoras.

Entre retalhos e retalhos juvenis: narrativas e potencialidades da escuta sobre o que narram os estudantes

Ao refletirmos sobre o que é ser um jovem rural entendemos que este é um processo carregado de subjetividades, especialmente ligadas aos modos de existência naquele espaço, da relação com o local em que se vive, com as pessoas da comunidade, com as experiências vividas na coletividade e com as diferentes situações que vão produzindo um sentimento de pertencimento e identificação com aspectos que são marcantes da vida local. As oficinas realizadas com os jovens buscaram o entendimento de quem são estes estudantes e de como eles estão tecendo suas vidas nos contextos em que transitam.

Cada uma das oficinas teve uma temática e a do primeiro encontro era “como eu me vejo”. A ideia era que os jovens pudessem falar livremente de si, narrando como vivem, como se veem e o que os representam. Nesse sentido, foi feita a escolha de um texto de Roseana Murray “Receita de se olhar no es-

pelho”, que nos indaga: “Quem é você?” e também um de Leminski, que nos faz refletir sobre quem nós somos, o que nos identifica e o que nos impulsiona, já que o autor afirma que: “Isso de ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além.” Leminski (2013, p. 228). E foi, a partir desses textos e dessas reflexões e diálogos, que os jovens foram falando sobre si e como se vêem.

Eu sou uma menina da roça, já morei um tempo com minha mãe em uma cidade grande, mas não me acostumei, eu gosto mesmo de ficar na roça com minha avó e meu avô, eu ajudo eles na roça, no trabalho. (Laura)

Aqui na roça eu não passo necessidade não, se a gente tiver com fome vai ali tira um cacau, uma laranja. O que planta pode vender na feira. Eu trabalho com meus pais na feira, ajudo eles. (Ricardo)

Eu trabalho na roça, gosto de viver na roça. A pessoa que vive na cidade, vai no mercado comprar as coisas, paga tudo caro e às vezes nem é tão bom que nem as da roça. (Gilson)

Eu sou da roça, eu gosto de morar aqui, de trabalhar aqui. Pra mim, a vida aqui é melhor. (Harry)

As narrativas dos estudantes mostram que o cotidiano dos jovens é marcado por uma rotina de estudo e trabalho. O dia deles começa cedo e, desde as primeiras horas do dia, desenvolvem atividades como ir para a escola, estudar, trabalhar na roça, passear na comunidade. As narrativas e também as fotografias que foram enviando falam do quanto os jovens têm identidade rural e pertencimento com o espaço em que vivem e que, mesmo diante dos desafios, gostam do espaço rural, reconhecendo aspectos positivos da vida nestes locais.

Na segunda oficina, refletimos a partir do texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, das fotografias levadas pelos estudantes retratando suas atividades cotidianas e de um vídeo sobre Patativa do Assaré intitulado “O poeta da roça”. O objetivo era entender como os jovens estão tecendo a vida morando em contextos rurais e estudando em uma escola urbana. Nesse dia, ao entrar na sala, os jovens foram surpreendidos com tecidos, linhas, agulhas e uma grande quantidade de materiais de costura. Foi proposto aos jovens a construção de

uma colcha de retalhos na qual pudessem falar de si através desses retalhos e dos relatos sobre quem são e o que os representam. Cada estudante recebeu um retalho e, com desenhos e frases, eles foram se aventurando na atividade de falar de si de modo muito lúdico, prazeroso e criativo. Nos desenhos para formar a colcha, os jovens iam ilustrando e falando sobre a vida deles nas comunidades rurais em que residem e iam comentando sobre suas vivências e as atividades que gostavam de fazer, tais como jogar futebol, dançar, ouvir música.

Eu vou desenhar pra colocar nessa colcha um campo de futebol porque é o que eu mais gosto de fazer na roça..... quando eu tenho tempo, viu? Aí vou com meus amigos jogar, quando não tô trabalhando. (Edson)

Eu gosto de ler, mas a música é o que me representa, eu sempre gostei de música, mas descobri que eu tenho dom pra isso e estou treinando sempre agora, cantando música gospel. (Alyssa)

Eu gosto de todo tipo de música, pagode então, nem se fala.(Gilson)

Pra desenhar o que me representa? O que representa minha comunidade? Ah, o povo da minha comunidade é famoso pelo samba de roda, aqui mesmo na escola sempre vem se apresentar nos eventos. (Laís)

A coisa que eu mais gosto de fazer é andar de cavalo, eu também gosto de me encontrar com as amigas, mas é mais na escola, na minha comunidade é tudo longe uma casa da outra. (Laura)

As falas dos jovens, as fotografias enviadas por eles, e os desenhos que fizeram para a colcha de retalhos, mostram como eles tecem seu cotidiano juvenil em suas comunidades rurais, para além dos momentos de estudo e de trabalho. Observa-se que os interesses dos estudantes são bastante variados e eles desenvolvem atividades tipicamente juvenis. Fica evidente, através das narrativas, desenhos e fotografias, o modo como os estudantes experienciam sua condição juvenil, vivenciando experiências comuns à de tantos outros jovens, como gostar de música, de ir à Igreja, de dançar, de cantar, de jogar futebol, mas também vivenciam situações específicas ligadas ao contexto sociocultural em que vivem, que é diverso, cada comunidade rural tem suas tradições.

Em cada encontro, a literatura, aliada a fotografia e a uma diversidade de linguagens, ia estimulando as narrativas dos jovens. Na terceira oficina foto(auto)narrativa, a proposta era discutir sobre as práticas de leitura vivenciadas por eles. Nesse encontro, foram lidos textos como a música “Metáfora”, de Gilberto Gil, e a crônica “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. A partir do que era lido, os estudantes iam fazendo relação com suas vidas e também com as fotografias que retratavam a vida deles nas suas comunidades. Nesse encontro, foi proposto que os estudantes fizessem metáforas para mostrar a relação deles com a leitura e como essa atividade era vivenciada por eles, dentro e fora do âmbito escolar.

Uma metáfora para representar a minha relação com a leitura? [...] eu acho que se a minha relação com a leitura fosse uma metáfora, eu ia dizer que era uma estrada com buracos, porque minha relação com a leitura não é muito boa não. (Max)

Já a minha metáfora é uma estrada longa, que eu vou andando a pé e me canso no meio do caminho.... Porque eu até começo a ler um livro, mas nunca termino. (Edson)

O livro, pra mim, a leitura, é um avião, porque pra quem gostar de ler, ele dá a possibilidade da pessoa “viajar”, de ir pra lugares muitos longe daqui. Eu mesmo viajo quando estou lendo. (Alyssa)

A metáfora da minha relação com a leitura é uma ponte de madeira com as madeiras tudo rachada, porque até dá pra atravessar, mas não é fácil não. (Jane)

As metáforas vão mostrando que, embora alguns estudantes relatem que gostem de ler, essa não é a opinião da maioria. Grande parte dos jovens evidencia que não conseguiu construir uma boa relação com a leitura ao longo de suas vidas. São jovens que cresceram ouvindo os pais e familiares dizerem exaustivamente que precisam estudar para terem outras perspectivas de vida e a leitura passa a ser percebida como instrumento para essa sonhada vida melhor que as gerações dos pais e avós não tiveram. A leitura passa a ser entendida, por esses jovens, a partir de uma concepção utilitarista, como

uma atividade que vai ajudá-los a conseguir um bom emprego, a entrar na universidade, etc.

Gonçalves (2014), ao desenvolver estudo com proposição de Círculos de Leitura para jovens de classes populares, cita que os jovens com os quais ela desenvolveu sua pesquisa, “[...] ao ingressar na prática de leitura, dizem não gostar de leitura e de literatura, mas quando instrumentalizados e aproximados delas de maneira paulatina, dinâmica e livre, mudam seus posicionamentos” (GONÇALVES, 2014, p. 10). A autora cita que os jovens diziam não gostam de ler nem associam a leitura com algo prazeroso, divertido, mas, a partir das oficinas de leitura, foram se encantando e descobrindo o prazer de ler. De fato, a partir do trabalho com as oficinas, os jovens começam a construir outra relação com a leitura, que tem sido apresentada para eles sempre de modo muito escolarizado.

No quarto e último encontro, buscamos falar sobre as expectativas, projetos e sugestões dos jovens sobre as propostas pedagógicas que vivenciam, a partir também de uma música de Charles Brown Jr., um conto de João Ubaldo Ribeiro e a poesia de Sérgio Vaz. Ficou evidente que os estudantes gostaram dos momentos das oficinas e dos textos, demonstrando que vêem a escola como um espaço que os possibilitará um desenvolvimento e a maioria deles sonham em entrar em uma universidade.

Sobre as práticas que vivenciam na escola, os jovens narraram que:

Eu acho que as atividades da escola não falam muito da nossa realidade não, não fala praticamente nada.. Isso aí ia ser bem melhor, se as atividades falassem do que a gente gosta, da música, da vida do homem do campo. (Leonardo)

Se eu pudesse sugerir alguma atividade de leitura na escola, eu ia dizer que era pra colocar mais coisas que fala da vida no campo, acho que a gente que mora na roça ia se interessar mais. (Laura)

Sim, ia ser bom usar uns textos mais interessantes, mais divertidos, que dessem vontade da gente ler, esses que a gente lê aqui não dá não. (Bruna)

Entende-se, diante do que os jovens narram, que eles têm muito a falar e devem ser mais escutados para se pensar o processo educacional, o que implicará em mudanças no trabalho docente, à medida que os estudantes se sentirão mais reconhecidos no ambiente escolar. Também se valida o potencial das oficinas foto(auto)narrativas como instrumento que leva para a escola a literatura, a música, a arte, a fotografia para escola de modo lúdico e possibilita que os estudantes se narrem e se reconheçam cada vez mais como leitores de diferentes tipos de textos e como autores das suas próprias histórias.

Considerações finais

Buscamos, nesse texto, socializar resultados de um dispositivo criado, a partir da abordagem (auto)biográfica, para facilitar o diálogo com os jovens. Tal dispositivo chama-se oficinas foto(auto)narrativas (ORRICO, 2021) e foi idealizado com o intuito de, através de múltiplas linguagens, possibilitar que as pessoas falem de si, revelando-se de modo prazeroso e interativo.

As oficinas foto(auto)narrativas apresentadas aconteceram em uma escola estadual em um município do interior baiano, com jovens moradores de áreas rurais, e se configuraram como ação do projeto *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* (GRAFHO/UNEB). O estudo ratifica nossa intenção de que é necessário defender o trabalho docente e a educação, pois, no contexto contemporâneo, tem se assistido cada vez mais ao desmonte da educação pública brasileira, à exacerbação das políticas educacionais neoliberais e à precarização do trabalho docente. Entendemos, então, que, na tentativa de promover mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, se faz necessário a valorização das narrativas de quem vivencia o cotidiano escolar (gestores, professores, estudantes).

Com relação às juventudes rurais, sabemos que existe, no Brasil, uma histórica ausência de ações efetivas do Estado no sentido de promover políticas públicas e educativas que diminuam as desigualdades sociais e reconheçam

os direitos dos sujeitos, especialmente os das classes populares. No caso dos povos moradores das áreas rurais, eles veem negado constantemente o direito a uma educação mais vinculada às suas raízes identitárias, que valorize suas singularidades e os saberes locais. Sendo assim, reconhecemos que é preciso escutar mais os estudantes e, nesse estudo, propomos visibilizar suas narrativas e pensar as práticas com a leitura nas escolas e o modo como os jovens rurais vivenciam as aprendizagens e o trânsito entre os contextos rurais e urbanos, valorizando as vozes juvenis.

Nesse sentido, a realização das oficinas foto(auto)narrativas e o impacto positivo delas mostrou-se como uma importante estratégia metodológica, promovendo nos estudantes ludicidade, interação e engajamento, configurando-se como um instrumento rico de pesquisa-ação-formação experiencial e nos ajudando a promover novas formas de pensar a educação e o trabalho docente a partir do protagonismo e valorização dos diferentes atores que compõem o cenário educacional.

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. **Uma Margem Outra**: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2013.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas, ORRICO, Nanci Rodrigues. MENDES, Maricleide Pereira de Lima. Tecer a vida em tempos de pandemia: narrativas e aprendizagens de jovens universitários camponeses. **Revista Práxis**, vol. 13, nº 25, 2021.

CATANI, Denice. **As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 24, pp. 31/40, jul./dez., 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014.

FERNANDES, Diogo L. HORODYSKI, Graziela S. FILIPPIM, Marcos L. O uso de entrevistas narrativas na pesquisa geográfica: reflexões a partir de uma experiência teórica-empírica. In: **Anais do 14º EGAL**, Peru, 2013, p.1-14.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno (2014). **Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos**. Tese (Doutorado em Letras), 224 p. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORRICO, Nanci Rodrigues. Oficinas foto(auto)narrativas: novos modos de dialogar com as juventudes rurais. In: **Anais do IX CIPA**. 2021. (Congresso).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. Conceição. SILVA, Vivian B da. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130. [Série Artes de viver, conhecer e formar].

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012. 181 p.

RATTO, Cleber Gibbon. Novas Territorialidades limites e possibilidades educativas de enfrentar o vazio na cultura da imagem. In: Cleuza Maria Sobral Dias; Lúcia Maria Vaz Peres. (Org.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. 1ed. Porto Alegre; Natal; Salvador: EDIPUCRS; EDUFRN; EDUNEB, 2012, v. 1, p. 211-242.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão: narrar a vida. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação** Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si:** estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. 184 p.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia:** histórias de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global, 2^a ed., 2020, 206 p.

CAPÍTULO 13

A INFLUÊNCIA DA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO LAICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E ÉTICO

Marcilene Alves Vieira

Flávio Vinicius Francisco Cavalcante

Liliane Barros de Almeida Cardoso

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-D

Introdução

A influência crescente da técnica na sociedade contemporânea, conforme discutida por Niko Zuzek (1997), provoca transformações significativas na concepção de laicidade. Zuzek (1997) argumenta que a técnica molda as relações sociais e institucionais, influenciando diretamente a educação e a propagação de informações. No contexto digital atual, a velocidade da disseminação de informações pode desumanizar aspectos intrínsecos ao ser humano, promovendo uma visão mecanicista que desvaloriza o pensamento crítico e a reflexão ética (Toffler, 1980). Assim, investigar como a técnica impacta a laicidade no ambiente educacional, analisando suas implicações na formação de um pensamento crítico e ético torna-se essencialmente importante.

Frente a isso, buscamos compreender como a tecnologia pode tanto enriquecer quanto prejudicar o processo de aprendizagem. As ferramentas tecnológicas oferecem novas oportunidades de ensino e acesso ao conhecimento, mas também podem promover uma dependência excessiva da tecnologia, afastando

os alunos de uma educação mais humanística e crítica, Berman (2007). Diante disso, este trabalho busca explorar como a predominância da técnica influencia os valores seculares e a profundidade das discussões éticas e morais no ambiente educacional.

Justifica-se este estudo pela necessidade de equilibrar o uso da tecnologia com a promoção de princípios laicos e humanizadores na educação. A técnica, ao facilitar o acesso à informação e à comunicação, pode ajudar na disseminação de valores laicos, promovendo uma sociedade mais informada e racional. No entanto, se não for acompanhada de uma reflexão crítica, a técnica pode restringir a qualidade do discurso educacional. Assim, este estudo se torna relevante ao propor uma análise sobre como integrar adequadamente a técnica na educação para assegurar um desenvolvimento ético e crítico nos alunos.

O objetivo deste estudo é investigar a influência da técnica na laicidade no ambiente educacional, analisando as consequências do uso excessivo da tecnologia na formação de um pensamento crítico e ético e propor estratégias para equilibrar a utilização de ferramentas tecnológicas com a promoção de uma educação emancipadora e crítica. Investigando então, como a técnica influencia a laicidade no contexto educacional, as implicações do uso excessivo da tecnologia na formação de um pensamento crítico e ético, e como integrar a técnica na educação para promover tanto habilidades técnicas quanto uma compreensão ética e crítica do mundo. Trabalhos anteriores que se relacionam com este estudo incluem as discussões de Alvin Toffler (1980) sobre a desumanização provocada pela técnica e as análises de Morris Berman (2007) sobre os impactos da tecnologia na educação. Estes estudos fornecem uma base teórica sólida para compreender as complexas relações entre técnica, educação e laicidade. Metodologicamente, este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental e analítica, utilizando uma abordagem qualitativa para analisar textos e estudos relevantes sobre o tema. O corpus escolhido para análise inclui obras de Niko Zuzek (1977), Alvin Toffler (1980), Morris Berman (2007), entre outros, que abordam a interseção entre técnica, laicidade e educação.

A organização deste trabalho é estruturada em quatro tópicos principais. O primeiro tópico apresenta a fundamentação teórica sobre a técnica e sua influência na sociedade contemporânea, explorando também a relação entre técnica e laicidade no contexto educacional. O segundo tópico discute os impactos positivos e negativos da tecnologia no processo de aprendizagem, propondo estratégias para equilibrar o uso da tecnologia com a promoção de uma educação humanística e crítica. O terceiro tópico traz uma breve análise acerca de como os avanços tecnológicos que transformaram e transformam diversas áreas da vida humana ainda enfrenta dificuldades para se ajustar no contexto educacional a partir da visão de José Armando Valente, Doutor pelo Massachusetts Institute of Technology – MIT (1983), Professor titular do Depto de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes, e pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED, UNICAMP), Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP e Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2005). O quarto tópico oferece uma conclusão que sintetiza os principais achados do estudo e sugere direções para pesquisas futuras. Assim, este artigo visa contribuir para a compreensão do impacto da técnica na laicidade e na formação crítica e ética dos alunos no contexto educacional, oferecendo uma reflexão de como integrar a tecnologia de forma equilibrada na educação de maneira a não se abrir mão da técnica em detrimento da formação crítica, tendo por certo a importância de ambas.

Técnica e sua Influência na Sociedade e na Educação

A técnica na sociedade contemporânea e suas implicações educacionais explora como o avanço tecnológico tem moldado e transformado as práticas e paradigmas educacionais. A técnica, compreendida como o conjunto de ferramentas e métodos para facilitar tarefas e compartilhamento de conhecimento, tem uma influência profunda nas instituições educacionais. Com o avanço das

tecnologias digitais e da comunicação, há uma alteração significativa no acesso à informação e nas formas de interação e aprendizado. Nesse sentido, analisamos como essas mudanças impactam a laicidade no ensino, a formação de valores e o desenvolvimento do pensamento crítico, além de discutir os desafios e oportunidades resultantes da integração da técnica na educação. O foco é compreender como essas transformações afetam o ambiente educacional e como equilibrar o uso da tecnologia com uma abordagem pedagógica que valorize a reflexão ética e o desenvolvimento integral dos alunos.

Berman (2007), aponta uma visão abrangente sobre como a modernidade, impulsionada por avanços tecnológicos, molda a vida contemporânea e o ambiente educacional. A modernidade é retratada como um fenômeno que traz tanto oportunidades quanto ameaças, e que tem o potencial de desumanizar e fragmentar a experiência humana. Nesse aspecto, a descrição do “turbilhão” da modernidade e sua capacidade de transformar e desintegrar estruturas sociais e pessoais ressoa com a ideia de que a técnica pode tanto enriquecer quanto prejudicar o processo educacional, dependendo de como é integrada e utilizada. A modernidade descrita por Berman (2007) é caracterizada por uma experiência dinâmica e paradoxal, onde avanços tecnológicos e descobertas científicas transformam radicalmente a sociedade e a educação. Esse cenário ressalta a importância de compreender como a técnica influencia as práticas educativas e a formação dos indivíduos.

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes, descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu *habitat* ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas [...] (Berman, 2007, p.25).

A integração das tecnologias digitais nas escolas e universidades não apenas facilita o acesso à informação, mas também redefine as interações e

metodologias de ensino. Contudo, essa transformação traz consigo desafios significativos, como a tendência à superficialidade e à desumanização, que podem comprometer a formação de um pensamento crítico e ético. Portanto, é essencial buscar um equilíbrio que permita aproveitar os benefícios da tecnologia sem perder de vista a necessidade de uma educação que valorize a reflexão, a ética e o desenvolvimento integral dos alunos. Berman (2007, p. 156) cita que, “Venho tentando demonstrar que as mais severas críticas à vida moderna têm a imperiosa necessidade de recorrer ao modernismo, para nos mostrar em que ponto estamos e a partir de que ponto podemos começar a mudar nossas circunstâncias e a nós mesmos.”

A modernidade, com sua capacidade de unir e desunir, exige uma abordagem educacional que prepare os indivíduos para navegar nesse “fluxo constante de mudanças” com discernimento e responsabilidade. Para enfrentar os desafios da modernidade, é crucial integrar a tecnologia na educação de maneira equilibrada, assegurando que o pensamento crítico e a ética sejam mantidos.

Este equilíbrio é necessário para que a técnica enriqueça o processo de aprendizagem sem desumanizar ou simplificar excessivamente a educação. A seguir, examinaremos como a técnica influencia a laicidade no contexto educacional, investigando de que forma a tecnologia pode tanto fortalecer quanto comprometer valores seculares e humanísticos.

Técnica e Laicidade na Educação Contemporânea

Ao influenciar a maneira como pensamos, aprendemos e nos conectamos, a técnica redefine não apenas o que sabemos, mas como nos relacionamos com o mundo. O desenvolvimento de tecnologias ao longo da história não só facilitou tarefas, mas também transformou a maneira como o conhecimento era disseminado e aplicado na sociedade. As invenções não apenas melhoraram a eficiência das tarefas, mas também exigiram uma nova mentalidade para serem

plenamente aproveitadas, mostrando que a inovação tecnológica é tanto um processo técnico quanto cultural.

Zuzek (1977), escreve das origens e do desenvolvimento da Revolução Industrial e questiona a visão simplista de que essa transformação ocorreu abruptamente devido a invenções específicas, como a máquina a vapor de Watt, argumentando de como foi longo e gradual esse processo, nos remetendo ao fato de que as inovações tecnológicas não surgiram do nada, mas foram o resultado de um lento processo de evolução que também envolveu uma mudança na mentalidade humana. Nesse sentido a importância da racionalidade, da disciplina e do esforço consciente é destacada por Zuzek (1977) na construção de uma vida ordenada e harmoniosa, contrastando com o caos que surge quando os seres humanos agem sem reflexão ou controle sobre suas paixões.

Se olharmos para o passado com o espírito de objetividade histórica, sere-mos obrigados a reconhecer que a Revolução Industrial não foi resultado de uma erupção inesperada, mas de um longo e orgânico processo, tendo suas raízes mais distantes na Antiguidade e mais próximas na Idade Média (Zuzel, 1977, p. 137).

A educação contemporânea, moldada pela técnica, exige mais do que a simples transmissão de conhecimentos; ela demanda uma transformação na maneira como pensamos e nos relacionamos com o mundo. Buscamos por uma forma de medir o tempo, e hoje, nossa própria invenção dita como será nosso dia, nossa semana, nosso mês, nos vemos cercados por obrigações previamente calculadas e que nos faz reféns de uma sociedade que preza pelo agora, pelo “quanto mais, melhor”.

Zuzek (1977, p. 148), traz que, “Poderíamos imaginar a sociedade industrial sem petróleo, mas não sem relógio. Por isso também, o relógio é a máquina universalmente mais usada; ela foi a principal responsável pela mecanização da mente moderna”. O relógio, ao regular e padronizar o tempo, transformou a sociedade, introduzindo uma nova forma de disciplina e eficiência. Ele não só permitiu a sincronização das atividades humanas em uma escala nunca an-

tes vista, como também mecanizou o pensamento humano, estabelecendo uma mentalidade onde a pontualidade, a produtividade e a ordem se tornaram valores centrais. Em outras palavras, o relógio não é apenas uma ferramenta para medir o tempo; ele moldou a maneira como as pessoas pensam e operam no mundo, fazendo com que a “mecanização da mente” se tornasse uma característica da modernidade. Assim, a sociedade industrial, com toda a sua complexidade e avanço tecnológico, depende muito mais dessa mentalidade temporal do que de qualquer recurso material específico.

O avanço tecnológico, particularmente nas áreas de telecomunicações e informática, não só transformou a maneira como adquirimos e aplicamos conhecimento, mas também provocou uma reavaliação das práticas educacionais e sociais. As mudanças tecnológicas estão entrelaçadas com os processos de desenvolvimento social e intelectual, e a capacidade de enfrentar esses desafios depende de uma abordagem que combine reflexão crítica e adaptação prática. Para que a tecnologia contribua de maneira significativa à educação e à sociedade, é essencial promover um diálogo mais profundo e informativo sobre suas implicações e integrar essas tecnologias de forma que potencializem o aprendizado e a participação democrática.

Nesse sentido, Lévi (1993), examina a influência profunda da técnica e da informática na educação contemporânea e na sociedade em geral. Através da evolução dos dispositivos tecnológicos, como a telecomunicação e a informática, nossa forma de pensar, aprender e interagir foi fundamentalmente transformada. Esses avanços não apenas facilitam tarefas, mas também redefinem como o conhecimento é adquirido e aplicado. No entanto, há uma desconexão entre a rápida evolução tecnológica e a capacidade da sociedade de compreender e integrar essas mudanças de forma democrática e consciente.

A técnica em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada peia mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo. Quanto mais reconhecermos isto, mais nos aproximaremos do advento de uma “tecnodemocracia” (Lévi, 1993, p. 119).

A técnica não é uma entidade autônoma, boa ou má, mas uma dimensão do processo coletivo de transformação social, moldada pela interação contínua entre humanos e seu ambiente. Ao contrário da visão simplista que a vê como uma força independente, a técnica está profundamente entrelaçada com instituições, valores e formas sociais, refletindo e influenciando esses aspectos de maneira complexa. O ritmo acelerado das mudanças tecnológicas nos últimos séculos tem provocado crises e rupturas nos sistemas estabelecidos, evidenciando que os problemas enfrentados não são causados por uma entidade técnica exterior, mas por como a coletividade humana a utiliza e a integra em seu cotidiano. Portanto, a técnica deve ser entendida como parte de um processo sociotécnico dinâmico e interativo, onde as soluções não vêm de uma técnica isolada, mas da negociação e da escolha coletiva. Assim, a construção de uma “tecnodemocracia” exige uma abordagem crítica e participativa, reconhecendo que as escolhas técnicas são questões políticas e culturais fundamentais, e que a verdadeira transformação depende da capacidade de lidar com essas tecnologias de forma consciente e integrada ao debate democrático.

A discussão sobre técnica e sua integração na vida social ilustra como as inovações tecnológicas moldam e são moldadas por contextos socioculturais e políticos. Essa interdependência entre tecnologia e estrutura social nos leva a refletir sobre a laicidade na educação contemporânea, que se torna crucial no contexto de uma era marcada por mudanças rápidas e profundas. A laicidade, ao assegurar a neutralidade do Estado em relação às questões religiosas, proporciona um ambiente onde as tecnologias e os conhecimentos podem ser abordados de forma imparcial e universal. Assim, a educação laica deve adaptar-se e incorporar novas tecnologias, não apenas como ferramentas, mas como elementos que influenciam a maneira de pensar e aprender. A próxima etapa da nossa análise abordará como essa laicidade é vital para garantir que a educação seja um espaço de reflexão crítica e inclusão, onde as tecnologias são usadas para ampliar o acesso ao conhecimento e fomentar uma cidadania informada e participativa.

Ao adentrarmos o mundo contemporâneo, percebemos que ele se distancia de tudo que conhecíamos, tornando nossas experiências passadas quase irrelevantes. Nesse cenário, as transformações são inevitáveis, conduzidas por forças poderosas que moldam o tecido social de maneiras imprevisíveis. Tais forças não apenas despertam novos traços na sociedade, mas também suprimem outros, alterando profundamente nossa identidade coletiva. Esse processo de mudança constante e incerteza destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre como essas dinâmicas influenciam a educação, especialmente no contexto de uma sociedade que valoriza a laicidade e a neutralidade diante de transformações tão profundas. Toffler (1980, p. 384) expõe que:

O mundo em que estamos entrando rapidamente é tão remoto da nossa experiência passada e todas as especulações são reconhecidamente incertas. O que é absolutamente claro, entretanto, é que forças poderosas estão correndo juntas para alterar o caráter social – Despertar certos traços, suprimir outros e, no ato transformar-nos a todos.

No contexto das rápidas transformações tecnológicas e culturais, é essencial revisitar os conceitos de razão e ciência para entender como eles moldam a educação contemporânea. A laicidade, princípio que assegura a neutralidade do Estado diante de crenças religiosas, assume um papel fundamental nesse cenário, pois preserva o espaço para uma educação crítica e inclusiva. No entanto, diante da crescente influência das tecnologias digitais e das novas formas de conhecimento, a laicidade enfrenta desafios inéditos. Ela precisa ser reavaliada à luz das mudanças que questionam antigas certezas e exigem novas abordagens para garantir que a educação continue a promover o desenvolvimento racional e científico dos cidadãos, sem perder de vista os valores éticos que sustentam a convivência democrática.

Técnica, Educação e Tecnologia na Atualidade: Tensões e Relações

Apesar de tantos avanços, progressos modernos e inegáveis contribuições da tecnologia na contemporaneidade, o trabalho humano e seus reflexos na formação de uma sociedade humanizada é insubstituível. Sobretudo, quando pensamos em educação; um fenômeno intrinsecamente humano que, quando objetiva atingir sua finalidade fundamental de *paideia*, de formação humana, requer uso, meio e finalidade também humana e suas inter-relações. Porém, o que podemos observar em uma sociedade cada vez mais técnica e envolvida, mergulhada em tecnologias, é um processo de desumanização, de coisificação do ser humano.

Este, é um dos grandes perigos envoltos na discussão sobre técnica, educação e tecnologia, na qual avanços que poderiam constituir ferramentas cruciais à um progresso humano, também constitui possibilidade de caminho processual, gradual e crescentemente de volta à barbárie. Refletir sobre essas nuances pode possibilitar tomada de consciência em relação à essa problemática latente à sociedade em geral na atualidade. Afinal, o que é refletido em âmbito educacional, pode reverberar no cerne da formação do “homem social” e sua organização de vida em sociedade.

José Valente – em obra audiovisual denominada “Educação e tecnologia” (2020) – expõe reflexões sobre as interligações supracitadas. De acordo com Valente (2020), já faz parte do cotidiano social o pensamento relacionado às técnicas e às tecnologias e isso também ocorre em âmbito educacional. Tomar consciência disso por parte docente, aponta à um processo de tomada de posse de sua função fundamental no processo de ensino-aprendizagem e da constituição da educação como fenômeno além do acúmulo de conhecimentos, mas de constante produção destes, de constante avanço à humanização e à uma racionalidade que supera o técnico.

Inúmeras atividades atualmente estão sendo pensadas desde o início de maneira híbrida, por certa facilidade, como o encurtamento de distâncias que as tecnologias possibilitam. Isso deságua na construção de um processo de ensino-aprendizagem mais técnico, que lança mão de processos mais enrijecidos e objetivam desenvolvimento e apropriação de conhecimentos acumulados em relação à um assunto e atividade em si, deixando um pouco do processo de construção “a desejar”, por naturalmente requerer menos de inter-relações humanas.

Em contexto educacional, é necessário que haja compreensão que o que propicia a formação social perpassa pelo contato humano, pelo presencial. A relação professor-aluno supera questões de técnicas e atinge patamar insubstituível de formação de uma racionalidade que apropria criticamente de conhecimentos, que constrói saberes baseados em necessidades reais, não aquelas intangíveis, vazias de significação. Um processo de educação na contemporaneidade precisa, então, levar em consideração tanto a “virada” moderna em conceitos e práticas educacionais, quanto a perspectiva de viabilizar a humanização do homem. Tais vertentes podem ser atingidas por meio de estudo, discussão e levantamento de teses acerca dos limites entre a técnica, o uso de tecnologias na educação e a necessidade de elementos puramente humanos para resgate da *paideia*, afinal, educação é fenômeno humano e social.

O contexto da educação na modernidade se dá em meio ao nascimento do sistema capitalista, o qual corrobora com a instituição do Estado Moderno e com todas as consequências de tal constituição – sendo elas, a concepção e centralização do poder, controle de funções sociais, atenção atribuída à prosperidade econômica, afirmação de uma nova classe (burguesia) delineando novas concepções de mundo e critérios racionais de organização de eficiência e processos educacionais. Quando discutimos educação nesse contexto, é possível enxergar que o processo técnico de acumulação de conteúdos colabora para edificação de indivíduos cada vez menos munidos de capacidade socioeducativas.

Valente (Educação e tecnologia, 2020) chama atenção ao fato de que o aprisionamento de conhecimentos em redes, em memórias tecnológicas acaba em construção de uma falsa ideia de liberdade, de construção de uma falsa ideia de laicidade, justamente por estar diretamente dependente de meios técnicos para sua edificação. Desse modo, é necessário que as metodologias ativas sejam incluídas nos processos de ensino-aprendizagem, sob a ideia de que é necessário ultrapassarmos a facilidade de acesso que a técnica e as tecnologias trouxeram. É preciso que esses conhecimentos acessados recebam significados e sejam intermédios de construção de novos conhecimentos.

Desse modo, a Idade Moderna marca mudanças profundas nos fins e meios da educação, seja como função de formação ou controle social. Então, a escola passa a ter sentido cada vez mais central para a reprodução da ideia de produtividade técnica e ordem da sociedade moderna; daí, a pedagogia passa a ser concebida como ciência, como “saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo” (Cambi, 1999, p. 199).

Nessa perspectiva, a modernidade se configura como renovação e revolução no campo educacional, com o surgir de uma nova ordem ambígua e paradoxal. Nela, é pretendida a oportunização de liberdade ao homem, mas condicionada a modelos sociais produtivos e integrados por meio de instituições voltadas à classificação dos indivíduos.

Dessa forma, o projeto educacional moderno apresenta-se para conformação às suas finalidades, tendo como principais agentes a escola e a família, as quais sofreram profundas ressignificações que refletem em toda a organização social submetida ao cronos e a mudanças de paradigmas – com possíveis resultantes de crises identitárias.

A educação precisa significar possibilidade de desenvolvimento, de singularidade diante da pluralidade de vida em sociedade. Porém, a escola não se preparou para fazer essa transição (Valente, Educação e tecnologia, 2020),

o professor ainda não teve oportunidade hábil para qualificar-se diante dessa nova realidade. O técnico acaba, então, destacando-se, o que pode refletir diretamente na possibilidade de significação dos processos educacionais e superação de uma racionalidade tecnicista que limita o pensamento e possibilidades humanas.

Pensar em uma educação laica refere-se, também, em pensar em uma educação livre de amarras tanto intelectuais quanto práticas, o que lança mão de discussão sobre técnicas. Quando pensamos nessas amarras, esbarramos em uma série de problemáticas que precisam ser mais discutidas para busca de possibilidades de resoluções. A sociedade atual, a educação, a escola, corpo docente e discente ainda carecem de preparo para lidar com o volume e rapidez de avanços que as tecnologias estão representando, para que não caiamos em estado de inércia tecnicista e acabemos desaguando nesse emaranhado de informações vazias de significado, disfarçadas como uma pseudo liberdade inerente à pseudo laicidade.

Zuzek (1977) discorre sobre formas de regulação desenvolvidas pelo próprio ser humano com intenção de desenvolvimento de certas facilidades, mas as ferramentas acabam se tornando quem as manuseiam. É necessário que pensemos nas possibilidades e correlações envolvidas nas tecnologias, técnicas, educação e laicidade para que não haja edificação de paradoxos existenciais, de modo que o próprio ser humano se perca na tentativa de constituição da ideia de sociedade.

Valente (Educação e tecnologia, 2020) chama atenção ao fato de que a substituição humana pelas técnicas torna-se ainda mais problemática quando o acesso intelectual é restrito – por uma série de questões sociais – ou seja, a escassez de recurso que reverbera na maneira como tais são utilizados. O “filtro” entre o creditável e o proveitoso trona-se tênue e beira o fatídico dia de queda humana em sua própria armadilha de cegueira intelectual, crítica e ética.

Sendo assim, o pluralismo de paradigmas e o declínio metafísico constituem os principais efeitos responsáveis pela revolução pedagógica que temos observado na modernidade, sendo o centro-motor dessa reorganização os paradigmas social e científico, centralizada em torno de um modelo produtivo, ideológico, racional e empírico.

Portanto, as obras supracitadas nos levam a indagar as reais significações de educação, sociedade e liberdade, advindas da Idade Moderna e refletidas até a atualidade mediante crescimento tecnológico exponencial, bem como as ideias de liberdade e laicidade que ganham força mediante atribuição de protagonismo velado em técnica. Os processos educacionais nesse meio paradoxal se encontram entre os debates de conformação e emancipação do homem. Assim, há, e é necessário que haja ressignificação do trabalho educativo como formação e existência, além de consideração do homem partícipe de sua própria construção mediante a relação trabalho-liberdade-propriedade expondo, então, a correlação de fenômenos emergentes na sociedade e na educação.

Conclusão

Pudemos observar que a discussão que atravessa educação na atualidade perpassa pela abordagem relacionada ao desenvolvimento das tecnologias, das técnicas e como isso pode afetar a ideia de laicidade. Para tanto, realizamos uma breve análise acerca de como os avanços tecnológicos que transformaram diversas áreas da vida humana ainda enfrenta dificuldades para se ajustar no contexto educacional.

O contato humano para formação humana supera a questão da técnica. Quando pensamos em educação essa perspectiva torna-se inegociável e insubstituível. Valores social e humano não podem e não conseguem ser substituídas por tecnologias. Essas, precisam ser encaradas como ferramentas para que seja possível avançar como sociedade tecnológicas que não se perde em meio à volumes de informações infundadas. Precisamos promover o debate intelectual

para processo contínuo de formação humana, e esse é o significado de promover educação.

A integração das tecnologias digitais nas escolas e universidades não apenas facilitam o acesso à informação, mas também redefine as interações e metodologias de ensino. O futuro da educação precisa ser entendido como espaço de trocas, de debates, que possibilitam desenvolvimento de métodos e filtragens necessárias à edificação do conhecimento científico, aquele que ultrapassa a racionalidade técnica e possibilita que a laicidade, a ideia de liberdade, seja promovida.

Referências

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Editora Companhia das Letras, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: ontem, hoje e amanhã. Produção Instituto cpfl e Ministério do turismo. Acervo café filosófico. Brasil: Instituto cpfl, 2020. (23 min e 49 s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ifX7xXKx-CD0> >. Acesso em: 15 ago. 2024.

LÉVI, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Editora 34, Rio de Janeiro. 1993.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e sociedade #67. ANDES-SN Q Janeiro de 2021.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

ZUZEK, Niko. Relógio mecânico. Produto da tecnologia monástica medieval a serviço da sociedade industrial. In: **O homem e a técnica**. Anais do 9 simpósio nacional da associação dos professores universitários de história. Organizados pelo Prof. Eurípedes Simões de Paula. Publicados pela Profa. Alice Piffer Canabrava Secretário Geral da ANPUH., Florianópolis, 17 a 23 de julho de 1977.

CAPÍTULO 14

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alentice Arceles da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-361-E

Introdução

A educação abrange a relação entre um trabalho concreto da produção e a reprodução social da existência humana no âmbito material e espiritual, neste cenário, os atores da situação pedagógica interagem entre si e com o mundo natural e social. Assim, a educação escolar caracterizada pelas bases materiais da sociedade e a outras práticas sociais, constitui um aprendizado com uma finalidade transformadora (KLEIN et al., 2020).

Desde a Escola Nova, entre outros momentos, nas teorias da aprendizagem, especialmente a partir de John Dewey (1859 -1952) se pensa em uma educação pautada na experimentação, na “mão na massa”, um processo formado pela reconstrução e reorganização da experiência que contribui para a mudança interna, estimulando o pensamento próprio do sujeito. Assim informação e conhecimento tornam-se fatores produtivos e competitivos, importantes no contexto de um mercado capitalista, trazidos por transformações aceleradas, que precisamos acompanhar para não ficarmos isolados enquanto cidadãos. Com isso, a integração das tecnologias digitais (TDs) com a educação básica trouxe novos desafios para todos os âmbitos do conhecimento escolar no que tange aos participantes, conteúdos, recursos, metas e objetivos (BIAGGI et al., 2021).

Assim, com o crescente desenvolvimento e uso das tecnologias voltadas à Educação Infantil vêm originando grandes mutações nas compreensões que envolvem o ensino e fazendo ainda com que os indivíduos passem a acostumar-se cada vez mais com o pensamento da necessidade de existir uma aprendizagem sem empecilhos e sem condições. Tal panorama alude à novas apreciações acerca do método de ensino e de aprendizagem, agenciando um novo olhar voltado às práticas pedagógicas, a atuação da escola, o papel do docente e do estudante perante esse novo horizonte (GUIMARÃES et al., 2023).

Contudo, apenas o uso do computador não conseguirá fazer que todos os desígnios da Educação Infantil sejam almeçados e alcançados, pois, antes de tudo, necessita-se de uma postura de cunho educacional que se mostre dedicada e preocupada com a qualidade do ensino, sendo imprescindível que haja nesse campo profissionais do ensino trabalhando como facilitadores e criadores de condições para que esses desígnios sejam realmente obtidos. Portanto, é de grande relevância discutir esse assunto para contribuir para a formação do professor, garantindo assim um ensino de qualidade.

Com base nisso o estudo teve como objetivo discutir sobre a importância do uso da tecnologia digital na educação infantil.

Para atingir tal objetivo optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa baseada em uma revisão narrativa de literatura. Este método de pesquisa é capaz de buscar atualizações em relação a um assunto específico dando ao pesquisador um suporte de informações em período curto, tendo como base o ponto de vista teórico e científico (CASARIN et al., 2020).

A análise e busca de artigos científicos se encontram indexados no Google Acadêmico. Os artigos selecionados foram lidos integralmente e após uma análise detalhada foram determinados os estudos que fazem parte do *corpus* desta revisão, seguindo critérios de: (i) inclusão, como: (a) em idioma português, disponíveis na íntegra e com relação direta ao tema; e (b) publicados entre os anos de 2019 a 2024; e (ii) exclusão: (a) artigos que não atingiam ao objetivo proposto do estudo.

Desenvolvimento

A criança nem sempre foi considerada pela sociedade como um sujeito social e de direitos, sendo na Idade Média confundida com um adulto em miniatura. O conceito de criança surge na modernidade, com a sociedade capitalista, na qual a criança começa a ser considerada como um sujeito social e cidadão de direitos. Sob esse olhar de transformação, a criança passa a ser compreendida como aquela que produz cultura, cria e ressignifica suas relações com o outro e com o mundo à sua volta. Com isso, a educação das crianças passa a ser de responsabilidade não só da família, mas também do Estado. A educação das crianças, concebida, antes, como amparo e assistência, passou a configurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em respostas a movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças (SANTOS et al., 2021).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a educação infantil é reconhecida como a etapa primária da educação básica. A educação infantil começa a ser vista sob uma nova perspectiva, valorizando a criança e sua cultura como proativa e capaz de construir seu próprio conhecimento (BRASIL, 1996).

Já o art. 205 da Constituição Federal dispõe:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da comunidade, visando Ele prepara o exercício para o pleno desenvolvimento do homem Cidadania e sua habilitação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2018 incluiu e orientou a implantação de um planejamento curricular dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Neste sentido, a educação infantil passa a apresentar direitos de aprendizagem, abordando a utilização de variadas linguagens ao expressar “necessidades, emoções, senti-

mentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos” (BNCC, 2018). Ao descrever o direito de explorar cita literalmente a tecnologia:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BNCC, 2018, p. 38).

Destaca-se que o século XXI trouxe consigo, a facilidade de acesso as mudanças tecnológicas, e dessa maneira possibilitou a diversas camadas sociais a interação com as TIC's, impactando cada vez mais a sociedade, pois atualmente, crianças, cada vez mais jovens têm disponibilidade sobre esse desenvolvimento tecnológico (SILVÉRIO; FERREIRA; AZEVEDO, 2022).

Atualmente os recursos digitais invadiram o espaço educacional, ensinando práticas pedagógicas enriquecidas pelo uso das tecnologias, desse modo, o aluno passa a ser o centro de sua aprendizagem e os professores atuam de forma colaborativa na construção dos saberes. O uso de *software* educativo em atividades didáticas com alunos das séries iniciais e a importância dos materiais educativos e das práticas pedagógicas para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem no tocante à aquisição da escrita e da leitura contribuem para o processo de alfabetização infantil (SANTIAGO et al., 2019).

Na busca de atingir o objetivo e para uma maior compreensão do tema estudado, o presente trabalho foi dividido em dois tópicos, sendo que no primeiro tópico, se busca trabalhar “O uso das tecnologias digitais na educação infantil” onde foi desenvolvida uma discussão sobre a importância do uso das tecnologias na Educação Infantil. No segundo tópico foi discutida a questão das dificuldades e dos desafios no uso das tecnologias da informação, onde se analisou a questão do docente em relação à seleção e uso das tecnologias convertidas em oportunidades de aprendizagem.

Resultados e Discussão

O uso das tecnologias digitais na educação infantil

O papel das TDs no ambiente educacional é propício para a construção do conhecimento e para auxiliar na formação de novas idéias e paradigmas de ensino. A educação deve ser realizada em cooperação, em que o aluno se torna um sujeito ativo porque é um nativo digital, com habilidades para usá-las e técnicas para fazer conexões facilmente por meio de novas mídias. As TDs vêm assegurando que haja mais espaço no campo da educação a cada dia. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) têm se aprimorado para melhorar o relacionamento entre os alunos e o ciberespaço, permitindo-lhes ganhar autonomia nos processos de construção do conhecimento (BIAGGI et al., 2021).

Isso foi reforçado em um estudo realizado em uma Escola Pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul, tendo como sujeitos, quatro professores. Os resultados apontam para a ressignificação do fazer pedagógico durante o ensino remoto durante a pandemia, abrindo espaço para a inserção de tecnologias digitais no retorno presencial. O estudo apontou que as práticas pedagógicas mediadas pelo aplicativo digital *Toontastic 3D* proporcionaram às crianças o brincar, com narrativas lúdicas, desenvolvidas a partir de diferentes linguagens, potencializando os processos de desenvolvimento infantil (MACHADO; PAVÃO, 2021).

Um estudo semelhante foi realizado no Ensino Infantil em escola pública do município de Governador Nunes Freire - MA. Apontou-se a importância de inserção das TIC's no ensino de Matemática como forma de auxílio para os professores na transmissão do conhecimento matemático e uma melhor forma de compreensão deste conhecimento por parte dos alunos. Analisou-se ainda a importância do ensino de Matemática através das TIC's já nas primeiras etapas do Ensino Infantil que tem como objetivo o desenvolvimento integral da crian-

ça, constituindo-se a base fundamental do processo educacional (BEZERRA; SILVA, 2020).

Barbosa; Shitsuka (2020) descreveram o uso do aplicativo do *whatsapp* e a inserção das tecnologias digitais na implantação do ensino remoto como auxílio no processo do ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro. Participaram da investigação alunos do Pré I e II e dos anos iniciais. Os resultados evidenciaram que o uso do aplicativo do *whatsapp* possibilitou a inclusão de várias tecnologias digitais no ensino remoto. Essas mídias digitais mediarão e potencializaram o processo do ensino/aprendizagem.

Para Tiné; Cardoso (2024) a tecnologia também assegura uma educação mais inclusiva e acessível para crianças com deficiência, uma vez que, por meio de mídias digitais, o aluno pode compreender suas próprias necessidades, desenvolvendo talentos simultaneamente e absorvendo melhor os conteúdos apresentados. As inovações digitais, incluindo microcomputadores, softwares, jogos educativos e, sobretudo, tablets, representam um método inovador no processo de ensino para crianças com necessidades educacionais especiais.

O acesso à informação tecnológica amplia a possibilidade de novos caminhos, além de criar um ambiente de pesquisa e de debate capaz de desenvolver as competências mais importantes para o futuro, como o pensamento crítico e a criatividade. Assim, as TICs se tornaram uma ferramenta para auxiliar os alunos a se preparar da melhor forma para o futuro, desenvolvendo habilidades essenciais e pensando no mundo atualmente (OLIVEIRA; SANTOS, 2024).

Wolinger (2019) explica em seu estudo que os jogos eletrônicos podem ser utilizados no ensino da Educação Infantil, por exemplo: como uma ferramenta de prática de aprendizagem, na qual o aluno que já conhece um pouco do alfabeto pode utilizar o contexto e os métodos do jogo para praticar e desenvolver ainda mais o que já sabe a língua; e como um entretenimento que influencie de forma inconsciente o aluno a sentir o desejo de desenvolver práticas

de leitura e letramento, para compreender o contexto e para desenvolver suas habilidades no jogo.

Outro exemplo encontrado na literatura é o uso do *software* educativo, recurso esse que pode ser utilizado na representação de situações e fenômenos através de uma grande quantidade de formatos e linguagens, potencializando o trabalho do professor através das diversas possibilidades de construção de representações gráficas e visual. O software dá suporte ao professor, conduzindo o aluno à aprendizagem, além de favorecer na imaginação e em muitos outros aspectos, não só do aluno como também do professor. Para que isso ocorra o professor precisa se apropriar do software, compreender quais suas características e quais as atividades são possíveis de se realiza (DALTOÉ et al., 2019).

Destarte essas TICs motivam as novas gerações, no sentido de explorar a educação pela pesquisa, transformando aos poucos o espaço escolar em um local propício a uma educação integradora do real com o virtual, colocando o aluno em contato e consciência com o mundo no qual está inserido em todos os âmbitos políticos, econômicos e sociais (VIDAL; MIGUEL, 2020).

Os desafios no uso das tecnologias digitais na educação infantil

É fato, que tanto docentes como discentes almejem estar inteirados dentro da realidade tecnológica. Todavia ter acesso as tais ferramentas, não é garantia de saber utilizá-las, para o fim ao qual elas se destinam, ou seja, aperfeiçoar o tempo gasto na realização de tarefas, resolver entraves, aprimorar a perspectiva de vida, em relação às situações perpassadas no cotidiano. Para que se possa desfrutar dos benefícios oferecidos pelas TIC's no ambiente escolar, é preciso levar em conta as técnicas que envolvem seu uso, ou seja, a necessidade de ter conhecimento e domínio sobre os mesmos (SILVÉRIO; FERREIRA; AZEVEDO, 2022).

Destaca-se que a linguagem digital depende da autonomia de cada indivíduo, oportunizando, portanto, aprofundar e elaborar o nível de informação. A

tecnologia torna-se um grande desafio para a humanidade, pois deve considerá-la um suporte necessário para o desenvolvimento do mundo, para adequar-se à evolução tecnológica. No contexto do ambiente escolar é crescente esse desafio, portanto é necessário que professores estejam preparados para absorver criticamente essa linguagem (BIAGGI et al., 2021).

Santos et al. (2021) destacam que os professores reconhecem a potencialidade que as tecnologias digitais oferecem na prática pedagógica, mas a maioria não consegue inseri-las nos contextos educacionais de forma que não seja apenas para repassar ou reforçar conteúdo ou somente como um recurso técnico de uso do professor. São poucos os professores que conseguem romper com essa barreira e oferecer os recursos tecnológicos como aliados à prática pedagógica das crianças pequenas.

Um estudo realizado com professores de uma Unidade de Educação Básica na rede pública municipal de ensino em Paço do Lumiar-MA demonstrou que os docentes estão cientes das potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas as definem como desafios recorrentes e não se sentem preparadas o suficiente para adequá-las ao contexto, por falta de conhecimento oriundo da ausência de formações continuadas, bem como de autoformação (REGO et al., 2022).

Os pesquisadores Oliveira; Franco (2024) analisaram os principais aspectos relativos às contribuições e desafios quanto ao uso dos recursos tecnológicos na Educação Infantil na cidade de Boa Vista. A amostra do estudo foi composta por 12 docentes que trabalhavam com crianças de zero seis anos e os resultados demonstraram que os professores não dão conta das novas demandas tecnológicas e pedagógicas do mundo moderno em virtude da velocidade da informação na contemporaneidade.

Um estudo semelhante realizado em escolas públicas de Minas Gerais identificou as representações sociais de professoras sobre as tecnologias di-

gital de informação e comunicação na prática pedagógica na Educação Infantil e os resultados demonstraram a falta de criação de projetos pedagógicos que incorporem as TICs como recurso pedagógico. Essa incorporação potencializa uma ruptura nas práticas pedagógicas tradicionais, impelindo a Educação Infantil e seus professores a estabelecerem inovações (pedagógicas), necessárias ao contexto social (OLIVEIRA; MARINHO, 2020).

Conclusão

A educação infantil necessita atualmente adotar métodos pedagógicos que incorporem o uso das tecnologias digitais em sua rotina diária. Destaca-se que ao utilizar computadores, internet, jogos interativos e outras ferramentas, as crianças encontram situações que fomentam o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Dessa forma, a integração responsável das TICs no ambiente escolar não apenas abre portas para a inovação educacional, mas também prepara a criança para os desafios de um mundo cada vez mais digital, promovendo um aprendizado holístico que vai além do domínio de conhecimentos acadêmicos.

Com base nisso, torna-se importante que o professor invista em sua formação, condição essa importante para que este profissional supere os modelos ultrapassados de educação e consiga adequar suas estratégias de ensino às inovações tecnológicas.

Referências

BARBOSA, R.A.S; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista e-Acadêmica**, v.1; n.1; pág. 01-08. 2020.

BEZERRA, J.S; SILVA, G.F. O uso das tecnologias digitais no ensino de matemática para alunos da educação infantil. **Revista Multidebates**, v.4, n.5; pág. 80-94. 2020.

BIAGGI, G.Q.F et al. O uso das novas tecnologias na educação infantil: para favorecer as habilidades de professores e alunos nesse novo tempo digital. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**, v. 6; n.2; pág. 01-13. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.. Acesso em: 18 de março. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 de março. 2024.

BRASIL. Constituição (1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de março. 2024.

CASARIN, S.T et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **J. nurs. Health**, v. 10; n. e20104031; pág. 01-05. 2020.

DALTOÉ, T et al. Uso de tecnologias no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estado da Arte. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5; n. esp; pág. 01-13. 2019.

GUIMARÃES, U.A et al. A inclusão escolar, a educação especial e as novas tecnologias. **RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia**, v. 4; n.12; pág. 01-09. 2023

KLEIN, D.R et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **Educere - Revista da Educação**, v. 20, n. 2, pág. 279-299.2020.

MACHADO, A.P.R; PAVÃO, A.C.O. A prática pedagógica mediada por tecnologias e aplicativo digital na educação infantil. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 19; n.1; pág. 463-472. 2021.

OLIVEIRA, C.C.; SANTOS, S.R.M. O ensino remoto na educação infantil no município de boa vista: principais avanços no uso de recursos tecnológicos. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, pág. 4792-4822. 2024.

REGO, L.F.M.E et al. Tecnologias e Educação Inclusiva: desafios e perspectivas na formação docente. **Conjecturas**, v. 22; n.8; pág. 01-14. 2022.

SANTIAGO, L.B.M et al. O uso das tecnologias digitais na busca da superação do analfabetismo. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação; pág. 800-809. 2019.

SANTOS, D.M et al. Um mapeamento sistemático sobre o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, pág. 01-15. 2021.

SILVÉRIO, M.S.M; FERREIRA, M.M.S; AZEVEDO, G.X. OS desafios do uso das tecnologias na educação infantil. **Revista Reeduc**, v. 8; n.1; pág. 272-297. 2022.

TINÉ, M.A.D; CARDOSO, L.M.O.B. A tecnologia digital na educação infantil. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, v. 10; n.1; pág. 01-15. 2024.

VIDAL, A.S; MIGUEL, J.R. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Id on Line Rev. Mult. Psic**, v.14, n. 50; pág. 366-379. 2020.

WOLINGER, R.P. O uso de aplicativos para o desenvolvimento das crianças na educação infantil: utilização de aplicativos virtuais na prática docente. **Educationis**, v. 7; n.1; pág. 01-12. 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Júlia Dalchiavon Alves

Discente do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. E-mail: anaju.dalves@gmail.com

Anelise Bona dos Santos

Discente do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. E-mail: anelisebona@gmail.com

Alessandra Regina Müller Germani

Professora do Magistério Superior, Área de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Passo Fundo/RS.

E-mail: alessandragermani@hotmail.com

Alentice Arceles da Silva

Atila Barros

Docente dos Cursos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Ciências da Computação (UNESA-RJ). Mestrado em Educação (UNESA-RJ). MBA em Data Warehouse e Business Intelligence (FI - PR). Pós-Graduado em Engenharia de Software, Antropologia, Filosofia e Ciência da Religião (FA-VENI-MG). Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). . E-mail: atilafmusp@gmail.com

Bibiana Rigão Iop

Graduada em Jornalismo pela Universidade Franciscana (UFN), graduanda em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário UniFatecie, e especialista em Escrita Criativa, Roteiro e Multiplataformas pela Faculdade NOVO-este. E-mail: bibianaiop@gmail.com

Bruno dos Santos Konkewicz

Tradutor, professor e pesquisador. Licenciando em Letras – Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e mestrando em Teoria da Literatura pela mesma universidade.

E-mail: brunokonkewicz@gmail.com

Diego Willian Nascimento Machado

Doutor e docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. E-mail: diego.machado@ulbra.br

Dinarte Teixeira Júnior

Graduado em Educação Física - Universidade da Região da Campanha (UR-CAMP); Especialista Escola da Terra - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestre em Educação - Universidad de la Empresa (UDE).

E-mail: dinartevirtual@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9105979469620760>

ORCID iD: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7688-6827>

Emerson Araujo Rodrigues

Mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University; graduação em Letras pela Universidade Estácio de Sá; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e em Literatura Contemporânea pela Faculdade de Educação São Luís; professor de língua inglesa efetivo da rede municipal de Rio das Ostras, RJ e Cabo Frio, RJ.

E-mail: profemersonrodrigues@gmail.com

Fagner D'Ambroso Fernandes

Doutor e docente do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. E-mail: fagner.fernandes@ulife.com.br

Flávio Vinicius Francisco Cavalcante

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás. 4ª turma. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Intervale - MG. E-mail: fvfcavalcante@gmail.com.

Josimara Eisermann

Enfermeira especialista em Metodologia no Ensino Superior, Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família, e-mail: josimaraeisermann@gmail.com

Jussara Gue Martini

Enfermeira Doutora em Educação, professora do Curso de Pós-graduação em Enfermagem na UFSC. E-mail: jussarague@gmail.com

Laiza Costa Lima

Liliane Barros de Almeida Cardoso

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela PUC-GO. Professora efetiva da PUC-GO. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: lba.liliane@gmail.com.

Mariana Ferreira Feyh

Discente do curso de Medicina Veterinária do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. E-mail: marianaferreirafeyh1780@gmail.com

Marcilene Alves Vieira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás. 4ª turma. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás Unu Inhumas.

E-mail: marcileneisa33@gmail.com.

Mariana Olhaberriet Silva

Graduada em Jornalismo e especialista em Marketing pela Universidade Franciscana (UFN), pós-graduanda em Direção de Arte, Publicidade, TV e Vídeo pela Faculdade Dom Alberto.

E-mail: marianaaolhaberriet@gmail.com

Milca Maiara Mendes Cummings

UNEB. E-mail: milcamaiaara@gmail.com

Nanci Rodrigues Orrico

UNEB/UFRB. E-mail: nanciorrico@ufrb.edu.br

Querlei Fabiana Bastos dos Santos

Pedagoga. E-mail: querlei.santos@ufn.edu.br

Rafaela Oliveira Borges

Doutora e Mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharelada em Ciências Sociais pela mesma instituição. Licenciada em História (UNINTER). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0890-5851>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9824767539802585>

Sheila Fagundes Goulart

Prof^a Dr^a da Universidade Franciscana. E-mail: sheila.goulart@ufn.edu.br

Tiago Luan Labres de Freitas

Enfermeiro Doutorando em Enfermagem na UFSC, mestre em Ciências da Reabilitação pela UFCSPA. E-mail: tiagolabres@hotmail.com

ARCO
EDITORES

DEBATES CONTEMPORÂNEOS:



**TEMAS INTERDISCIPLINARES -
VOLUME 17**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952