

MEDIAÇÃO

Revista Mediação

Ano 2026 Edição 14
Jan / Jun. 2022

Editorial:

Prezados leitores, pesquisadores e colaboradores,

É com grande satisfação que anunciamos o retorno das atividades da Revista Mediação. Após um período de pausa desde 2022, retomamos nosso compromisso com a disseminação do conhecimento científico e o fomento ao debate acadêmico.

Gostaríamos de agradecer a paciência e a resiliência de nossa comunidade científica durante este interregno. A pausa foi necessária para uma reestruturação interna que visa fortalecer nossos processos editoriais, garantir a perenidade da revista e assegurar a qualidade na condução de nossos futuros números. Pedimos sinceras desculpas pelo silêncio prolongado e reiteramos nosso esforço em estabelecer fluxos mais sólidos e sustentáveis.

Esta edição de retorno celebra a pluralidade do pensamento acadêmico, reunindo seis artigos que atravessam diversas áreas do conhecimento, da educação à literatura e gestão:

Tecnologia e Educação Básica: O artigo "Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica" investiga como docentes e alunos percebem a inserção das TDIC's no cotidiano escolar, apontando a necessidade de melhores estruturas e formações continuadas.

Aprendizagem de Língua Portuguesa: Em "Aprendizagem do português da creche ao primeiro ciclo do ensino básico", Zélia Torres reforça a importância da comunicação e do lúdico desde a infância, visando o desenvolvimento da capacidade de interpretação e expressão na língua materna.

Gestão e Competência Digital: O estudo "Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital: estudo no APL de Nova Serrana-MG" analisa o posicionamento de empresas do setor calçadista frente às demandas digitais, observando que, embora crescente, essa competência ainda é incipiente na gestão local.

Inteligências Múltiplas: "Perfil de inteligências múltiplas de alunos dos anos finais do ensino fundamental" identifica os potenciais cognitivos de estudantes em Ubá (MG), sugerindo a necessidade de reformular metodologias de ensino para valorizar os diferentes estilos de aprendizagem.

Editorial:

Literatura e Alteridade: O ensaio "Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar" realiza uma análise crítica das vozes narrativas na obra, evidenciando como a estrutura discursiva de Alencar, por vezes, prioriza a cultura eurocêntrica em detrimento da indígena, reforçando relações de dominação.

Mito e Amazônia: Por fim, "Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z: a cosmografia de um mito!" propõe uma abordagem decolonial para desconstruir os estereótipos sobre a Amazônia perpetrados por relatos de viajantes europeus, como Percy Fawcett, que ajudaram a sedimentar visões distorcidas da região.

Agradecemos aos autores pela confiança depositada na Mediação ao submeterem seus valiosos trabalhos para esta edição. Convidamos nossa comunidade a ler, debater e compartilhar estes estudos que enriquecem o campo científico.

Boa leitura a todos,

*Equipe Editorial da Revista
Mediação*

PERFIL DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Profile of Multiple Intelligence of Students in final years of elementary school

Paulo Gabriel Sperandio Soares[1]

Orcione Aparecida Vieira Pereira[2]

[1] Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Ubá.
pgsoares2000@gmail.com

[2] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Ubá. orcionev@hotmail.com

RESUMO:

A Teoria das Inteligências Múltiplas propõe um novo conceito de inteligência, admitindo que o ser humano é dotado de capacidades universais que se expressam através de combinações e níveis de desenvolvimento distintos em seu espectro, o que representa perfis de inteligência individuais. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo identificar as inteligências demonstradas por alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Ubá, MG, relacionando o seu perfil de inteligências às estratégias de ensino e aprendizagem apontadas para as aulas em geral e para a disciplina de Ciências especificamente. Verificou-se que a Inteligência Musical e a Intrapessoal corresponderam às mais destacadas e que as aulas ao ar livre sobressaíram, tanto como estratégia de ensino, quanto de aprendizagem para as disciplinas em geral. No que concerne à disciplina de Ciências, as aulas práticas prevaleceram entre as estratégias de ensino, sendo que as aulas demonstrativas configuraram a estratégia de aprendizagem mais indicada. Sendo assim, faz-se necessário reformular as metodologias visando à valorização dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVES: Ciências; Estratégias de ensino; Estratégias de aprendizagem; Potencial cognitivo humano

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

ABSTRACT:

The Theory of Multiple Intelligences proposes a new concept of intelligence, acknowledging that human beings possess universal capabilities that manifest through distinct combinations and levels of development across a spectrum, thereby representing individual intelligence profiles. Accordingly, this study aimed to identify the intelligences demonstrated by students in the final years of elementary education at a private school in Ubá, Minas Gerais, by relating their intelligence profiles to the teaching and learning strategies identified for classes in general and for the Science curriculum specifically. The findings revealed that Musical and Intrapersonal intelligences were the most prominent, and that outdoor classes stood out as both a teaching and a learning strategy across subjects. Regarding the Science curriculum, practical classes prevailed as a teaching strategy, while demonstration-based lessons emerged as the most preferred learning strategy. Thus, it is necessary to reformulate methodologies to better value the students' diverse learning styles.

KEYWORDS: Sciences; Teaching strategies; Learning strategies; Human cognitive potential

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

1. INTRODUÇÃO

A educação é imprescindível para o funcionamento de toda a sociedade porque se trata de um instrumento de aprendizagem para que os indivíduos entendam o seu papel social. Deste modo, a eficácia do processo educacional só pode ser verificada a partir do momento em que seu público-alvo internaliza o conteúdo transmitido e tem capacidade de, através da individualidade, fazer com que a ele seja atribuído um significado prático (MARCHETI, 2001).

A instituição social escolar, nesse sentido, tem priorizado o ensino em detrimento da aprendizagem, considerando uma homogeneidade inexistente entre os estudantes, os quais, pelo contrário, são dotados de divergências determinantes na maneira como adquirem conhecimento. Diante disso, as escolas terminam por requerer uma adaptação dos alunos ao seu sistema de ensino, ao invés de proporcionarem um ambiente no qual o foco seja o aluno e suas necessidades de aprendizado (SALES; ARAÚJO, 2018).

Analisando o cenário escolar, percebe-se uma fragilidade na formação e preparação dos professores para administrar as características diversas dos alunos, principalmente em relação a promover maior variedade nos modelos de aula, por vezes, padronizados no trabalho docente (GEMIGNANI, 2012). Esse, por sua vez, afirma-se como o desafio: superar o inflexível currículo, pautado, principalmente, em aulas expositivas sem a participação concreta dos alunos.

Por outro lado, em 1983, o professor e psicólogo Howard Gardner de Harvard, líder das pesquisas

realizadas pelo Projeto Zero, responsável por difundir a criação da Teoria das Inteligências Múltiplas, elucidava sobre a pluralidade das inteligências humanas (SOUZA, 2020). Dessa forma, ele propunha que as habilidades dos indivíduos se manifestavam em graus diferentes, sendo que cada um apresentaria maior propensão a se destacar em áreas para as quais possuísse tendência genética, mas, também, nas que teriam sido mais trabalhadas em seu meio cultural.

Dessa forma, ele propunha que as habilidades dos indivíduos se manifestavam em graus diferentes, sendo que cada um apresentaria maior propensão a se destacar em áreas para as quais possuísse tendência genética, mas, também, nas que teriam sido mais trabalhadas em seu meio cultural.

Portanto, as combinações das habilidades que mais se destacam e o nível que atingem em seu espectro são singulares. Diante disso, o conceito de aprendizagem diversa havia sido cunhado, ou seja, ignorar essa realidade já não seria saudável para a educação e os métodos de ensino deveriam respeitar as particularidades cognitivas de cada vertente (SMOLE, 1999).

No campo do ensino de Ciências, essa reflexão se faz ainda mais necessária por se tratar de uma disciplina intimamente associada a atividades práticas, ao contato direto com o objeto de estudo e a abordagens que ultrapassam os moldes tradicionais, embora esteja se convertendo, cada vez mais, a uma simples memorização da teoria (MALAFAIA; RODRIGUES, 2011).

A partir dessa premissa, o objetivo geral consiste

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

em identificar as inteligências demonstradas por um grupo de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Ubá, MG, relacionando a Teoria das Inteligências Múltiplas ao ensino de Ciências, através da perspectiva de uma aprendizagem mais individualizada.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa.

A amostra contou com a participação dos alunos do 7º, 8º e 9º anos de uma instituição escolar privada, da cidade de Ubá, MG, localizada em um bairro próximo ao centro urbano. Diante disso, o contexto no qual se deu a análise corresponde às três turmas representadas por seus 31 estudantes com idades entre 12 e 16 anos, dos quais 26 participaram da presente pesquisa.

O instrumento de coleta de dados do qual se valeu a pesquisa consiste no questionário que, como formato, faz-se eficiente por extrair informações exatas e possivelmente mais fiéis, devido à garantia do anonimato e pela praticidade da técnica tanto para o pesquisador quanto para o respondente.

O primeiro passo para o desenvolvimento desse estudo compreendeu a assinatura da Carta de Autorização pela escola, que explicita a permissão concedida para a realização da pesquisa, em nome da Diretora.

Após as assinaturas dos Termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido, a aplicação do questionário foi realizada em dia único previamente marcado com

a equipe pedagógica, no turno da manhã, durante o período de aula. Tanto alunos, quanto responsáveis e a própria gestão foram informados e estavam cientes dos objetivos e métodos da pesquisa.

A análise dos dados se concretizou em dois momentos, sendo que, inicialmente, foi concebida por meio da tabulação das respostas assinaladas pelos alunos nas questões objetivas, a partir da qual se tornou possível calcular a porcentagem média para cada inteligência múltipla. Em seguida, as repostas discursivas foram transcritas e agrupadas segundo o critério de similaridade utilizado na análise de conteúdo (FRANCO, 2005).

Portanto, na próxima seção serão apresentados os resultados. Ratifica-se, porém, que a identificação desses relatos será realizada da seguinte maneira: Estudante 1, 2, 3, [...] 25, 26, preservando seu anonimato.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de alunos participantes, 10 (38%) eram do gênero masculino e 16 (62%) do gênero feminino. O Gráfico 1 ilustra o perfil de inteligências múltiplas apresentado pelos alunos que participaram da pesquisa.

Verificou-se que as inteligências múltiplas mais apresentadas pelos participantes da pesquisa (Gráfico 1) foram a Inteligência Musical e a Inteligência Intrapessoal, inclusive, tendo alcançado o mesmo resultado (74,0%), seguidas pela Inteligência Existencial (73,0%) e pela Inteligência Espacial (69,2%). Por outro lado, em se tratando da que foi menos apontada,

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

destaca-se a Inteligência Lógico-Matemática (53,8%).

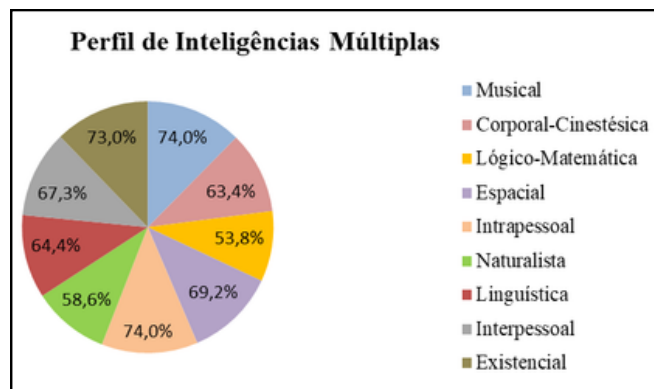


Gráfico 1 – Perfil de inteligências múltiplas de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (n=26).

Fonte: dados da pesquisa.

Através dos Gráficos 2 e 3, por sua vez, evidenciam-se as inteligências múltiplas predominantes nas alunas e nos alunos, respectivamente, permitindo a comparação por gênero.

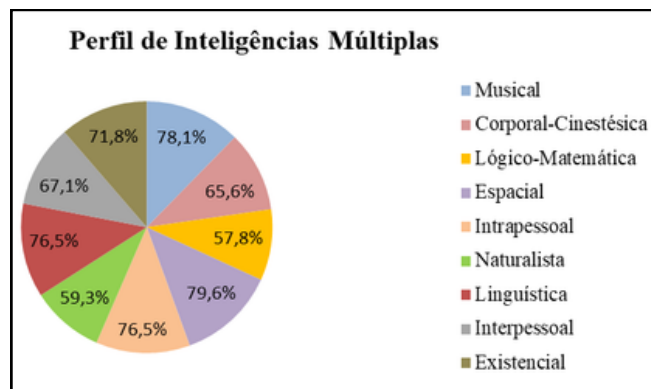


Gráfico 2 – Perfil de inteligências múltiplas das alunas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (n=16).

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação às alunas (Gráfico 2), verifica-se a preponderância da Inteligência Espacial (79,6%), seguida pela Inteligência Musical (78,1%) e as Inteligências Intrapessoal e Linguística, que

empatarem com 76,5% das respostas. Assim como no perfil geral para todos os participantes, elas demonstraram se reconhecer menos nas atribuições associadas à Inteligência Lógico-Matemática (57,8%) e à Inteligência Naturalista (59,3%).

As repostas dos alunos (Gráfico 3) indicaram a prevalência da Inteligência Existencial (75,0%), embora seja designada como meia inteligência por não preencher todos os critérios estabelecidos pela Teoria das Inteligências Múltiplas para definir essa categoria, seguida pela Inteligência Linguística foi a menos apresentada entre este grupo (45,0%).

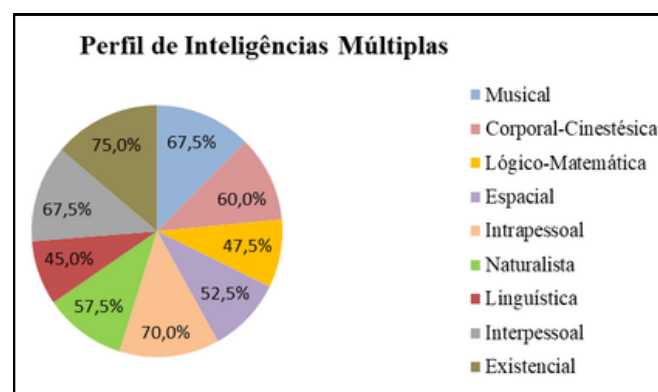


Gráfico 3 – Perfil de inteligências múltiplas dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (n=10).

Fonte: dados da pesquisa.

Os Gráficos 4, 5 e 6 apresentam o perfil de Inteligências Múltiplas dos estudantes por turma.

Para a turma do 7º ano (Gráfico 4), destaca-se como a inteligência com a qual os alunos revelaram maior compatibilidade, ou seja, da qual expressaram concordar com as afirmativas que faziam menção aos gostos, métodos de estudo, habilidades e hábitos, que lhe são correspondentes, a Inteligência Musical (72,9%),

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

seguida pelas Inteligências Intrapessoal e Espacial (70,8%). Em contrapartida, empatadas com a porcentagem inferior, podem ser encontradas as Inteligências Lógico-Matemática e Naturalista (47,9%).

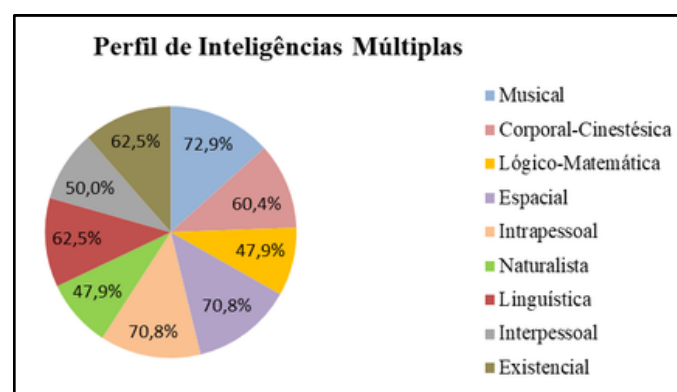


Gráfico 4 – Perfil de inteligências múltiplas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (n=12).

Fonte: dados da pesquisa.

Tomando a turma do 8º ano como objeto de análise (Gráfico 5), pondera-se através de seus dados que a Inteligência Existencial obteve predominância em relação às demais (83,3%), seguida pela Inteligência Interpessoal (77,7%) e as Inteligências Musical e Intrapessoal (ambas com 75,0%), que compõem a terceira colocação.

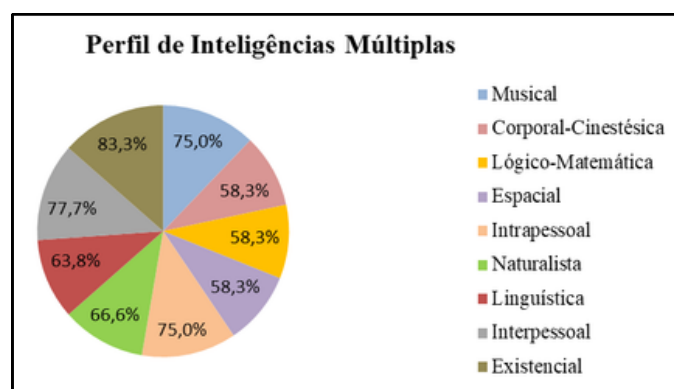


Gráfico 5 – Perfil de inteligências múltiplas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (n=9).

Fonte: dados da pesquisa.

Paralelamente, três inteligências menos sobressaíram neste grupo de alunos, são elas a Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica e Espacial apontadas por 58,3% das respostas em cada.

A Inteligência Interpessoal foi a mais indicada (90,0%) pelos alunos da turma do 9º ano (Gráfico 6), seguida pela Inteligência Espacial (85,0%) e as Inteligências Existencial, Intrapessoal e Corporal-Cinestésica (80,0% cada). Mais uma vez, porém, a menos apontada foi a Inteligência Lógico-Matemática (60,0%).

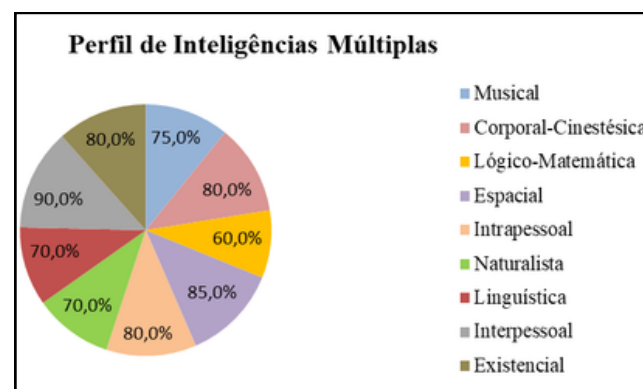


Gráfico 6 – Perfil de inteligências múltiplas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (n=5).

Fonte: dados da pesquisa.

Estabelecendo um paralelo com a literatura, assim como Leão e Randi (2017), que desenvolveram sua pesquisa com alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio em escolas públicas do Paraná, encontrando a Inteligência Musical com o maior índice geral e a Inteligência Linguística como a de resultados menos expressivos, o presente estudo, apesar de apresentar a Inteligência Lógico-Matemática com o menor nível de identificação, também aponta a

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

prevalência das Inteligências Musical e Intrapessoal, e, por outro lado, para os baixos índices das Inteligências Linguística, Naturalista e Lógico-Matemática. Assim como nesta pesquisa, os autores não analisaram o currículo das escolas.

Os resultados do estudo de Fronza, Zaguini e Domingues (2007) corroboram os resultados encontrados através dessa pesquisa para a comparação entre os gêneros. Embora apresentem divergências no tocante às médias alcançadas pelas Inteligências Lógico-Matemática, Musical e Intrapessoal, que foram maiores para o sexo masculino naquele e para o feminino neste estudo, podem ser ressaltadas semelhanças relevantes, na medida em que as alunas demonstraram maior identificação com as Inteligências Linguística e Espacial em relação aos alunos, nas duas pesquisas avaliadas.

Quando se questionou aos alunos quais momentos das aulas despertavam seu interesse, constatou-se uma diversidade de respostas que variaram entre a indicação do nome de disciplinas, o modelo de aula, o tipo de atividade, o assunto ou tema, a metodologia e a forma como deveriam ser conduzidas.

Uma aluna do 8º ano levantou a questão das aulas repetitivas tradicionais que, segundo ela, podem se tornar monótonas e salientou a necessidade de aulas diferentes.

Em atividades interativas ou diferentes. Levando em consideração que muitas aulas podem ser entediantes, debater ou alguma outra ação diferente da rotina é sempre bem-vindo na minha forma de aprender (Estudante 16).

Outra aluna do 9º ano citou metodologias que contribuem para a aquisição de conhecimento.

“Quando o professor realiza experimentos ou traz a explicação a algo da nossa realidade, pois desperta meu interesse e ajuda no aprendizado (Estudante 23).”

O relato corrobora a concepção de que as aulas e as atividades práticas são essenciais para o amadurecimento integral do educando, ao passo que a contextualização do conteúdo fomenta um aprendizado mais significativo para o sujeito, enriquece de sentido a ação pedagógica e simplifica a sua execução.

Solicitou-se que os alunos dessem sugestões de atividades que os professores poderiam propor para deixar as suas aulas mais interessantes.

Os benefícios oriundos da introdução das aulas práticas foram apontados pela resposta de um estudante do 7º ano, que também destacou a importância das aulas ao ar livre. Desse modo, a legitimidade da iniciativa representada pelo conceito de aulas ao ar livre, que favorecem a Inteligência Naturalista por meio da observação das características e comportamentos das plantas e animais, manifesta-se por meio do alcance da porcentagem mais alta (36,8%) entre as sugestões dos alunos. “Eles poderiam dar mais aulas fora da sala (ao ar livre) e fazer mais experiências com o intuito de aprender melhor (Estudante 7).”

Diante disso, ressalta-se ainda a metodologia ativa associada aos jogos e brincadeiras que se traduzem através das aulas dinâmicas, nas quais os estudantes compartilham momentos prazerosos e, por consequência, tornam-se mais suscetíveis ao aprendizado, favorecendo a Inteligência Interpessoal. Em outro relato, de um dos alunos do 9º ano, evidencia-se o caráter lúdico dessas

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

atividades que totalizaram 26,3% das sugestões, explicitando de que forma podem colaborar dentro da sala de aula. “Criar jogos com a matéria que está sendo estudada, para os alunos estarem fixando o conteúdo de uma forma mais divertida (Estudante 24).

Dando continuidade, os estudantes foram convidados a indicar as atividades que eles mais gostam de realizar dentro da disciplina de Ciências, e assim como para a pergunta que a precede, as respostas coletadas foram sistematizadas em categorias e posteriormente apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Atividades preferidas dentro da disciplina de Ciências apontadas pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Atividades	n	%
Aulas práticas, atividades experimentais, atividades de revisão e de cálculo	14	38,9%
Atividades que utilizam maquetes, desenhos, imagens, mapas mentais e material de apoio (anexado no final da apostila)	7	19,4%
Atividades relacionadas ao estudo da natureza, dos animais e plantas	7	19,4%
Atividades relacionadas ao estudo do corpo humano e saúde	4	11,1%
Atividades relacionadas ao estudo da Astronomia	3	8,4%
Atividades dinâmicas	1	2,8%
Total	36	100%

Fonte: dados da pesquisa.

No caso das atividades relacionadas à Inteligência Lógico-Matemática, nota-se que perfizeram 38,9% das preferências dos alunos, compreendendo modalidades didáticas que envolvem, desde as experimentais, de incentivo à investigação de hipóteses, ao pensamento dedutivo e à alfabetização científica, até as de memorização e cálculo, configurando a maior média atribuída pela análise. Desse modo, sua relevância como estratégia de aprendizagem é sintetizada pelo relato de outra aluna. “Gosto de realizar experimentos, pois é algo que me gera curiosidade para saber se aquilo realmente vai acontecer (Estudante 24).” Além disso, conclui-se que as atividades mais

diretamente associadas à Inteligência Espacial, ou seja, as que pressupõem a elaboração de modelos, a apresentação de figuras ou a produção de esquemas, a fim de promover uma técnica pedagógica de apelo visual, corresponderam a 19,4% das preferências dos alunos para a quarta pergunta. No entanto, essa inteligência não sobressaiu no perfil geral dos alunos participantes, mas apenas para as alunas, em que se constituiu a mais expressiva. Sendo assim, a validade dos mecanismos ilustrativos foi tema do relato de outra aluna do 9º ano. “Gosto muito de utilizar o material de apoio, gosto de usar desenhos e mapas mentais e como já falei fazer experimentos (Estudante 23).”

Por fim, solicitou-se aos alunos que sugerissem atividades, explicando como o professor de Ciências deveria utilizá-las (Quadro 2). Destacase a frequência com que foram mencionadas as aulas demonstrativas, categoria que engloba uma ampla gama de atividades como, por exemplo, os materiais palpáveis que podem ser levados para a sala de aula, como exemplares de animais, vegetais e minerais, as imagens e filmes utilizados como recursos audiovisuais e, até mesmo, representações teatrais com figurino e abordagem didática.

Quadro 2 – Sugestões para as aulas de Ciências apontadas pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Sugestões	n	%
Trabalhar com a demonstração através de materiais palpáveis, a utilização de imagens e filmes e representação teatral	10	35,7%
Ministrar aulas práticas através de experimentos e do contato com a natureza como, por exemplo, com uma horta	9	32,1%
Dar aulas ao ar livre	3	10,7%
Ministrar aulas mais dinâmicas através de jogos e brincadeiras	3	10,7%
Propor a elaboração de projetos	2	7,2%
Promover o debate e a interação entre os alunos	1	3,6%
Total	28	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Em concordância com a maior média entre as sugestões, um aluno do 8º ano retratou a relação entre as aulas demonstrativas a sua necessidade de aprendizagem. “Sempre que aprendo algo novo, gosto de que aquilo seja demonstrado, pois quando isso acontece, tenho melhor entendimento da matéria (Estudante 20).”

Os resultados do estudo de Oliveira, Gubiani e Domingues (2011) revelaram a preponderância das aulas expositivas como a modalidade didática mais empregada pelos professores analisados, sendo que o recurso do quadro emergiu em segundo lugar, seguido pelo computador e aparelho de data-show em terceiro. Por outro lado, em se tratando das metodologias que exploram a Inteligência Musical e a Naturalista, constatou-se que estas representam as menos aplicadas pelos participantes.

Logo, faz-se pertinente observar que as sugestões dos alunos da presente pesquisa para as atividades que, na sua visão, poderiam ser introduzidas com o propósito de tornar as aulas interessantes, pouco remeteram às Inteligências Naturalista e Musical. Por mais que categorias como a de aulas ao ar livre, diretamente associadas à Inteligência Naturalista, tenham configurado um número significativo de indicações, os relatos dos estudantes refletem uma perspectiva muito mais estimulada pela mudança do espaço físico, do que propriamente pelas oportunidades que o ambiente externo pode oferecer como recurso pedagógico natural.

Apoiando-se na pesquisa de Reuse (2012), são legitimadas certas incoerências na relação entre os resultados das respostas objetivas e discursivas. Assim como a autora encontrou inteligências múltiplas que se destacavam nas questões fechadas, e nas abertas, em contrapartida, alcançavam menor

adesão entre os estudantes, e vice-versa, no presente estudo essa realidade se repetiu.

A média geral designada à Inteligência Musical, por exemplo, foi a mais alta, junto com a Inteligência Intrapessoal na presente pesquisa, porém, para as sugestões dos alunos, apenas uma estudante apontou à atividade que têm nessa competência o seu fundamento metodológico, citando a utilização de paródias.

No caso da Inteligência Lógico-Matemática, por sua vez, que foi a menos expressa pelo grupo de alunos, concluiu-se que das atividades recomendadas, aquelas que incentivam o seu desenvolvimento em particular perfizeram um número considerável de indicações, com ênfase às aulas práticas.

De acordo com Reuse (2012), possivelmente isso se faz sentir porque os respondentes da pesquisa não apresentam total discernimento sobre as inteligências múltiplas e a sua inserção no processo de aprendizagem, do que resultam essas divergências entre os dados das questões, cuja causa admite ser explicada através da amplitude de formas por meio das quais a mesma inteligência pode se manifestar, ou seja, que a Inteligência expressa nos cálculos equivale a de experimentos científicos, analogia um tanto complexa para ser feita à primeira vista. Em outra interpretação, é provável que para a Inteligência Musical, a incompatibilidade dos resultados se verifique em razão da ausência de estratégias de ensino no modelo vigente da educação que a promovam, fazendo com que se torne difícil para os alunos até mesmo visualizar como seria uma metodologia baseada em música, pois não estão acostumados e não possuem referências.

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o perfil de inteligências múltiplas dos alunos e as estratégias citadas por eles permitem inferir que, dificilmente, os instrumentos utilizados para mensurar ou reconhecer o grau que as inteligências atingem nos indivíduos são precisos. Isso porque estas competências se manifestam de variadas formas, tornando complexa a tarefa de, mediante uma ferramenta metodológica com número limitado de enunciados, elaborar um esboço exato das combinações e da característica do desempenho das inteligências múltiplas.

Outro ponto que merece ser ressaltado diz respeito à compreensão dos alunos sobre as associações que se estabelecem entre as inteligências e o processo ensino-aprendizagem, que se mostra um conceito ainda não consolidado, conforme se pode constatar através dos dados contrastantes. Desse modo, o fato de que a turma do 9º ano demonstra níveis mais elevados de inteligências múltiplas pode representar um indício de que a maturidade influencia a expressão das competências humanas.

Em termos de pesquisas futuras, sugere-se um estudo sobre as possíveis relações entre as inteligências múltiplas, o conjunto de habilidades contempladas pela Base Nacional Comum Curricular e os conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio, o que pode fornecer informações relevantes no tocante à realidade da educação brasileira e os programas de acesso ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRONZA, F.; ZAGUINI, J. A.; DOMINGUES, M. J. C. S. Inteligências múltiplas – um comparativo entre ingressantes e concluintes do curso de administração de uma faculdade de Curitiba. Cadernos da Escola de Negócios, Curitiba, v. 1, n. 5, p. 60-79, 2007. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosnegocios/issue/view/40>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. Fronteiras da Educação, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 19 maio 2021.

LEÃO, G. M. C.; RANDI, M. A. F. O processo de ensino-aprendizagem: múltiplas inteligências, poucas tecnologias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba, PR. Anais eletrônicos [...] Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22950_12028.pdf. Acesso em: 7 out. 2020.

Perfil de inteligências Múltiplas de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

MALAFAIA, G.; RODRIGUES, A. S. L. O uso da teoria de inteligências múltiplas no ensino de biologia para alunos do ensino médio. SaBios: Revista de Saúde e Biologia, Campo Mourão, v. 6, n. 3, p. 8-17, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revista.grupointegrado.br/sabios/>. Acesso em: 7 out. 2020.

MARCHETI, A. P. C. Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de Engenharia: um estudo exploratório utilizando a Teoria de Inteligências Múltiplas. 2001. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade de São Paulo, São Carlos. 2000.

OLIVEIRA, A. F.; GUBIANI, C. A.; DOMINGUES, M. J. C. S. Inteligências múltiplas e o método de ensino: um estudo com discentes e docentes em uma universidade do sul do Brasil.

Pensar Contábil, Rio de Janeiro, v. 13, n. 50, p. 23-32, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.crc.org.br/Publicacoes/PensarContabil>. Acesso em: 2 fev. 2022.

REUSE, S. As inteligências múltiplas no ensino de inglês como língua estrangeira. Ao Pé da Letra: Revista dos alunos da Graduação em Letras, Santa Maria, RS, v. 14, n. 2, p. 95-114, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedalettra/article/view/231799/25943>. Acesso em: 7 out. 2020.

SALES, L. M. M.; ARAÚJO, A. V. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito. Novos Estudos Jurídicos, Forta-

leza, v. 23, n. 2, p. 682-702, maio/ago. 2018. Disponível em: www.univali.br/periodico. Acesso em: 7 out. 2020.

SMOLE, K. C. S. Múltiplas inteligências na prática escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SOUZA, M. L. A teoria das inteligências múltiplas: uma revisão do estado da arte no Brasil. 2020. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2020.

FICÇÃO E ALTERIDADE: O GUARANI, DE JOSÉ DE ALENCAR

FICTION AND ALTERITY: THE GUARANI, BY JOSÉ DE ALENCAR

José Osmar de Melo

Professor de Língua Portuguesa, Filosofia e Introdução à Metodologia Científica na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Pesquisador do LABELLE, no Instituto de Letras da UERJ.

Pós-doutor em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
joseosmarmelo@hotmail.com.

RESUMO:

Este ensaio procura demonstrar, mediante a análise das vozes narrativas, que existem dois planos de discurso em *O guarani*: o do enunciado e o da enunciação. No primeiro, o narrador tenta valorizar o congruamento entre o português e o indígena, para construir o mito do surgimento do povo brasileiro. No segundo, procuramos mostrar, no entanto, que a narrativa de Alencar oculta outro discurso que, por sua vez, anula a voz do indígena, ao fazer valer, na voz das personagens portuguesas, que representam o colonizador, o preconceito no que diz respeito ao universo simbólico do nativo, por meio da negação de sua língua, religião, costumes, comportamento, dentre outros valores culturais, pois o indígena, na perspectiva do colonizador, não é um ser humano, mas um não ser que precisa, portanto, de aprender a falar a língua do civilizado e a se comportar em conformidade com o cânone cultural europeu. Assim, pode-se observar, por meio da análise literária do romance, que o discurso camuflado do narrador de José de Alencar valoriza nitidamente a cultura eurocêntrica (do colonizador) em detrimento da cultura do nativo (do colonizado).

PALAVRAS-CHAVES: José de Alencar; *O Guarani*; colonizador; colonizado; branco; indígena.

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

ABSTRACT:

This essay seeks to demonstrate, through the analysis of narrative voices, that there are two planes of discourse in *O guarani*: the utterance and the enunciation. In the first one, the narrator tries to value the congregation between the Portuguese and the indigenous, to build the myth of the emergence of the Brazilian people. In the second, we seek to show, however, that Alencar's narrative hides another discourse that, in turn, nullifies the voice of the indigenous, by enforcing, in the voice of the Portuguese characters, who represent the colonizer, the prejudice regarding to the symbolic universe of the native, through the negation of his language, religion, customs, behavior, among other cultural values, because the indigenous, from the colonizer's perspective, is not a human being, but a non-being that needs, therefore, to learn to speak the language of the civilized and to behave in accordance with the European cultural canon. Thus, it can be observed, through the literary analysis of the novel, that the camouflaged discourse of José de Alencar's narrator clearly values Eurocentric (colonizer) culture over native (colonized) culture.

KEYWORDS: José de Alencar; *O Guarani*; colonizer; colonized; white; indigenous.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, propõe-se analisar o romance *O Guarani* (1992), de José de Alencar, a partir da perspectiva do processo de dominação do branco colonizador em relação ao índio. O estudo das relações de poder no contexto de uma obra literária permite desvelar o seu substrato histórico-cultural-ideológico. A marca do conflito entre o “civilizado” e o “bárbaro” tem-se revelado, sobremaneira, através da análise do discurso literário, a partir do momento em que o texto institui um espaço específico onde se redistribui uma determinada significância, na medida em que não é um produto, mas uma produção, inserido num estatuto de enunciação e rejeitando se que ele se converta em mero enunciado (MARI, 1983, p. 15).

Primeiramente, para fazer esse tipo de análise, é necessário considerar a articulação da obra com a situação histórica que ela busca retratar, porém sabe-se que essa articulação não é de maneira nenhuma unívoca. Supor que o relacionamento entre as formações históricas e as formações discursivas é determinístico seria compreender mecanicamente as duas categorias, retirando muito de seu intrincado relacionamento.

Em segundo lugar, *O Guarani* não apresenta escansão da narrativa na qual se pode delimitar de um lado a produção do dominado e, de outro, a do dominante.

O ponto de vista n’*O Guarani* é a narração em terceira pessoa com um narrador onisciente que funciona como uma consciência. Na narrativa, as personagens, controladas pelo autor implícito, falam pouco e de forma ideológica. O narrador to-

ma conta, autoritariamente, da narrativa. Daí se tem de optar por tomar a narrativa de terceiros como uma filtragem dos fatos em que a visão do narrador está, em alguma medida, identificada com Peri, como herói mítico (não como índio) e, por outro, com D. Antônio de Mariz como o que é portador da civilização: costumes, organização social, política, língua, religião, etc.

Por isso mesmo o que interessa na análise da narrativa são as relações de dominação especificamente colonizador versus colonizado na medida em que ela (a narrativa) funciona como um instrumento de denúncia desse poder que no enunciado aparece camuflado. Como estrato que permeia essa questão, coloca-se o relacionamento entre imagem e realidade, imagem e sociedade. Esses relacionamentos não são objeto desse trabalho, porém, a meu ver, a linguagem não deve ser tomada como um produto acabado que tem a ver com ideias inatas ou como um simples reflexo reprodutor da realidade, instâncias que excluem a participação dos falantes, como sujeitos históricos no processo de sentido.

Penso que essa é a perspectiva para abordar a linguagem escrita numa esfera específica: a literária n’*O Guarani*. A análise dessa construção de sentido no âmbito dos processos produtivos se faz tradicionalmente mediante a segmentação destes em formações sociais que se relacionam com formações ideológicas que, por sua vez, desaguardam em formações discursivas. Evidentemente, trata-se de uma segmentação metodológica, uma vez que, entre várias formações, é recorrente.

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

Assim, no nível do processo produtivo está a relação da produção capitalista com a bipartição dominador versus dominado, às formações sociais corresponde o processo de colonização do Brasil, como produto da necessidade de expansão do capital mercantil europeu; e às formações ideológicas, associa-se o ideário do Romantismo, dentro dele, mais especificamente, o indianismo.

Se se remete a uma das análises mais tradicionais da relação dominador versus dominado - a Fenomenologia do Espírito de Hegel -, já se acha traçada aí a noção da negação do outro na relação senhor versus escravo: um dispõe das condições materiais de sobrevivência; o outro (escravo) é destituído delas. A imposição de um poder se estabelece entre os dois polos no sentido de reprodução do sistema, esse poder é mais físico em algumas configurações históricas (veja-se a escravidão) e mais perpassado por ideologia em outros (o capitalismo, por exemplo). Segundo Hegel, essa imposição gera uma violência de ambas as partes, no sentido em que o dominador usa arbitrariamente de seu posicionamento na estrutura socioeconômica, ao passo que o dominado se submete a ele, permitindo sua ação brutal (HYPOPLITE, 1971, p. 80).

Mais tarde, Gramsci (Apud Macchiocchi, 1976) discute essa apropriação do senhor sobre o escravo, ampliando-a em termos de um conteúdo ideológico do dominante. Antes dele, Marx já havia descrito as relações que se operavam na chamada superestrutura em função das relações materiais de produção.

Não é necessário entrar aqui na polêmica entre a direção da determinação entre a infraestrutura e a superestrutura.

O que interessa, sobretudo, é encarar a produção literária como parte importante da produção cultural que reflete um contexto histórico-produtivo determinado. A literatura tem um papel fundamental como obra perspectiva de várias leituras do mundo social, optando, às vezes, mais diretamente pelo ângulo do dominador ou pelo do dominado.

Na voz do emissor do texto, sujeito histórico, parece que a opção foi feita a partir do ângulo do dominador. Portanto, cabe ao leitor do texto tentar desvelar as relações de dominação presentes n’O Guarani, particularmente a relação colonizadora *versus* colonizado, procurando-se os espaços que interligam a formação discursiva com o processo produtivo em sua dicotomia dominador versus dominado.

O Guarani, inserido na ótica do Romantismo em sua feição indianista, apresenta uma similaridade, fruto da assimilação cultural, ressaltando-se a tentativa de valorização do indígena, uma vez que a solução romântica para o conflito se situa na esfera do amor onde se daria a integração harmônica entre o branco e o índio. Entretanto, no plano estrutural, ocorre uma oposição, pois prevalece a visão do branco sobre o índio

O PROCESSO DE DOMINAÇÃO N’O GUARANI

Ao voltar-se ao passado, em busca de uma origem do nacional, o romance indianista de Alencar funda uma paisagem, um marco aprazível, a que nomeia “Brasil”, “origem”, “natureza” (SÜSSEKIND, 1990, p. 37); esta origem é a da ordem do discurso, o que permite que a paisagem do discurso e a empiria da realida-

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

de político-social conflitem, bem como permite cogitar que talvez conflitassem também a geografia e a territorialização do desejo e, além, a figuração do poder – o trono, à europeia, num Estado-nação, não mais totalmente dinástico, embora não totalmente livre dele, e a figuração do Estado-nação, como utopia da liberdade, mimetizada nas forças da natureza na floresta e no indígena.

O Guarani, pertencente às narrativas de fundação do Estado-nação, fez mais do que entreter leitores. Na verdade, esses tipos de narrativas de fundação desenvolveram uma fórmula narrativa para resolver conflitos culturais contínuos, criando um gênero literário conciliatório e híbrido que encontrou na “história de amor” um forte aliado metafórico. Esses textos teriam, via ficção, desenvolvido uma função cultural compensatória, a de consolidar uma versão cultural que reorganizava antigos inimigos em aliados.

O Guarani, narrativa histórico-indianista e fruto de um projeto pacificador, não pode ser considerado, por isso mesmo, uma narrativa emancipatória, mas um texto que busca conciliar religiões, regiões e interesses econômicos distintos.

Segundo Sommer (1991), as Américas, uma vez emancipadas, necessitavam de civilizadores. As narrativas de fundação, por outro lado, contribuiriam para criar a expectativa de uma determinada organização das instituições públicas, incluindo-se aí a própria nação, enquanto Estado.

Cabe ressaltar, finalmente, que as narrativas de fundação também cumpriram a função de subs-

tuir os “estados dinásticos” por outras formas de organização social que, ainda que pudessem, como no Brasil, ter uma âncora monárquica, necessitavam de novas formas de investimento imaginário e cultural que permitissem substituir a hegemonia dinástica por vínculos entre o estado e o nacional.

É interessante notar que esse projeto surgido nas Américas ocorre simultaneamente com a consolidação, na Europa, de uma noção estática de identidade nacional, que se tornou uma espécie de “coração” do pensamento cultural durante a era do Imperialismo, segundo Edward Said, em *Cultura e Imperialismo*, de tal modo que o romance poderia ser considerado, no século XIX, um aliado europeu na construção do mundo liberal e de seus sustentáculos, como o voto, a educação e o sistema de assistência social.

O que é interessante em Said é que ele não trata o imperialismo só do ponto de vista político-econômico. Said tem consciência de que a cultura se articula com o imperialismo para além das lutas e batalhas da colonização. Daí afirmar que “as lutas da história não se restringem a soldados e canhões, mas abrangem também ideias, formas, imagens e representações” (SAID, 1995, p. 38). Said enuncia e acentua algo que já havia sido de certa forma, ainda que noutro contexto e mais timidamente, enunciado por T. Todorov em *A conquista da América* (1992), ou seja, que o imperialismo e o colonialismo são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos precisam e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura im-

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

perial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como “raças servis” ou “inferiores”, “povos subordinados”, “dependência”, “expansão” e “autoridade” (SAID, 1995, p. 40).

É dialogando com uma ideologia impregnada de eurocentrismo e de preconceitos do tipo selvagem versus civilizado, que Alencar pensa o selvagem e embasa sua visão do indígena e da brasilidade, assim como deixa penetrar em seu projeto de nacionalidade um conceito de identidade em que, num certo nível, e não apenas por importação não crítica de modelos estrangeiros, encontra-se bafejado da estaticidade com que a Europa imperialista do século XIX pensava o conceito de identidade e de alteridade culturais.

Alencar acalenta ambicioso projeto de fundação do nacional, através do qual busca preencher o relativo vazio de estruturas sócio-políticas de uma nação ainda em formação. Isto significa dizer que o projeto de independentização que o romance de Alencar ratifica interconecta, ambígua e tensamente, com suas personagens indígenas, o autóctone (em que residiria a necessidade de gerar uma utopia da fundação e o consequente atestar de uma origem indígena remota) com uma figuração fantasmática desta mesma autoctonia, já que esta era focalizada, simultaneamente, tanto a partir de signos de um olhar europeu que a desqualificava, quanto a partir da valorização da nacionalidade em sua representação enquanto cor local (diminuída pelo olhar europeu, enquanto habitat exótico, mas selvagem, primitivo, inferior etc.).

Embora Alencar tente valorizar o índio, no âmbito do romance a assimilação do colonizador é revelada em vários níveis que se agrupam em

torno de dois planos básicos: o das relações amorosas e o das relações de amizade entre Peri e D. Antônio de Mariz, que o aceita em seus domínios.

O plano das relações entre Ceci e Peri. O amor de Peri reflete identificação, espelhamento, perda do eu e incorporação do outro. Assim, Peri opta por transgredir o horizonte da tribo ao ser seduzido pela mulher branca. Isso significa, em termos de valores indígenas, que o índio perde sua língua, pela imposição do código linguístico do branco, sua religião pelo absoluto domínio da religião cristã europeia e a decorrente fragmentação de seu sistema do sagrado, ou seja, a alteração do universo simbólico do indígena no embate com o branco colonizador.

No plano das relações de amizade, D. Antônio de Mariz se põe como superior a Peri. Ele é o homem branco (europeu) sempre pronto para grandes feitos a quem Peri obedece, respeita e se alia para o defender. Dos Marizes, apenas ele e Ceci conferem a Peri o estatuto de “quase” um branco: “É para mim uma das coisas mais admiráveis, o caráter desse índio. Desde o primeiro dia que aqui entrou, salvando minha filha, a sua vida tem sido um só ato de abnegação e heroísmo. crede-me, Álvaro, é um cavalheiro português no corpo de um selvagem!” (ALENCAR, 1992, p. 45).

Na condição de “Cavalheiro no corpo de um selvagem”, Peri é arremessado à mesma situação ambígua de Isabel. D. Antônio de Mariz o quer bem, mas essa relação de amizade com o índio é marcada pelas diferenças de ordem racial e social que apontam para a condição inferior do índio.

Nesse ponto, a amizade funciona como espelho:

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

a cada momento em que o “amigo” colonizador se vê melhor no outro tanto mais se afirma e tanto mais o considera um quase igual a si. Portanto, a amizade de D. Antônio de Mariz e a admiração dele por Peri existem pelo fato de o índio estar à mercê da assimilação e da internalização do modelo estrangeiro; não pelo fato de ele ser diferente.

É interessante observar que essa relação entre Peri e D. Antônio de Mariz, este, em momento nenhum, aparece como explorador, conquistador, mas como o que traz para a terra selvagem os bens de uma ordem superior: a religião, a língua, os costumes etc. Pelo contrário, o narrador acentua as qualidades morais dele: é nobre, magnânimo, justo, honesto, leal, fiel, respeitoso etc. como convém a um cristão.

No que concerne à violência, o narrador a concede ao colonizador muito gentilmente, quando ela parecer necessária, pois só vai ocorrer na luta contra o inimigo que se puser contra os portugueses, cujas intenções, para o narrador, são sempre dadas como nobres e honradas. Entretanto, quem pode ser o inimigo a não ser o elemento indígena? Na narrativa, há uma exceção que é o italiano Loredano (estrangeiro que ameaça o conquistador). Mas, ironicamente, a grande ameaça ao colonizador é o elemento indígena, representado, na narrativa, pelo povo Aimoré.

Não bastasse isso, há ainda um outro elemento, símbolo da dominação portuguesa, que é a língua, através da qual o narrador/colonizador se apresenta, representa e veicula os signos do mundo europeu: o crucifixo; símbolo cristão, elemento de sacralização, de instauração da ordem; o brasão, símbolo da origem nobre; a i-

dentidade de português, bastante enfatizada pelo narrador; a língua portuguesa, tida como civilizada em oposição à do indígena tida como inculta ; a terra conquistada tida como prolongamento do reino português; as armas, símbolo do poder da força de dominação; a razão ocidental em oposição ao elemento mítico-religioso indígena; o espaço definido na história e na estória em oposição ao entre-lugar que ocupa o indígena e o mestiço; o civilizado em oposição ao bárbaro, o poder que é o do Estado em oposição ao poder da comunidade ; o coletivo indígena que é substituído pela hierarquia monárquica (D. Antônio de Mariz é uma autoridade absoluta), o individual sobrepuja o coletivo; a estrutura verticalista Deus/homem justifica a relação senhor/vassalo; a integração homem/natureza é substituída pela submissão homem/Deus, homem/Rei.

N'O Guarani, os signos do mundo indígena praticamente inexistem, porque são suprassumidos pelos signos do colonizador. Estes rasuram o universo simbólico indígena e sobressaem vitoriosos no plano da escrita.

Assim uma ordem social é substituída por outra que se quer civilizada e superior, sem mesmo permitir que esta outra se mostre, prevalecendo, assim, no plano da narrativa, o etnocentrismo ocidental que tudo molda à sua imagem e semelhança.

Alencar, ao construir Peri, o des-construiu no plano da diferença, da “outridade”, inscrevendo no corpo dele, violenta e irremediavelmente, o livro do civilizado. Assim quem fala não é Peri, mas o colonizador. Na narrativa alencarina, a voz do outro (indígena) é silenciada, rasurada e nega-

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

da, para que se eleve a voz do português.

É interessante observar que Peri, como índio, não se define. Apenas como herói-mítico. Como índio fica relegado à condição de tabula rasa. Eis alguns exemplos que corroboram a visão do narrador e das personagens Ceci, D. Lauriana e D. Antônio de Mariz a respeito de Peri; visão essa marcada pela contradição entre cavalheiro e selvagem, desejo de assimilar o outro ou, simplesmente, considerá-lo ingente, animal, nada:

1o - “(...) Ceci vai te ensinar a conhecer o senhor do céu, e a rezar e também a ler bonitas histórias. Quando souberes tudo isto, ela bordará um manto de seda para ti; terás uma espada e uma cruz no peito.” Aliás, estes dois últimos símbolos são a representação máxima da empresa colonial.

Além de expressar seu desejo consciente de elevar o índio à condição de cavalheiro, Ceci propõe um caminho que consiste em dominar a língua escrita e converter-se ao cristianismo. Empenhada em chegar a tal objetivo, ela se compromete a partilhar com ele o processo de aprendizagem que lhe garante a conquista da espada e da cruz – símbolos distintivos também do cavalheiro.

Ao longo da narrativa, o índio se submete a um processo “civilizador”, cujo agente é Cecília, através do qual ele se “humaniza”, passando a revelar àquela comunidade os nobres sentimentos que o constituem.

2o - “(...) quando souberes o que é esta cruz, volte, Peri.” (Ceci)

3o - “Quero que estime a sua senhora e lhe obedeça e aprenda o que ela vai lhe ensinar, para ser um cavalheiro como meu irmão D. Diego e o sr. Álvaro.” (Ceci)

4o - “Embora ignorante, filho das florestas, era um rei; tinha a realeza da força.” (Narrador)

5o - “(...) crede-me Álvaro, é um cavalheiro português no corpo de um selvagem.” (D. A. de Mariz)

6o - “A menina que um momento duvidara da razão de Peri, compreendeu toda a sublime abnegação, toda a delicadeza de sentimento dessa alma inculta.” (Narrador)

7o - “(...) Deus não quer que viva no meio de nós como um homem que não o adora, e não o conhece; até hoje lhe desobedecemos; agora ele manda.” (Ceci)

8o - “Seus olhos e seu gesto falavam melhor do que a sua linguagem inculta.” (Ceci)

9o - (...) o fidalgo com a sua lealdade e o cavalheirismo apreciava o caráter de Peri, e via nele embora selvagem, um homem de sentimentos nobres e de alma grande.” (D. Antônio de Mariz)

10o - “(...) é bugre e basta!” (D. Lauriana)

11o - “Sem dúvida: essa casta de gente, que nem gente é, só pode viver bem nos matos.” (D. Lauriana) (ALENCAR, 1992).

Ou seja, no plano da enunciação, o índio é não ser, é, como dizia Darcy Ribeiro, “ninguendade”, porque sua voz não existe como “outridade”. De fato, o que existe é a voz do branco dominador a conceder a Peri, em termos de analogia e comparação, alguns dos atributos do português nobre para, por outro lado, desqualificar tanto as ações que ele empreende como o estágio inferior de civilização em que se encontra.

Embora nobre, valente, gentil, altivo, corajoso, cavalheiro, fiel, ousado, abnegado, como índio Peri é selvagem, inculto, pagão, herege, animal, bruto, ignorante, ingente, não civilizado, gentio,

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

incrédulo, violento, irracional, puro instinto; não fala, balbucia.

Pretendendo-se civilizado, o branco quis marcar sua superioridade, dividindo o mundo em duas categorias de seres. Atribuiu a si os valores positivos, imputando todas as negatividades ao “outro”. Por exemplo, o narrador anula a falha de origem de Peri, eliminando-se o seu passado indígena. A ele dá apenas o estatuto de quase branco e nega por completo sua “outridade”.

Já D. Antônio de Mariz, ao contrário de Peri, é apresentado na narrativa com um perfil cuidadosamente delineado pelo narrador que lhe confere as características da etnia ocidental, inserindo-o na história, definindo-o étnica e socialmente e enfatizando o papel social que ocupa na sociedade de origem, ou na comunidade em que ora vive, ou seja, o narrador celebra a presença do colonizador português no espaço da sua narrativa: É (...) fidalgo português de cota d’armas e um dos fundadores da cidade do Rio de Janeiro”. “(...) português de antiga tēmpora, fidalgo leal. (...) preso ao rei de Portugal pelo juramento de nobreza, (...) só a ele devia preito e mensagem. (ALENCAR, 1992, p. 18-19)

Combateu os inimigos da coroa portuguesa com o fim de consolidar o domínio de Portugal aqui: (...) distinguindo nas guerras da conquista, contra a invasão dos franceses e os ataques dos selvagens. (...) afeito a combater os índios prestou grandes serviços mas descobertas e explorações do interior de Minas e Espírito Santo. (ALENCAR, 1992, p. 19). Pelos serviços prestados à coroa portuguesa foi recompensado por Mem de Sá com “(...) uma sesmaria de uma légua com fundo sobre o sertão”. (ALENCAR,

1992, p. 19).

Quando Portugal cai nas mãos dos Felipes, o velho fidalgo embainha a espada e retira-se do serviço. Renega o domínio espanhol. Por algum tempo, espera a projetada expedição de D. Pedro da Cunha, que pretendia transportar ao Brasil a coroa portuguesa. Como isso não ocorre, D. Antônio de Mariz abandona o Rio e embrenha-se no sertão por ver que seu braço e sua coragem de nada valiam ao rei de Portugal. Jurou, porém, que ao menos lhe guardaria fidelidade até a morte. E, então:

Tomou os seus penates, o seu brasão, as suas armas, a sua família, e foi estabelecer-se naquela sesmaria que lhe concedera Mem de Sá. Aí, de pé sobre a eminência em que ia assentar o seu novo solar, D. Antônio de Mariz erguendo o vulto direito, e lançando um olhar sombranço em torno, exclamou: - Aqui sou português. Aqui pode respirar à vontade um coração leal, que nunca desmentiu a fê do juramento. Nesta terra que me foi dada pelo meu rei, e conquistada pelo meu braço, nesta terra livre, tu reinarás, Portugal, como viverá na alma de teus filhos. Eu o juro! (ALENCAR, 1992, p. 19)

E nessa sesmaria, D. Antônio de Mariz torna-se “Senhor do barão e do cutelo”. (ALENCAR, 1992, p. 21).

Como se vê, a apresentação de Dom Antônio de Mariz permite reconhecer a ótica adotada pelo narrador para reconstruir o passado histórico. Ela se caracteriza pela absoluta adesão à perspectiva desta personagem, ou seja, à perspectiva do português nobre. Refere-se aos franceses com o atributo de “invasores” (o português não é invasor) e aos indígenas como os que se encontram num estágio inferior de civilização

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

(Daí as negativas que os caracterizam: bichos, selvagens, brutos, animais, incultos, ignorantes, gentios, bugres, sem língua etc.). É desta perspectiva que a singularidade de D. Antônio de Mariz resulta da derrota de plurais tão desqualificados: o outro é rasurado pelo narrador no plano da escrita. E a grande voz que perpassa a narrativa alencariana acaba sendo a do branco dominador português: Dessa forma, a narrativa se conduz reconhecendo o português como o único que tem legítimo direito às posses do país.

Em **Expedição Montaigne** (1982), Antonio Callado, ao caracterizar Ipavu e Vicentino Beirão como os anti-heróis nacionais, rompe com um ou dois mitos criados pela literatura brasileira ao longo dos tempos.

O primeiro, que parece óbvio depois da leitura de **A Expedição Montaigne**, é o da figura romântica do índio nobre e valente, encarnado nas personagens Iracema e Peri, de José de Alencar, e, também, nas personagens de **I-Juca-Pirama** (1989), de Gonçalves Dias. A literatura indianista foi meio de expressão do forte sentimento de nacionalismo vigente no século XIX, logo depois da independência em 1882. Daí a preocupação do indianismo de apresentar uma imagem positiva do povo brasileiro: amor à liberdade, apego aos valores da terra e a valores individuais, e o índio personifica essa imagem. O índio é o homem integrado à natureza, mais puro e nobre (porém, se o indígena de Alencar pode ser um análogo da flora, da fauna e da topografia brasileira, a ela ele todavia não se restringe, como se vê, claramente, na fala do narrador de **O Guarani**, uma vez que quem o restringe aos limites da terra são os preconceitos de um ideal civilizatório fundado no

imperialismo e na exclusão, pois, através do narrador, problematiza-se a irreversibilidade do destino de Peri. Como o rio mencionado no início do romance, selvagem e caudaloso, Peri está condenado a ser um súdito do soberano, um afluente e, não, água principal.

É interessante notar, todavia, que é sob o caos das águas – as do rio em enchente, horizontais, e as das chuvas, verticais e dos céus – que sobrenadam/sobrevivem Peri e Ceci, ao final do romance, num trabalho narrativo que implica a reversibilidade das hierarquias entre o alto e o baixo, signos do poder, assim como indicam, pelo silêncio, a zona problemática da negociação, embaçada entre o eu e o outro, a alteridade e a diferença, na articulação do nacional, criando um “lugar vazio”, que a interpretação do leitor vai ocupar). Por outro lado, na união com o homem branco estaria a grandeza da jovem nação, pois, o consórcio do povo invasor com a terra americana, que dele recebia a cultura e lhe retribuía nos eflúvios de sua natureza virgem, significaria a formação de um novo homem, reunindo as melhores qualidades de uma e outra raça. É essa a ideologia representada na união de Iracema-Martin e Peri-Ceci.

A dupla Ipavu-Beirão é, portanto, uma imagem retorcida dos casais de José de Alencar. Representando a sociedade em que o “apego a valores individuais” revela-se um individualismo muitas vezes brutal, as duas personagens mostram as verdadeiras consequências do contato entre índios e brancos. Ipavu e Vicentino são a realidade da cultura índia explorada e quase totalmente destruída pela branca que absorve seus elementos. Ipavu é um índio de “alma branca” –

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

– não no sentido que poderia ser aplicado ao valente Peri –, mas devido à sua miséria e à sua falta de perspectivas que atingem também Vicentino Beirão, o intelectual que vive alienado da realidade do seu país.

O outro mito repudiado por Antônio Callado é o do “Homem bondoso”, presente em *Martim Cererê* (1962), de Cassiano Ricardo.

CONCLUSÃO

N’*O Guarani*, mesmo no plano da enunciação, existe um silêncio que é dado pelo ideológico, na medida em que o autor, ao articular o texto ficcional, participa de uma visão de que pretende transmitir ao leitor. É nessa instância que se devem investigar as relações de poder, invertendo o direcionamento de leitura que José de Alencar pretendeu imprimir ao romance. Assim, seria interessante examinar a questão do indianismo e como ela se projeta na obra. Nesse caso, poder-se-ia passar pela análise de Werneck Sodrê (1976) onde o historiador coloca lado a lado o indianismo e o nativismo, isto é, o índio como expansão para além dos limites europeus e como expressão política-nacionalista da América.

A explicação desse autor para a opção pelo índio realizada pelos romancistas e poetas brasileiros parece bastante pertinente. Em primeiro plano, o indianismo é visto como fruto do que ele denomina “fenômeno de transplantação” em que se insere o Romantismo brasileiro e processo no qual já estava enquadrada a produção cultural brasileira colonial, ocorrendo apenas um deslocamento do centro irradiador de Portugal para a França. Por ocasião da Indepe-

dência, esse deslocamento abre um espaço para a criação artística nacional que vai, então, privilegiar a figura do índio como núcleo (essa apropriação é ideológica). Introduzindo o indianismo no quadro da sociedade brasileira da época, Sodrê verifica que a valorização do índio estava perfeitamente em consonância com as relações sociais existentes no Império. As classes dominantes - os senhores territoriais e a burguesia em ascensão (aliás, D. Antônio de Mariz é um misto de senhor feudal e latifundiário capitalista, explorador das riquezas da colônia : inclusive, os aventureiros que ele possui nos fundos do solar são indivíduos movidos pela esperança de se enriquecerem na terra conquistada e a relação entre Dom Antônio de Mariz e eles é, meramente, de caráter econômico) - encontravam no indígena uma figura que não abalava o modo de produção herdado da colônia fundado no regime latifundiário e da escravidão.

Assim o historiador conclui que o indianismo não pode ser visto como inautêntico e forjado, em que o índio não aparece como realmente era. Ao contrário, ele é uma elaboração estética, parte de um processo histórico da literatura brasileira, revelando-se manifestação de uma sociedade territorial e escravocrata em que a burguesia mal se delineava: valorizando o índio, os românticos traduziam a realidade do país. É dentro dessa corrente indianista que se situa grande parte da obra de Alencar e particularmente **O Guarani**.

Entretanto, o que é importante ressaltar, nesse trabalho, é que Alencar, em sua tentativa de valorização do indígena, acaba por fazer prevalecer a visão do branco sobre o índio, ao propor o conagraçamento amoroso entre Peri e Ce-

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

ci como instância em que se daria a integração harmônica entre as duas raças.

E como é que o narrador busca a superação dos conflitos, dos paradoxos e das contradições que permeiam a narrativa até quase ao final e que representam efetivamente a impossibilidade do consórcio entre a branca européia, civilizada, cristã e nobre e o índio bárbaro, pagão, inculto e ingente? Somente transportando Ceci e Peri para o plano mítico e implodindo tudo o que antes construíra. E é isso o que Alencar faz: desconstrói a narrativa e inverte o par mítico/romântico. (Mesmo assim, esse congraçamento entre as duas raças não deixa de ser ideológico, porque o grande vitorioso no embate colonizador x colonizado é o português.).

Alguns elementos míticos sobre os quais repousa a estrutura épica talvez nos ajudem a compreender esta última evolução das personagens. Encarna Castejón (1983) deteve-se em estudar os arquétipos que se encontram na origem das epopéias nacionais, e destacou três elementos: a existência de um tabu, uma proibição, ou ainda uma obrigação mágica ou religiosa; o papel excepcional da mulher nessas narrativas primitivas; e, por fim, o caráter solar dessa mulher. Trata-se de elementos arquetípicos, que se encontram na origem das narrativas de fundação dos povos europeus.

Se se procurar identificar tais elementos n' **O Guarani**, ver-se-á que a relação de Peri e Cecília, é, a princípio, marcada por uma proibição de ordem racial e social, a que nos referimos. Ainda assim, ou talvez mesmo em função desse interdito, Peri se relaciona com sua senhora como se cumprisse uma obrigação religiosa, mística, e

por ela realiza toda espécie de proezas e heroísmos numa devoção que muito tem de caráter mágico.

O caráter solar de Cecília é constantemente afirmado ao longo da narrativa, não apenas pela presença das cores brancas e dourada como signos recorrentes ligados à sua identidade, mas também por sua alegria, pelo aspecto luminoso de sua figura e pela irradiação de luz que ela representa no seio daquela organização social a que pertence. Cecília, rainha e senhora de caráter solar, exerce junto a Peri o papel de iniciadora, de formadora: é por ela que ele atua, é em nome de seu amor que ele se revela o herói épico da narrativa. Ela é a verdadeira condutora da trama. (Aliás, como já enfatizei anteriormente, ao longo da narrativa, Peri se submete a um processo “civilizador”, cujo agente é Cecília, através do qual ele se “humaniza”, passando a revelar à comunidade dos Marizes os nobres sentimentos que o constituem. É ela, pois, quem o torna “quase” um branco. Marcado pela raça, Peri, como Isabel, permanece no entre-lugar. Em síntese, permanece um desadaptado no limbo intransponível que separa o mundo da natureza do mundo da civilização). É Cecília quem atua sobre o elemento masculino (Peri) e o revela por inteiro. Se o herói já repousava na subjetividade de Peri, é através da intervenção de Cecília que este herói se mostra. E, além disso, a donzela age também como elemento de formação, de civilização junto ao índio. Se a princípio ele se identifica com a natureza a que pertence a ponto de se confundir com ela, através de Cecília Peri vai incorporando os códigos da civilização. No limite desse processo de separação da natureza e “humanização” do herói, Peri é bati-

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

zado cristão, com o objetivo de salvar sua amada. (Quer dizer: o que prevalece são os valores do branco colonizador).

Revela-se assim o papel central de Cecília no rito de passagem vivido por Peri. Pode-se perceber aqui que a mentalidade romântica, embora tenha, através da imagem idealizada do “anjo doméstico”, mascarado o confinamento da mulher aos limites da esfera privada, logrou paradoxalmente conferir-lhe, através desse mesmo mecanismo, um tipo especial de poder só por ele exercido: o poder da sensibilidade, do afeto formador e transformador, da domesticidade civilizadora.

Por outro lado, Peri também atua sobre Cecília, à medida que seu caráter heroico vai tomando conta da cena, de modo a operar sobre ela um processo de “naturalização” no fecho da narrativa. O rito de passagem da jovem se dá primeiramente no relacionamento da identidade de Peri: “Peri, que durante um ano não fora para eles senão um amigo dedicado, aparecia-lhe de repente como um herói no seio de sua família, estimava-o, no meio dessa solidão admirava-o. (...)” (ALENCAR, 1992, p. 280).

No meio de homens civilizados, era um índio ignorante, nascido de uma etnia bárbara, a quem a civilização repelia e marcava o lugar de cativo. Embora para Cecília e D. Antônio fosse um amigo, era apenas um amigo escravo.

Aqui, porém, todas as distinções desapareciam; o filho dos matos, voltando ao seio de sua mãe, recobrava a liberdade; era o rei do deserto, o senhor das florestas, dominando pelo direito da força e da coragem.

Atribuindo pela primeira vez valor ao universo

do índio, ele dá um primeiro passo em direção à sua própria transformação. Depois, como que se vendo no espelho do homem através do qual se reconhece, ela, enfim, cumpre o seu processo: “Ela pertencia, pois, mais ao deserto do que à cidade ; era mais uma virgem brasileira do que uma menina cortesã; seus hábitos e seus gostos prendiam-se às pompas singelas da natureza, do que às festas e às falas da arte e da civilização. Decidiu ficar.” (ALENCAR, 1992, p. 288).

A partir desse processo de transformação e “naturalização”, gerado através de Peri, Cecília transcende a condição de donzela, de anjo e de virgem, e, simbolicamente, se torna mulher. Esta passagem se cumpre através do amor que enfim desperta dentro de si: “Em que pensava ela, com os olhos fitos na íris, que o seu hálito beijava, com as pálpebras meio cerradas e o corpo reclinado sobre os joelhos? Pensava no passado que não voltaria; no presente que devia escoar-se rapidamente; e no futuro que lhe aparecia vago, incerto, confuso.” (ALENCAR, 1992, p. 284).

Cecília já não será a mesma, porque uma transformação se operou em seu ser. Ambos transformados, por influência recíproca, Peri batizado, como um homem branco, Cecília descobrindo e ligando-se aos mistérios da natureza, estão prontos para assumir uma derradeira dimensão no romance: a dimensão dos mitos. Não mais um índio nem uma jovem branca, mas um homem e uma mulher, últimos e primeiros sobre a terra, deslizando sem direção sobre as águas inaugurais da terra brasileira.

No plano mítico em que se encerra a narrativa de **O Guarani**, vê-se diluírem as diferenças que marcaram a construção das personagens. Diferen-

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

ças sexuais, raciais, sociais etc. parecem naufragar junto com a mansão dos Mariz nas águas do Paquequer. O clima poético nos envolve totalmente. Mas convém lembrar que tais diferenças, se se apagam no desfecho do par mítico/romântico, assinalaram irremediavelmente o destino de outras personagens, dentre as quais se destaca a figura de Isabel, vítima da impossibilidade de expressão de sua natureza e condenada ao desfecho trágico de sua paixão transgressora.

Daí termos básicos se entrelaçam no contexto mítico em que se encerra: o tema da nacionalidade, através da exaltação heroica da figura do índio brasileiro e da explosão total da natureza, e o tema do ideal feminino romântico, pela consagração do amor da jovem Cecília; símbolo máximo da pureza e de todas as qualidades necessárias à configuração da subjetividade feminina no imaginário romântico.

Através dos processos de transformação vivenciados pelas personagens, Peri transitando do mundo da natureza em direção ao mundo da civilização, e Cecília fazendo o movimento inverso na cena idílica final, opera-se uma fusão que possibilita o ingresso do par amoroso numa dimensão mítico-fundadora. A cena final é fim e começo. Começo de algo num tempo mítico, primitivo, algo que se parece com o Brasil ideal nascente.

O efeito poético da cena, como já foi dito, é impressionante, tão impressionante que chega a ocultar a morte de Isabel, o estigma e negação da “outridade” que pairam sobre a raça indígena (de que Peri, por sua nobreza, constitui uma exceção), a idealização de um modelo angelical de mulher e

a condenação de qualquer conduta feminina desviante e, ainda, a exaltação de uma sociedade morta, cristalizada em meio à selva brasileira, em torno da figura irrepreensível de D. Antônio de Mariz.

Mas tudo, literalmente, vai-se com as águas. Exceto o amor ideal, perfeito, que apaga todas as marcas, as diferenças, que transpõe todos os obstáculos e ao fim desliza, serenamente, em direção ao mito.

Assim, o amor romântico assume a característica de transgressão. Do lado de Cecília, transgressão dos valores europeizantes que, porém, não comprometem a dominação, antes a reforça, porque, do lado de Peri, a transgressão é cultural : o espaço tribal é que é violado, seja no aspecto familiar, seja no aspecto do sagrado, da organização social, dos costumes, da língua, da comunicação com a natureza, etc. Dessa maneira, a identidade indígena está seriamente comprometida. Nesse sentido, o congraçamento amoroso entre Peri e Ceci funciona ideologicamente, porque o que ocorre com o índio é o processo da assimilação, da internalização do modelo estrangeiro como uma componente na constituição da nova nação que está nascendo com a união de duas raças. Se cabe ao homem, numa sociedade patriarcal, da qual o narrador é proveniente, imprimir sua marca, pode-se dizer que Peri passa a ser a garantia da manutenção do domínio portugueses.

Portanto, à guisa de conclusão, o processo de dominação que aflora dessa leitura de *O Guarani* capta a relação de poder do colonizador frente ao colonizado, compreendendo a ótica do autor inserida no Romantismo.

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

O modelo alencariano é o do índio incorporado à civilização num esforço de eliminar as antíteses. Assim, o objetivo dessa leitura foi o de penetrar o texto de forma particular com a disposição de não permanecer no seu interior, mas, sim, de abri-lo para os seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais.

Nessa esfera a produção do dominante, muitas vezes, se revestiu do discurso do dominado. Daí, foi preciso examinar o disfarce e a ocultação da “fala” do branco para compreender seu real posicionamento. De fato, uma “fala” filtrada pelo autor, dado ao pequeno espaço conferido aos diálogos e, por outro lado, ao silêncio de outras personagens, indício de duas civilizações que não se encontram: uma se submete à dominação da outra, porém o espaço entre elas é difuso, é interpenetrável. Nesse caso, prevalece a negação do outro, do diferente, do que não se enquadra nos moldes ideológicos da perspectiva do colonizador.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. O guarani. São Paulo: Ática, 1992.

CALLADO, Antônio. A expedição Montaigne. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CANDIDO, Antonio. O indivíduo e a pátria. In.: Formação da Literatura Brasileira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. Vol. II.

CASTEJÓN, Encarna. Tristan e Isolda: de la corte a los orígenes. In: Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid: v. 134, 400, p. 162-170, oct. 1983.

CASTELO BRANCO, Manoel J. de F. Lições de Marxismo. In.: Avulso (jornal de Filosofia), n. 1, Belo Horizonte, abril, 1986, p. 5 - 9.

DIAS, Gonçalves. I Juca-Pirama: Poesia. 13. ed., Rio de Janeiro: Agir, 1989.

HYPPOLITE, Jean. Introdução à filosofia da história de Hegel. Trad. Hamílcar de Garcia, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971, p. 137-139.

MARI, Hugo et al. Sobre a produção do sentido (Apostila). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1983, p. 15.

MARCO, Valéria de. A perda das ilusões: o romance histórico de José de Alencar. Campinas: Unicamp, 1993.

MACCIOCHI, Maria Antonieta. A favor de Gramsci. Trad. Angelina Peralva, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RICARDO, Cassiano. Martin Cererê. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

SAID, Edward. Cultura e imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SOMMER, Doris. Foundations fictions: the national romances of Latin America. Berkeley: University of California Press, 1991.

Ficção e alteridade: O Guarani, de José de Alencar

SODRÉ, Nelson Werneck. Bases do romantismo e as razões do Indianismo. In: _____. História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SÜSSEKIND, Flora. O Brasil não é longe daqui. O narrador, a viagem. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ATIVIDADE DE GESTÃO DE PESSOAS E ENFOQUE DA COMPETÊNCIA DIGITAL: estudo no APL de Nova Serrana - MG

PEOPLE MANAGEMENT ACTIVITY AND THE DIGITAL COMPETENCE APPROACH: A Study of the Nova Serrana (MG) Local Productive Arrangement

Wilson Machado Enes

RESUMO:

Considerando a relevância das práticas de gestão de pessoas e do desenvolvimento das competências digitais no atual contexto e sua possível contribuição para a competitividade das empresas, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com o objetivo de averiguar como as empresas do arranjo produtivo local (APL) de Nova Serrana-MG têm se posicionado em relação à atividade de gestão de pessoas e ao enfoque da competência digital. O município se destaca no cenário nacional como polo produtivo no setor calçadista. O referencial teórico da pesquisa resgata aspectos inerentes aos arranjos produtivos, à atividade de gestão de pessoas nas organizações e à abordagem da competência com ênfase na competência digital. Os procedimentos metodológicos envolveram a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e consulta a documentos disponíveis em meio eletrônico. Foram abordados 20 profissionais atuantes nas empresas do APL. Verificou-se que a dinâmica funcional tem sido condicionada pela natureza do processo produtivo e perfil de mão de obra. Por se tratar de empresas de médio e pequeno porte, geralmente a estrutura organizacional é modesta e não conta com um setor dedicado à gestão de pessoas. Observou-se que o domínio das competências digitais ainda é incipiente e não influencia significativamente o trabalho realizado. O posicionamento das empresas em relação à configuração da gestão de pessoas e ao enfoque da competência digital ainda não representa um aspecto crítico para a competitividade na ótica das empresas abordadas nesta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão de Pessoas. Competências digitais. Competitividade. Arranjo Produtivo Local. Nova Serrana.

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG.**

ABSTRACT:

Considering the relevance of people management practices and the development of digital skills in the current context and their possible contribution to the competitiveness of companies, a qualitative research was carried out, with the objective of finding out how companies in the local productive arrangement (APL) from Nova Serrana-MG has positioned itself in relation to the people management activity and the focus of digital competence. The municipality stands out on the national scene as a productive hub in the footwear sector. The theoretical framework of the research rescues aspects inherent to productive arrangements, the people management activity in organizations and the approach to competence with emphasis on digital competence. The methodological procedures involved collecting data through semi-structured interviews and consulting documents available in electronic media. Twenty professionals working in APL companies were approached. It was found that the functional dynamics has been conditioned by the nature of the production process and labor profile. As they are medium and small companies, the organizational structure is usually modest and does not have a dedicated people management department. It was observed that the domain of digital skills is still incipient and does not significantly influence the work carried out. The positioning of companies in relation to the configuration of people management and the focus of digital competence still does not represent a critical aspect for competitiveness from the point of view of the companies addressed in this research.

KEYWORDS: People Management. Digital competencies. Competitiveness. Local Productive Arrangement. Nova Serrana.

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG.**

1. INTRODUÇÃO

As transformações no cenário produtivo, econômico e social influenciam a dinâmica competitiva das empresas e a esfera do trabalho (Crawford, 1994). A questão da competitividade tem sido discutida há tempos por meio de diversas linhas teóricas e interpretativas.

Na contemporaneidade, a compreensão da complexa dinâmica competitiva requer atenção em relação à diversidade de fatores presentes no campo industrial. Essas diferenças abarcam aspectos muito diversos, desde o porte até especificidades de cada setor produtivo.

Admite-se que a Área de Recursos Humanos (ARH), tradicionalmente responsável pela atividade de gestão de pessoas, pode favorecer os resultados da organização. Nesse prisma, o presente artigo fundamenta-se em pesquisa sobre empresas localizadas no arranjo produtivo local (APL) de Nova Serrana, em Minas Gerais. Esse arranjo destaca-se como polo produtivo do setor calçadista no cenário nacional, sendo reconhecido por sua relevância econômica e social.

Com base nas considerações apresentadas, adotou-se a seguinte questão como ponto de partida para a realização da pesquisa: como as empresas do APL de Nova Serrana-MG têm se posicionado em relação à atividade de gestão de pessoas e ao enfoque da competência digital?

A partir desta indagação, foi estabelecido como objetivo geral averiguar como as empresas do APL de Nova Serrana-MG têm se posicionado em relação à atividade de gestão de pessoas e ao enfoque da competência digital. Quanto aos objetivos específicos, os mesmos tiveram como

proposta relatar aspectos gerais do APL de Nova Serrana - MG; descrever a configuração da atividade de gestão de pessoas em empresas do APL de Nova Serrana; identificar a percepção de profissionais acerca das competências digitais requeridas nas empresas abordadas.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se estudo descritivo pela vertente qualitativa de pesquisa (Collis & Hussey, 2005). A unidade de análise foi constituída de um conjunto de 20 empresas do setor calçadista atuantes no APL de Nova Serrana. O processo investigativo também envolveu inquérito com o presidente do Sindicato Intermunicipal das Indústrias de Calçados de Nova Serrana (SINDINOVA, 2013).

Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente nas empresas, com profissionais que atuam na esfera da gestão. O conteúdo obtido foi gravado com o devido consentimento e, posteriormente, transcrito para análise. Dados secundários foram obtidos por consulta a documentos disponíveis em meio eletrônico.

Para o tratamento de dados qualitativos, empregou-se a análise categorial (Bardin, 2011). Os dados quantitativos foram analisados com o emprego de procedimentos de estatística descritiva.

Diversas razões justificam a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, menciona-se a possibilidade de oferecer contribuição ao debate teórico. A literatura refere a necessidade de expandir o nível de compreensão acerca dos fatores influentes na competitividade das empre-

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG**

sas, nomeadamente a atividade de gestão de pessoas e as competências digitais.

2.ARRANJO PRODUTIVO LOCAL, GESTÃO DE PESSOAS E COMPETÊNCIA DIGITAL

2.1 Arranjo produtivo local (APL): aspectos gerais

Os APLs podem ser compreendidos como concentrações geográficas de firmas especializadas em um mesmo setor ou em um mesmo complexo industrial. Cardoso, Carneiro e Rodrigues (2014, p. 7) prelecionam que o arranjo produtivo local consiste em:

Aglomeração de empresas localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

Cardoso et al. (2014, p. 14) esclarecem: “cada arranjo apresenta suas próprias características com relação às origens, contexto econômico, ambiente sociocultural, nível de complexidade da cadeia produtiva, entre outras”. E explicitam que, em relação ao grau ou estágio de desenvolvimento, os arranjos podem ser classificados em três níveis: arranjos incipientes, arranjos em desenvolvimento e arranjos desenvol-

vidos (sistemas produtivos e inovativos locais).

No entendimento de Barros (2012), os APLs caracterizam-se pela interação entre empresas por meio de diferentes formas de associação. Esses arranjos também envolvem diferentes atores, tais como instituições públicas e privadas.

A conduta e o posicionamento adotados pelos dirigentes podem favorecer ou dificultar o aproveitamento de oportunidades e o patamar competitivo da empresa.

2.2 Atividade de gestão de pessoas: considerações necessárias

A atividade de gestão de pessoas tornou-se fundamental na dinâmica funcional das organizações (Dutra, 2002; Ulrich, 1998; Ulrich, Allen, Brockbank, Younger & Nyman, 2011). Os processos de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, remuneração e valorização dos empregados tornaram-se alvos de aprimoramento (Dutra, 2002).

A atividade de gestão de pessoas passa a desempenhar papel decisivo na construção de relações capazes de estimular a articulação e a cooperação entre os empregados, favorecendo o alcance dos objetivos organizacionais e individuais.

A ARH, responsável pela atividade de gestão de pessoas, passou por diferentes fases históricas, assumindo contornos específicos (Albuquerque, 2002).

A fase inicial se deu nos anos 1930 e correspondeu ao primeiro governo do presidente Getúlio Vargas. Algumas medidas importantes foram a criação do Ministério do Trabalho e pro-

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG**

mulgação de um conjunto de leis que representaram marcos daquela fase.

Wood Jr. (1995) denomina a próxima fase “tecnicista”, que, tendo emergido nos anos 1950, caracterizou-se pela aquisição de práticas de gestão importadas e derivadas dos modelos adotados pelas montadoras de automóveis que se instalaram no país. A necessidade de imprimir eficiência e aprimorar estruturas favoreceu o foco em subsistemas de ARH. Dessa forma, ao longo dos anos 1960, observou-se a instituição de setores responsáveis por atividades específicas, tais como: recrutamento, treinamento e cargos e salários.

A necessidade de reduzir custos e potencializar os resultados num quadro de acirrada concorrência estimulou, no final da década de 1980, a abordagem com foco na gestão estratégica de recursos humanos. Nesse prisma, privilegiou-se o alinhamento entre práticas de gestão de pessoal e estratégias do negócio e uma visão que levava em conta aspectos como a melhoria contínua de processos, produtos e serviços e a relevância da cultura nas organizações (Fleury & Fleury, 2001b).

Por seu turno, Marras (2011) considerou as seguintes fases evolutivas: a) contábil (antes de 1930), que foi marcada pelo foco em custos relacionados à aquisição e à manutenção da mão de obra; b) legal (1930 a 1950), que enfatiza o controle e a fiscalização das atividades, predominando a figura do chefe de pessoal; c) tecnicista (1950 a 1965), fundamentada na reprodução do modelo de gestão americano e investimentos em processos de recrutamento, seleção e treinamento d) administrativa (1965 a

1985), na qual emergiu certa preocupação com o aspecto social do trabalho na atividade sindical; d) estratégica (1985 à atual), que considera a articulação entre os diversos níveis da estrutura organizacional e a conexão com as diretrizes do negócio.

Na abordagem estratégica, a ARH passa a priorizar resultados comprovados por indicadores e espera-se que a contribuição da área seja demonstrada de forma explícita (Albuquerque & Leite, 2009; Becker, Huselid & Ulrich, 2001; Ulrich, 1998). Na contemporaneidade, o foco em inovação e a articulação de esforços no âmbito organizacional caracterizam a abordagem estratégica.

Ulrich (1998) afirma que os diferentes papéis são complementares e envolvem as perspectivas de curto e longo prazo. Nesse sentido, os múltiplos papéis são essenciais e intrínsecos à atividade de gestão de pessoas nas organizações. Quando são cumpridos de forma plena, favorecem a atuação da ARH como um “parceiro empresarial”.

Nessa ótica, acredita-se que o estudo realizado no APL de Nova Serrana poderá clarear determinados aspectos presentes no cotidiano das empresas e que estão vinculados à atividade de gestão de pessoas e ao enfoque da competência digital.

2.3 Abordagem da competência e enfoque da competência digital

A sociedade tem sido afetada por transformações de natureza tecnológica que estimulam avanços como inteligência artificial (IA), big data e internet das coisas (IoT), definida

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG**

por Harari (2018). Schwab (2016) preceitua que essas inovações estão relacionadas à Quarta Revolução Industrial e que essa revolução se refere a um conjunto de transformações em curso que envolvem tecnologias emergentes e tecnologias construídas a partir de conhecimentos gerados pelos sistemas industriais anteriores.

Para Aires, Moreira e Freire (2017), a era da digitalização fomenta o desenvolvimento de soluções baseadas no envolvimento de diversos stakeholders, incluindo a política global, setores públicos e privados, academia e sociedade em geral. As novas tecnologias favorecem a interação social, estreitando laços e diminuindo barreiras espaciais.

As novas TICs impulsionam a busca de estruturas mais ágeis e flexíveis. Nessa direção, torna-se essencial o desenvolvimento de redes capazes de favorecer a interação e o relacionamento entre diversos atores, como clientes e fornecedores. Essa tendência estimulou significativas mudanças no trabalho, demandando novas competências por parte dos diversos agentes (Ottonicar & Valentim, 2021).

As TICs provocam a adoção de modelos dinâmicos sustentados na interação entre múltiplos atores. Essas tecnologias favorecem a produtividade e a eficácia organizacional, gerando redução de custos e ampliando o tempo para a tomada de decisões.

A aplicação das TICs nas MPEs pode contribuir para o aumento da eficiência produtiva e economia de tempo, agilizando os fluxos de informações interno e externo. Nesse caso, os gestores devem escolher as ferramentas tecnológicas certas e capazes de atender às nece-

idades da empresa.

Os impactos da aplicação de tecnologias de automação no campo industrial provocaram significativas mudanças no trabalho. Zarifian (2001) salientou três aspectos que passaram a configurar o mundo do trabalho, a saber: a) eventos - que se referem aos impasses e perturbações inesperadas no trabalho; b) comunicação - que sinaliza a necessidade de mais interação e escuta em relação aos pares, além de engajamento; c) e lógica de serviços – que envolve a preocupação com as diversas demandas postas por clientes internos e externos.

A abordagem da competência contempla discussões nos níveis coletivo e individual. No nível coletivo, o debate tem suas raízes na visão baseada em recursos (VBR), que enfatiza o potencial dos recursos disponíveis para a geração de valor e envolve aspectos sutis das organizações (Lima, 2013; Lima, Barbosa & Cintra, 2015). As competências organizacionais podem ser consideradas estratégicas e distintivas, por sustentarem a vantagem competitiva da organização (Prahalad & Hamel, 1995; Ruas, 2005).

Num quadro caracterizado por incertezas e pela dinâmica da inovação, o domínio de competências relacionadas às novas tecnologias representa um aspecto central. As competências digitais tornam-se, portanto, essenciais no âmbito da Quarta Revolução, que envolve o desenvolvimento da computação em nuvem, sistemas autônomos, sistemas ciberfísicos, IoT, dentre outros recursos.

Na Quarta Revolução, a noção de competência digital emerge como alternativa para se discutir a relação entre novas tecnologias e indivíduos no

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG**

campo. Nas diversas instâncias, o uso das tecnologias se torna cada vez mais requerido, bem como o domínio dos recursos disponíveis.

No entorno da Quarta Revolução, permeado por novas tecnologias, essas competências ganham relevância, tendo em vista a necessidade de os profissionais se adequarem às tendências e exigências do mundo digital.

3 Procedimentos Metodológicos

3.1 Caracterização da pesquisa

Realizou-se pesquisa descritiva pela vertente qualitativa de pesquisa (Gil, 2001). Collis e Hussey (2005) defendem que a pesquisa descritiva envolve levantamento de opiniões, atitudes, crenças ou características.

Delineou-se esta pesquisa com um estudo de campo. Conforme Gil (2008, p.57), “os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características segundo determinadas variáveis”.

3.2 Unidades de análise e observação

A unidade de análise do estudo foi constituída por empresas do APL de Nova Serrana, localizado no estado de Minas Gerais. A unidade de observação foi o posicionamento das empresas em relação à atividade de gestão de pessoas e ao enfoque da competência digital.

3.3 Coleta de dados

Os dados primários foram obtidos em entrevista semiestruturada, segmentada em três blocos, a saber:

a) Bloco I – Caracterização do participante

O bloco I foi composto de questões sobre: cargo,

sexo, idade, estado civil, nível de formação, tempo de experiência.

b) Bloco II – Caracterização da empresa

O bloco II envolveu questões sobre: ano de fundação da empresa, número de funcionários, estrutura organizacional, existência de Setor de Recursos Humanos, atribuições do RH, profissionais dedicados ao RH, papel do RH (estratégico/operacional), recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, remuneração e desafios relacionados à atividade de gestão de pessoas.

c) Bloco III – Competências digitais

O bloco III abordou os seguintes aspectos: influência das novas tecnologias na atividade gerencial, no processo produtivo, nas relações com fornecedores, nas relações com clientes, nas relações com outros atores; desafios relacionados ao uso das TICs; competências digitais requeridas, meios utilizados para o desenvolvimento de competências digitais. Esse bloco também apresentou uma questão aberta para que o entrevistado pudesse fazer considerações adicionais ou comentar algum aspecto de seu interesse.

O bloco III contemplou um formulário sobre as competências digitais requeridas nas empresas.

Para cada competência digital, foram apurados os seguintes atributos: grau de importância, frequência, nível de domínio. Para tanto, o pesquisador solicitou ao entrevistado a atribuição de uma nota em uma escala de cinco pontos com a seguinte composição: 1 – Muito Baixo, 2 – Baixo, 3 – Mediano, 4 – Alto, 5 – Muito Alto.

O formulário formulou, ainda, duas questões: uma sobre os recursos utilizados para o desenvol-

**Atividade de gestão de pessoas e enfoque da competência digital:
estudo no APL de Nova Serrana - MG**

vimento de competências digitais e outra sobre as redes sociais utilizadas.

Inicialmente, este pesquisador recorreu ao Sindicato Intermunicipal das Indústrias de Calçados de Nova Serrana (SINDINOVA) para obter informações sobre o APL e indicação de possíveis empresas para realizar o trabalho de campo. Na ocasião, foi entrevistado o presidente da entidade, em sessão com duração de 40 minutos. Essa entrevista de caráter exploratório foi realizada de forma não estruturada com foco na obtenção de informações gerais sobre as empresas do APL.

Na sequência, foram selecionadas 25 empresas com base na atividade econômica denominada “produção de calçados”. Ao realizar o contato telefônico para agendamento de entrevistas, o pesquisador constatou que quatro empresas se recusaram a participar da pesquisa. No total, o processo investigativo envolveu 21 entrevistados, tendo sido realizadas 20 entrevistas com profissionais atuantes nas empresas e uma com o presidente do Sindinova.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial nas dependências de empresas no APL de Nova Serrana. Os entrevistados foram devidamente orientados sobre a natureza da pesquisa e puderam manifestar sua concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas tiveram duração média de 80 minutos. O conteúdo foi gravado para posterior transcrição, com a devida autorização dos participantes.

3.4 Análise de dados

A análise de dados envolveu técnicas distintas. Os dados quantitativos foram analisados com a aplicação de procedimentos de estatística descritiva, com o cálculo de percentuais e mediana.

Para os dados qualitativos, empregou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Essa técnica foi realizada em três fases: a) pré-análise, com seleção e leitura flutuante; b) exploração do material, com a codificação, classificação e categorização; c) e tratamento dos resultados em sintonia com o referencial teórico do estudo.

O procedimento aplicado na análise de conteúdo envolveu os seguintes passos: a) Identificação de palavras-chave; b) contagem e ordenação de palavras pela frequência; c) agrupamento de palavras de mesmo sentido; d) ordenação das palavras pela frequência em cada agrupamento; e) determinação da categoria semântica.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Inicialmente, optou-se pela apresentação do perfil das empresas com o intuito de favorecer uma visão panorâmica das organizações participantes. Na sequência, tem-se a descrição de aspectos gerais do APL de Nova Serrana - MG; a análise da configuração da atividade de gestão de pessoas em empresas do APL de Nova Serrana; e, finalmente, a identificação da percepção de profissionais acerca das competências digitais requeridas nas empresas abordadas.

4.1 Caracterização dos participantes

A pesquisa envolveu 20 profissionais. Entre eles, 90% (18) declararam pertencer ao sexo feminino,

FAWCETT E O MISTÉRIO DA CIDADE PERDIDA DE Z: A COSMOGRAFIA DE UM MITO!

*FAWCETT AND THE MYSTERY OF THE LOST CITY OF Z:
THE COSMOGRAPHY OF A MYTH!*

Ítalo Lima de Moura

RESUMO:

A partir de uma abordagem decolonialista intentamos percorrer os caminhos dos mitos, a fim de que possamos demonstrar como as imagens e os discursos perpetrados por eles ajudam a reforçar os estereótipos e as visões distorcidas da realidade, o objetivo do artigo é demonstrar como o sujeito viajante concebe e imagina a região que visita, lançando mão de construções discursivas milenares, a pergunta a ser respondida é: como essas imagens ressaltam ou reforçam os estereótipos sobre a Amazônia? A pesquisa se baseia na edição especial da Revista Realidade (junho de 1975), nesta edição o repórter e explorador Antônio Callado conta a história de Fawcett e a sua eterna busca pela Cidade Abandonada dos Bandeirantes.

PALAVRAS-CHAVES: Decolonialismo, Imagens, Amazônia, Fawcett.

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

ABSTRACT:

From a decolonialist approach, we intend to go through the paths of myths, so that we can demonstrate how the images and discourses perpetrated by them help to reinforce stereotypes and distorted visions of reality, the objective of the article is to demonstrate how the traveling subject conceives and imagines the region he visits, making use of millenary discursive constructions, the question to be answered is: how do these images highlight or reinforce stereotypes about the Amazon? The research is based on the special edition of Revista Realidade (June 1975), in this edition the reporter and explorer Antônio Callado tells the story of Fawcett and his eternal search for the Abandoned City of Bandeirantes.

KEYWORDS: Decolonialism, Images, Amazon, Fawcett.

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos abordar alguns aspectos do imaginário social e as nuances históricas que ele desprende quando do confronto com outras particularidades, já que os relatos de viagens nos possibilitam a aproximação com a História do Brasil. O relato de viagem aqui em questão foi empreendido por Percy Harisson Fawcett, explorador inglês que intentou encontrar, na região do Brasil Central (Xingú), a misteriosa Cidade Perdida dos Bandeirantes, ao qual julgava existir entre a Serra do Roncador. Embrenhou-se na mata e nunca mais apareceu.

Buscamos demonstrar através dos mitos propostos pelos relatos de viagens como as figuras e imagens construídas a partir deles, reforçam ou assumem estereótipos sobre a Amazônia e as suas populações humanas. Ao longo da história veremos que os mitos ajudaram a reforçar visões distópicas da realidade, figurando no rol das histórias fantásticas sobre a região está o mito da cidade perdida, da qual a Revista Realidade de Junho de 1975 dedicou uma edição especial. E é essa revista que utilizaremos como a fonte principal de nossa pesquisa.

Buscamos nesse trabalho justamente percorrer o caminho do mito e as construções míticas sobre a Amazônia a partir de dentro, de quem contempla essas realidades de perto, não para desdizer ou desacreditar o que já foi dito, mas para que a nossa resposta discursiva se torne outra possibilidade de interpretação e análise, pois como bem nos demonstra a autora Chimamanda Ngozie Adichie (2019) “há sempre um perigo numa história única”, história essa construída por

um olhar dirigido, colonizador.

Os estereótipos têm como pano de fundo justamente essa reafirmação, construção de um padrão hegemônico, criado com fins de reprodução, objetivando a idealização de rótulos, que, por fim, ditam regras e comportamentos a fim de padronizar as imagens de forma bem apelativa, a narrativa e o empreendimento de Fawcett constrói todo um percalço que reafirma todas essas imagens em relação à Amazônia, que juntas, ajudam a construir e a reforçar outras narrativas embebidas de visões devaneantes sobre a região.

Na Revista Realidade, o repórter Antônio Callado nos conta a história do explorador Fawcett em comemoração aos 50 anos de seu desaparecimento nas florestas do Xingú. Na revista temos mapas e imagens que fazem parte do acervo de Antônio Callado e Paul Kigar. O sonho de Fawcett era um sonho antigo. Encontrar uma cidade toda de prata. Neste artigo vamos justamente navegar no mito para que através dele possamos perceber as imagens que brotam desse viajante que vem, explora e vai embora.

Mas bem mais que imagens, os mitos permitem uma aproximação com nossa própria história e através deles podemos desconstruir conceitos e visões que passaram despercebidos, conceitos que acabaram se passando por verdades, muitos permanecem irrefutados, pois o mito é constituidor de identidades, carregado de culturalidade, encerram páginas fundamentais de uma história que nos diz respeito, tal qual nos escreveu Darlene Sadlier (2016).

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

Os estudos pós-coloniais e decoloniais têm crescido muito na Amazônia no decorrer dos últimos anos e cada vez mais tem se tornado necessário o entendimento de tais conceitos e métodos para um estudo da reprodução de discursos, para a constituição dos preconceitos referentes ao lugar e ao povo que constitui a região, é preciso que se criem mecanismos e processos de reafirmação e valorização da Amazônia, além, é claro, das diversas populações que vivem nela.

As discussões aqui apresentadas serão de suma importância para a criação de um pensamento livre de conceitos que nos são tão caros, por último, as discussões apresentadas nesta abordagem nós servirão de base para o entendimento dos estudos que estão sendo encaminhados na Amazônia referente à descolonização, dos percalços, dos objetivos até aqui atingidos e, principalmente, dos novos rumos e desafios a serem tomados.

1. Como nascem os mitos?

Os mitos são constituidores de identidades, são construídos pelo tempo e espaço, são repassados pela oralidade, ao longo dos anos vão sendo repassados de geração para geração, os mitos são formadores de opiniões, de imagens e códigos, os mitos constituem memórias e podem ser estudados em um contexto amplo sociocultural. Os mitos nunca são somente mitos, podem significar muito mais que isso nas sociedades que lhes deram voz.

Alberto Mussa (2009) nos demonstra que os mitos superam as simples fronteiras locais e passam a ocupar diferentes espaços, em diferentes

contextos, partindo a uma cosmografia universal. Os mitos, portanto, nascem da tradicionalidade, partiram da oralidade para a escrita e assim se conservam enraizados na cultura dos povos em diferentes épocas e contextos, mas que partem de um mesmo lugar comum, para ele, por exemplo, há uma aproximação dos mitos tupinambás com os da Odisséia de Homero, ao qual ele resgata da obra de Thevet.

Sadlier (2016) nos demonstrou que os mitos enraizados na cultura europeia encontraram na Amazônia o terreno fértil e propício para a localização exata dos mitos repassados pela tradicionalidade, como o local exato da fonte da eterna juventude, do paraíso terrestre e, claro, do fantástico reino das amazonas, as mulheres guerreiras.

Rachel Soihet (1998) descreveu que durante o século XVI proliferava na Europa inúmeras versões sobre um determinado País de Cocanha, onde a abundância era predominante, da existência de montanhas de queijo ralado, rios de leites, taludes de ricota, marzipãs e manás, além da liberdade sexual onde todos andavam nus e ninguém pensava em trabalhar.

Essas histórias se alastraram por toda a Europa e acabaram sendo conhecidas por Menocchio – o moleiro que nos foi apresentado por Carlo Ginzburg em *O Queijo e os Vermes*. Perseguido pela Santa Inquisição por ter ideias consideradas contrárias aos dogmas e preceitos religiosos, “impregnado dessas ideias quando interrogado sobre o que achava do paraíso, Menocchio respondeu: ‘é como estar numa festa’. Nessa simples frase sintetizava todo esse universo, já que a festa é o lugar da utopia” (SOIHET, 1998,

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

p. 11).

Soihet nos descreve aspectos marcantes e cruciais para o entendimento dos mitos e lendas que foram gravadas na memória das populações europeias ao longo dos séculos de exploração e dominação do continente americano, relatos e histórias fortemente marcadas por exageros e que se passaram como verdades, uma história pautada na visão linear, de cima para baixo, cingindo a tônica para as conquistas e a adesão das massas ávidas por riquezas e aventuras, tudo fazia parte de uma estratégia cunhada na narrativa a fim de despertar interesses, financiar projetos de exploração e intervenção na América.

Esses mitos, assim como diversos outros mitos constituídos ao longo da história em diferentes sociedades, tem como base o lançamento de luzes e especulações sobre o desconhecido, sobre aquilo que pouco ou quase nada se conhece, como a Amazônia, que serviu de palco para as lendas das Amazonas (mulheres guerreiras), Mapinguari e tantos outros. Os mitos servem em muitos casos para essa aproximação com aquilo que pretendemos assimilar, conhecer, desvendar, revelar e isso é muito significativo, pois estabelece as aproximações da realidade com o imaginado.

Guerra (2014) demonstra que o fantástico passa a ter vida e nós, seres humanos, explicamos a nossa própria existência através da nossa imaginação, ela conclui afirmando que dessa feita não temos como afastar a realidade concreta, pois nós fazemos parte dessa realidade, sendo, portanto, uma expressão e produto de nossa imaginação. E aí está à fronteira do real e do imaginado, pois em muitos dos casos, os mitos

são releituras de vivências do passado, a forma como lhe damos com isso é que dizem se estamos imersos no devaneio ou não.

A Amazônia estava inserida no imaginário do homem europeu como um campo vasto de conhecimento, lugares onde homem algum jamais tinha estado. Com uma riqueza sem tamanho. Era o palco perfeito para as especulações e imaginações das mais variadas. A Amazônia se descortinava nesse olhar estrangeiro como um paraíso pronto para ser “mapeado”, “decifrado”, “descoberto”.

De acordo com Gondim (2019) as viagens empreendidas para o *Novo Mundo* tinham como pano de fundo o imaginário que influenciou e acompanhou a visão do europeu sobre aquelas terras jamais vistas, ou seja, a descoberta dessas terras originou tensões que acarretaram nas especulações que aos poucos iam se aglutinando e se cristalizando em torno das já conhecidas visões seculares mantidas pelos homens do velho continente e, conseqüentemente, novos debates foram empreendidos em torno da própria ideia de raça humana, despertada pelos recém-descobertos habitantes do éden tropical.

Para Gondim, o homem da época estava pressionado a encontrar o *Paraíso Terrestre* e o paradeiro da fonte da eterna juventude. Ao qual a religiosidade afirmava que um grande rio nascia naquele local e as suas águas cobriam riquezas. Claro que a Amazônia recentemente inventariada e inserida no convívio e imaginário do homem europeu serviu a esses interesses, muitos viam nela a localização não só do paraíso, como da própria fonte citada, também se convertia no palco das cidades imaginárias, das plantas e ani-

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

mais exóticos, assim, como, das tantas construções que foram despertadas desde os tempos mais remotos e transpostas para a contemporaneidade. Eram exageros muitos comuns espalhados pelos primeiros viajantes que estiveram no Brasil.

A magia dessa terra nunca antes explorada se esgota, o sol infernal, o rio difícil e comum, a selva enfadonha e a desordem são alguns dos adjetivos utilizados pelo autor para demonstrar seu descontentamento com a travessia da região. A visão edênica logo vai dando espaço para uma visão carregada de desgosto e estigma, e é aí que se começa a aflorar um pensamento mais voltado para a desqualificação e inferiorização do lugar. A natureza já não é mais tão exuberante quanto antes, tornou-se monótona e sem graça, vazia de significados.

Sevcenko (1996) destaca que os aspectos concernentes ao reconhecimento da natureza desconhecida pelo viajante europeu desembocam em um lugar-comum, que seria a retirada da magia e do encantamento dado pelo imaginário à paisagem. O que sobra é a constatação de que, realmente, o colonizador tem diante de si não mais a adoração a esse grande desconhecido, mas, sim, a mata e o sertão bravio que não lhe oferece encantamento algum.

Portanto, a melhor coisa a se fazer, ou melhor, o ato dignificante do empreendimento colonial será justamente o desbravamento desse lugar pelo indivíduo. Retirar a mata para que se descubra por trás dela a riqueza que insiste em ocultar, e é por isso que a “natureza que, por sua vez, aparece aqui como inimigo a ser vencido e a ser espoliado” (SEVCENKO, 1996, p. 111). A mata

já não é mais tão intransponível assim, agora é mais um entrave ao progresso do que qualquer outra coisa, ancorado nisso é que se metem a subjugar-la aos diferentes interesses.

E sobre isso, Sevcenko é pontual ao escrever que “nesse sentido é possível ver o processo da colonização como sendo comandado por duas cores fundamentais: o vermelho e o verde. O vermelho do fogo e o verde da mata” (SEVCENKO, 1996, p. 111). Eliminar esse verde é eliminar o atraso, é trazer o progresso, é trazer a região à existência, já que fora duramente refutada através das visões distorcidas.

A selva já não é mais uma muralha verde desafiadora e instigante, ela apenas circunda a vasta planície amazônica, está ali, pura e simplesmente, já não é aquela imensidão desafiadora, hostil e misteriosa, ou seja, o encantamento dado à contemplação do lugar enquanto espaço concreto e não do imaginário, desfaz qualquer mito ou inverdade acerca de suas fundações, essa é a fronteira entre o real e o imaginado.

A ideia de um *Mundo Perdido* também evocava esse paraíso que Fawcett buscava encontrar, seria a Amazônia o paradeiro do paraíso terrestre? Muitos viajantes, entre eles Fawcett e Fleming, julgavam que sim. Sadlier (2016, p. 17) demonstra que “o paraíso, descrito em obras dos primeiros holandeses vindos ao Brasil, apareceram claramente na obra de Frans Post”. Post era tido como o primeiro pintor paisagista do *Novo Mundo*. Para a autora, “a visão edênica tornou-se um *tópos* essencial da literatura mais antiga escrita sobre o Brasil” (SADLIER, 2016, p. 17).

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

A ideia de um paraíso existe desde os primeiros contatos com essas terras, o que insere a Amazônia nessa atmosfera imagética constante e interminável, pois os mitos e as imagens que eles suscitam se renovam constantemente. Gondim (2019, p. 77) demonstrou que os cronistas das mais diferentes nacionalidades, diante do rio e da mata externalizaram seus sentimentos que variaram do primitivismo pré – edênico ao infernismo primordial. Esse dualismo aguçou as visões europeias sobre a Amazônia e está presente nos mais diferentes relatos de viagens, desde Marco Polo aos relatos dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX.

Percebemos, dessa feita, que os mitos são constituidores de imagens que partem do ponto de vista da assimilação, do contato com diferentes realidades e culturas, eles tentam aproximar o que está distante, através de construções identitárias. O mito pode não ser só um mito para a sociedade que lhe concebe, é por isso, que ele deve ser estudado em sua particularidade, a partir da sociedade representada, como os mitos tupinambás.

Estudar os mitos e as suas nuances histórias é estudar a receptividade dessas imagens em diferentes nacionalidades, é, antes de tudo, desfazer os maus entendidos, para que assim se escreva, de fato, novas abordagens históricas, partindo de dentro, dos significados dessas imagens para as sociedades que lhes deram vida, não para aquele sujeito que só vem, explora e vai embora, pois esses, muitas das vezes, não escrevem com as mãos de quem constitui e vive nessa atmosfera imaginada. É preciso ressignificar essas várias histórias contadas pelas óticas imperi-

alistas e, assim, partir de dentro, nós falando por nós mesmos, sem precisar de interlocutores.

2.Fawcett e o eterno mistério da Cidade Perdida



Loureiro (2015, p. 89) nos demonstra que o poético tem uma dimensão de mito, é uma dimensão transfiguradora em que as fases históricas são entendidas e idealizadas como nas épocas de suas origens, esses mitos assumem um papel complementar na memória estética dos homens, o mítico e o poético contribuem para situar o presente em relação ao passado, essas relações acabam por reorganizar o passado em função do presente. Para Loureiro, “esses fatores analisados em culturas como a da Amazônia, pode revelar o papel imaginário estetizador e poetizante, no conjunto de funções que a constituem e estruturam” (Idem, p. 89).

Percy Harisson Fawcett (1867 – 1925) foi um explorador britânico que desapareceu em 1925, numa expedição à procura de uma civilização perdida na região do Xingú – Mato Grosso. E foi desde então que inúmeras expedições e estudos buscaram encontrar os seus vestígios.

Fawcett embrenhou-se na mata em busca da cidade perdida dos bandeirantes, ao qual julgava

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

existir entre a Serra do Roncador, para ele, a cidade perdida era repleta de metais e pedras preciosas, encontrá-la era colocar o seu nome de vez na galeria dos heróis aventureiros e descobridores de tesouros, a cidade nunca foi encontrada, assim como o expedicionário que se juntou ao rol das histórias misteriosas e fantásticas do interior da Amazônia.

Essa cosmogonia do mito que motivou Fawcett em sua aventura pelas selvas do Brasil central foram resultados de construções do pensamento coletivo e individual que vigorou na Europa nos séculos XVI e XVII, são conceitos, crenças e ideias que moveram o cursor da história para uma cultura herdada pelos europeus, baseados nos mitos e nos imaginários sobre uma localidade distante e divergente.

Antônio Callado, repórter da Revista Realidade de Junho de 1975, objeto de nossa análise, nos conta que Fawcett acreditava não só na existência da Cidade Abandonada da Bahia como em várias outras cidades, talvez ainda mais importantes, Callado acrescenta ainda que ele tinha triunfos na arqueologia, como, também, acreditava no sobrenatural e o espiritismo tinha muito a ver com essa sua busca, já a Arqueologia marcou a época em que ele viveu, a Ficção Científica marcou a nossa; já a magia marca as duas².

De acordo com a Revista Realidade (1975), Fawcett acreditava que essa Cidade Abandonada tinha provas suficientes da existência de uma antiquíssima civilização pré-colombiana e pré-incaica no Brasil, por isso ele intentou encontrar tudo isso sozinho, para que pudesse estudá-la em suas diferentes composições e assim ganhar o devido prestígio perdido por aqueles que ignora-

ram a sua existência.

Através dessas construções imagéticas podemos perceber que os mitos têm, antes de qualquer outra coisa, o poder de desafiar, de encontrar os segredos ocultos, de fazer existir aquilo que é perpassado na oralidade, de comprovar a veracidade das histórias, e isso é um desafio que instiga, pois as comprovações de vários outros fatos na história partiram da dúvida, e é por isso que os mitos tem esse feeling a mais, pois eles incomodam tanto, ao ponto de nos fazer ir até lá.

Conforme nos demonstra a Revista Realidade (1975), a história sobre a cidade abandonada vinha sendo narrada desde *a Relação Histórica de Huma Occulta e Grande Povoação Antiquíssima e sem Moradores, que se Descobriu no anno de 1753*, que foi uma tentativa de Brian Fawcett, em 1955, de distribuir através dos impressos, o panorama da área de selva que seu irmão poderia estar vivo e cativo.

Trata-se de uma construção baseada em outros relatos expedicionários de investigação e na suposta aparição de um esqueleto humano da lagoa verde, que através de estudos descartou-se a possibilidade de ser do seu irmão, a lagoa verde é um ponto próximo ao Culuene, o que alimentou ainda mais as especulações a respeito de seu paradeiro.

A Revista conta ainda que um dos pioneiros a se embrenhar na meta em busca de metais, como a prata, foi o Mestre de Campo João da Silva Guimarães, que passou mais de vinte anos em busca das Minas de Prata, acabou por encontrar algum metal branco que foi examinado na casa da moeda. Não era prata.

A Revista então especula: - “Terá esse desapon-

Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z: A cosmologia de um mito!

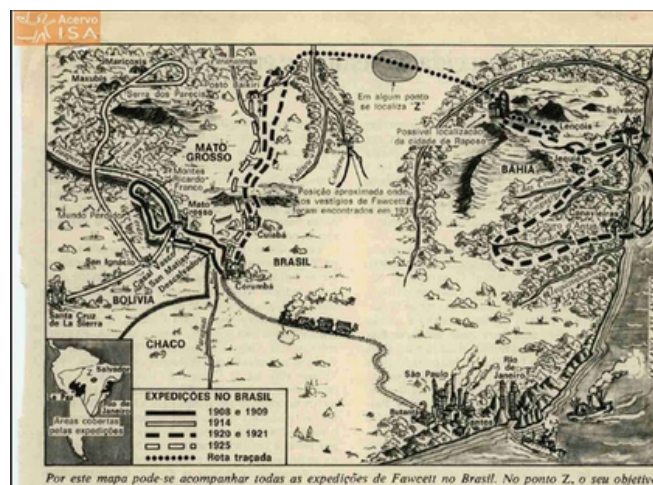
tamento levado o bandeirante a inventar sua Relação, em que acomete ‘Alpes e Pyrneos Brasileiros’, para vingar-se do destino criando uma lenda?” (REALIDADE, 1975, p. 106). A Relação era intitulada: D’este Sertão da Bahia, e dos rios Paracaçu, Una. O que se sabe é que além dessas antigas esperanças de encontrar as Minas de Prata do Muribeca, o sertão da Bahia passou a conter as promessas de uma cidade inimaginável.

Sobre a Cidade Abandonada, a Revista Realidade (1975) conta que a sua primeira vítima foi o Cônego Benigno José de Carvalho, português de Trás-os-Montes, autor de *A Religião da Razão*. José acabou lendo a Relação, escrita por João da Silva Guimarães, e com isso subiu o Paraguaçu até a barra do Una, fez soar um falso alarme do encontro da cidade na região da Serra de Sincorá. Andou quatro anos em meio ao sertão, morreu em Salvador em 1848.

Teodoro Sampaio realizou as *Viagens através da Chapada Diamantina em 1879*, essa viagem intentada por ele praticamente liquidou a história do bandeirante de 1753. Sobre esses aspectos a Revista acrescenta:

Pernoitou na lapa de Maxabomba, zona das nascentes do Una, e descobriu, nas paredes da caverna, desenhadas com tinta vermelha, umas figuras, um tanto apagadas, imitando animais e o homem, outras como algarismos ou sinais usados pelos vaqueiros, para marcar o gado. Recordei-me então das inscrições encontradas na referida Cidade Abandonada... E reconheci a perfeita semelhança dos caracteres que tinha à vista com os das citadas inscrições. (REALIDADE, 1975, p. 106).

Teodoro achou que se encontrava no próprio sítio em que os bandeirantes teriam estado. Ao passo que ele procurou algo que se assemelhasse com as ruínas descritas pela tradição, como as praças ou estátuas, somente as serras ou formações geológicas estranhas poderiam, em um só delírio, aproximar-se das já descritas na Relação.



De acordo com a reportagem da revista nada indica que Fawcett tenha ouvido falar de Teodoro Sampaio ou de suas histórias, mas talvez tenha tido algum contato ou notícia da Viagem Fluvial do Tietê ao Amazonas, que realizou Hércules Florence, em 1827. Nessa viagem, em uma Serra da Chapada ao norte de Cuiabá, Florence encontrou um cenário com rochas que julgaram fantásticas, segundo ao qual: “Nos montes e na planície, por toda parte, avistam-se grupos de pedras que, com os contrafortes, semelhamos restos de uma cidade imensa, em que durante séculos imperara a mais nobre arquitetura” (REALIDADE, 1975, p. 106). Não precisamos repetir que Fawcett acreditou cegamente na criação dessa cidade.

Fawcett gozava de certo prestígio por sua des-

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

treza com a Geografia e por suas explorações já feitas anteriormente, coronel experiente, teria adquirido renome. Por volta de 1920 estava pronto a entrar em uma primeira aventura exclusivamente brasileira, a de procurar a Cidade Abandonada. Esta cidade ou este lugar que tanto encantara Fawcett era o misterioso ponto Z entre os rios Xingu e S. Francisco.

Brian, em nota de rodapé, descreve que a área aonde o seu pai localizara Z não era tão desconhecida como ele fazia crer, tornando-se, anos mais tarde sobrevoadas regularmente pelas linhas áreas brasileiras, sem que, sobretudo, descortinassem ante aos olhos dos tripulantes quaisquer ruínas. Ele conclui que investigou por conta própria, de avião, a possível posição dada por seu pai, não encontrou absolutamente nada.

Conforme nos apresenta a Revista Realidade de 1975 (p. 109), a expedição composta por Fawcett, seu filho Jack e um amigo deste, Raleigh Rimell chegou ao Brasil em janeiro de 1925. O velho tenente-coronel pretendia completar seus 58 anos em Z, no meio da sua cidade, mais antiga que qualquer outra do mundo.

Teriam partido de Cuiabá, a pé, em meados de março, rumo ao Posto Bacairi, do serviço de proteção aos índios, no rio Paranatinga. Chegaram a Bacairi em 20 de abril. Segundo a carta de Jack erraram o caminho três vezes e Raleigh já mancava de um pé infeccionado devido a mordidas de carrapatos. Em 29 de maio de 1925 chegou a família sua última mensagem, datada do Campo do Cavalo Morto. Ali estavam preparando-se para o mergulho na floresta, da qual não retornariam mais.

Como podemos perceber a história de Fawcett é

embebida por mitos e constatações de realidades e irrealidades, criações para sermos exatos, são frutos de construções seculares do devaneio, da busca por riquezas, da imersão aos lugares desconhecidos, fabulosos. Os mitos nem sempre são decifrados e é essa a essência do mito, continuar movimentando e fomentando o pensamento coletivo ou individual, nas trocas sociais que se sucedem no tempo.

O mito, portanto, é mola propulsora para manter viva a tradicionalidade e a culturalidade de um povo. Uma sociedade pode muito bem ser representada e vista através de seus mitos. Compartilhamos do mesmo pensamento de Octávio Ianni na introdução a obra *Cultura Amazônica: a poética do imaginário*, de João de Jesus Paes Loureiro (2015), de que a arte tem sido um terreno fértil tanto para o deslumbramento quanto do esclarecimento. E isso tem gerado uma nova forma de ver e de pensar os mitos e as suas representações.

Loureiro (2015) ainda estabelece que o que se inventa existe, pode ser muito real. E isso porque muitos tomam a invenção como referência, vivência, possibilidade ou realidade. E, por isso, há momentos em que não se sabe onde realmente está a Amazônia. Como ela teria sido. Como realmente é, já que é narrada em diferentes modulações. Para Loureiro, é isso que constitui o mito, já que ele é algo que teria sido; que teria existido ou que permanece desconhecido.

Ainda, segundo Langer (1996), as cidades imaginárias foram concebidas não só pela imaginação como pela própria ciência, através de um discurso racionalista empreendido pela arqueologia e foi então que a partir do século XIX

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

os exploradores buscaram comprovar a existência delas, mas geralmente sua única fonte básica de informações era justamente o mito e nele se jogavam na tentativa de que pudessem ser uma cópia fidedigna do lugar narrado, as fronteiras entre o real e o imaginado ainda não estavam muito bem definidas, o mito não era só uma invenção, precisava ser, antes de tudo, uma comprovação empírica de quem viu e ouviu a história de perto.

Segundo Langer (1996) o centro de diversas investigações no campo do imaginário tem sido justamente os mitos e as utopias como legitimadores de poderes políticos, das visões e dos sonhos que influenciaram as viagens e explorações. A fantasia constitui um terreno fértil para especulações das mais variadas espécies.

Com isso, podemos perceber que as imagens evocadas pelos diferentes viajantes ao longo dos anos evocaram esse sentimento de pitoresco, ao mesmo tempo em que servem para a documentação e a domesticação dessas regiões colonizadas. É uma forma de aproximação pautada pela aventura, pelas criações e invenções acerca de uma natureza e uma região não familiar, foi pelo intermédio dessas criações imaginárias que a Amazônia se viu representada em seus mitos e lendas, criadas mais para impressionar do que para representar a região e é claro que a região não é só isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo percorremos os caminhos dos mitos, demonstrando que ao longo da história eles incorporaram realidades que se fizeram nossa, mas que não passaram de construções macaquea-

das do pensamento do viajante que buscava o enriquecimento exacerbado, a qualquer custo, inclusive de sua própria vida.

Percebemos aqui que os mitos foram, antes de tudo, propulsores de um pensamento cristalizado ao longo de séculos na Europa, da existência e localização de cidades imaginárias, de rios fabulosos, mulheres guerreiras, paraíso terrestre e tantas outras imagens que encontraram na Amazônia o seu paradeiro, construções responsáveis por encobrir outras realidades e outros conhecimentos, como aqueles experimentados pelas comunidades tradicionais.

Todas essas construções constituem os espaços dos imaginários, frutos de debates e de estudos por longos anos e, vimos aqui, que são debates longe de terminar, ainda há muitas narrativas que esperam por serem estudadas, outras se quer são citadas em estudos desafiadoras, como esse nosso.

Os empreendimentos pelos caminhos das configurações das imagens nos demonstraram que muita coisa foi dita acerca da Amazônia e das suas populações tradicionais, mas foram ditas ao custo de silenciamento, de vidas, de ocultações de histórias e visões que respondiam a esses discursos de maneira categórica.

Durante anos, os mitos tomaram o lugar de destaque nas sociedades que lhes deram vida, foram os responsáveis pelos diversos empreendimentos que se sucederam na tentativa de desmascará-los, compreendê-los, comprová-los, ávidos por dinheiro, por prestígio e por aventuras de tirar o fôlego.

É preciso que comecemos a olhar de dentro, de quem participa desse processo histórico, produzindo contra discursos. Mostrar que para

**Fawcett e o mistério da cidade perdida de Z:
A cosmologia de um mito!**

além do exótico e da fantasia, aqui estão povos, modos de culturas, de sobrevivências, o que fazemos aqui é um processo lento, demanda tempo e anos de estudos, pois o estudo dos mitos é como um campo minado, pois por trás dos mitos, há sempre uma dose de exageros, de intenções que se passam como verdades, pelo menos aquela que é mascarada por quem detém o poder da narrativa, por quem criou as imagens, sempre com o intuito de demonstrar algo ou disfarçá-los.

O desafio do século XXI é fugir das teias das novas formas e maneiras de colonizar pensamentos e discursos, pois estamos longe de pensar por nós mesmos, mas as ferramentas estão aí para serem usados, os processos teóricos e metodológicos nos permitem ir além, usar as próprias ferramentas deles e a partir disso dizer não, as coisas não são assim, são desse modo e precisam ser encaradas assim.

O desafio do século XXI é fugir das teias das novas formas e maneiras de colonizar pensamentos e discursos, pois estamos longe de pensar por nós mesmos, mas as ferramentas estão aí para serem usados, os processos teóricos e metodológicos nos permitem ir além, usar as próprias ferramentas deles e a partir disso dizer não, as coisas não são assim, são desse modo e precisam ser encaradas assim.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CALLADO, Antônio. O Mistério da Cidade Perdida. São Paulo: Revista Realidade. Editora Abril – Junho de 1975. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/realidade/213659>> acesso em: 02/03/2022

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. Manaus – AM: Editora Valer, 2ª edição, 2019, 340 p.

LANGER, Antônio. Arqueologia do irreal: as cidades imaginárias do Brasil. Curitiba: UFPR, 1996.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém – PA: Cultural Brasil, 2015.

MUSSA, Alberto. **Meu destino é ser onça**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SADLIER, Darlene J. **Brasil imaginado: de 1500 até o presente**. Darlene J. Sadlier; tradução: Flavia Bancher. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

SEVCENKO, Nicolau. **O front brasileiro na guerra verde: vegetais, colonialismo e cultura**. São Paulo: Revista USP, Junho/Agosto de 1996. P. 108 – 119.

SOIHET, Rachel. Reflexões sobre o carnaval na historiografia – algumas abordagens. UFF: **Revista Tempo** 7. Disponível em: <bibliohistoriografia/tempo/artigos_livres/artg7-8.pdf> acesso em: 22/10/2020.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EARLY
YEARS OF BASIC EDUCATION*

Gabriela Kênia Santos Ferreira
Nádia Valadares Guimarães

RESUMO:

O artigo traz reflexões sobre o uso das tecnologias digitais por docentes e discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas. Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir a relação entre educação formal e a inserção de tecnologias digitais nesse contexto. Para isso, promove reflexão sobre currículo, formação docente e apresenta dados coletados em uma investigação que buscou verificar como os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem percebem o uso das tecnologias digitais na construção do conhecimento e prática metodológica dentro de sala de aula; compreender como está a formação continuada e a inserção do docente no uso das TDIC's; e entender como o docente percebe e utiliza novas formas de aprendizagem. A pesquisa é quantitativa e qualitativa, apresenta a interpretação de informações obtidas na coleta de dados, traz apontamentos e anseios por melhores estruturas dentro das escolas em relação às TDIC's. Para tal, foi utilizado o instrumento de pesquisa questionário, com perguntas fechadas e abertas.

PALAVRAS-CHAVES: Docentes, Discentes, Tecnologias digitais da informação e comunicação, Ensino-aprendizagem.

**Possibilidades e desafios do uso das tecnologias
digitais nos anos iniciais da educação básica**

ABSTRACT:

The article brings reflections on the use of digital technologies by teachers and students of the early years of elementary school in four schools. Being three municipal and state public schools located in the metropolitan region of Belo Horizonte and in the interior of the state of Minas Gerais and one private school located in the southwest region of Belo Horizonte. This research has as its principle the investigation on the effective use of ICT (Digital Information and Communication Technologies) within the school space. The objectives are: to verify how the subjects involved in the teaching-learning processes perceive the importance of the use of digital technologies in the construction of knowledge and methodological practice in the classroom and how is the continuing education and the insertion of the teacher in the use of ICT. , as well as this teacher has been facing and using the new forms of learning. The article is based on descriptive research and consists of the interpretation of information obtained in the data collection. It brings notes and yearnings for better structures within schools in relation to ICTs. It uses as a research instrument the questionnaire, with closed and open questions.

KEYWORDS: Teachers, Students, Digital technologies of information and communication, Teaching-learning.

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm mudado a dinâmica social e modificado a forma como as pessoas agem e pensam. O uso de tecnologias não é uma novidade na sociedade contemporânea, por esse motivo é questionada a educação formal e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) nos processos formativos. Os mais variados aplicativos são acessados por pessoas de várias idades, inclusive crianças que os utilizam antes mesmo de serem alfabetizadas.

No cotidiano, há tecnologias digitais presentes em diversos softwares desenvolvidos para diversas atividades. São aplicativos, softwares e hardwares nos mais diversos formatos e com inúmeras funcionalidades. A quantidade de informação disponível na internet, junto a equipamentos digitais cada vez mais avançados interfere diretamente nas novas formas de ensino, de aprendizagem e no dia a dia da sala de aula.

Nesse cenário, entende-se que a instituição escola necessita discutir formas de introduzir na sala de aula esses avanços tecnológicos tanto para refletir sobre o uso como para a construção de conhecimentos e habilidades. A experiência vivenciada nas escolas nos leva a pensar que, além da introdução das TDIC's, é preciso haver uma integração real e prática entre os alunos, professores e estas tecnologias. Mas, como realizar essas integrações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem mediante a falta de estrutura tecnológica das escolas? A formação continuada seria uma estratégia a ser adotada como forma de inserção do docente no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação

para melhoria ou para novas formas de aprendizagem? Tais indagações favorecem a discussão acerca da temática e promovem a reflexão sobre as possibilidades e desafios do uso das TDIC's nos anos iniciais da educação básica pelos docentes e discentes.

Na educação, o uso das tecnologias digitais precisa ser melhor compreendido, havendo a quebra dos velhos paradigmas que rondam os espaços da sala de aula. Paradigmas esses que engessam as práticas docentes e transformam o espaço escolar em um espaço pouco atrativo, desmotivador e cansativo para ambos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as mudanças tecnológicas da sociedade atual exigem um novo caminho a ser percorrido na educação, no que diz respeito às novas formas de aprendizagem.

A quebra desses velhos paradigmas percorre caminhos recheados de atividades, experiências, medidas e instrumentos avaliativos. A leitura e a escrita no mundo globalizado vão além do ato pedagógico na medida em que permitem às pessoas interagirem nesta sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos. Por isso, há a necessidade de uma estrutura curricular condizente com o sujeito social envolvido no processo educacional.

O processo educacional no país tem passado por várias reflexões nos últimos tempos, principalmente quando se pensa no uso das tecnologias digitais dentro dos espaços escolares. Tem-se discutido muito e feito várias análises so-

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

bre a qualidade de ensino ofertada, o trabalho docente desenvolvido e o papel desenvolvido pelo aluno dentro e fora dos espaços escolares, porém, tudo está intimamente interligado ao currículo, como ele está estruturado e como tem funcionado.

O currículo é um instrumento imprescindível à prática pedagógica, pois ele está estritamente ligado às variações dos conteúdos, à sociedade, à profissionalização dos docentes e à prática discente. É por meio do currículo que acontecem os processos de mudanças, por isso, dentro da história da educação, ele tem sido utilizado como um veículo de interesses sociais, atendendo aos grupos dominantes.

É importante lembrar que a sociedade está em constante transformação e a escola deve oferecer um currículo que acompanhe tais mudanças, para que não se torne algo sem funcionalidade, ou seja, que não forme sujeitos não autônomos, que ficam à mercê destes grupos dominantes.

Com a geração de estudantes criada em um mundo dominado pela tecnologia, é difícil imaginar qualquer resistência ao seu uso por parte deles. Sendo assim, mediante tanta familiaridade, será natural que os estudantes queiram usar e levar TDIC's para a sala de aula. Portanto, é preciso cuidar de sua preparação para usar adequadamente as novidades tecnológicas, para que a familiaridade com os recursos digitais não os leve para longe dos propósitos educacionais de aprendizado, dentro do espaço escolar. Pensando neste preparo e também querendo comprovar os anseios dos estudantes quanto ao uso das TDIC dentro do espaço escolar, foi realizada uma pesquisa junto a estudantes com idades entre 9 e 12 anos.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação entre educação formal e a inserção de tecnologias digitais nesse contexto. Discute o uso efetivo das TDIC's dentro do espaço escolar, a partir de dados coletados em pesquisa documental e empírica, como veremos ao longo do texto. Os objetivos da pesquisa empírica foram: verificar como os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem percebem o uso das tecnologias digitais na construção do conhecimento e prática metodológica dentro de sala de aula; compreender como está a formação continuada e a inserção do docente no uso das TDIC's, bem como este docente vem encarando e utilizando as novas formas de aprendizagem.

Na pesquisa aplicada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é perceptível nas respostas dos estudantes que eles possuem a prática diária do uso das tecnologias digitais, dentro e fora do espaço escolar, mas não compreendem alguns conceitos.

A pesquisa aponta quais aparelhos tecnológicos os estudantes mais utilizam, quais são os programas e aplicativos mais usados por eles, tanto para atividades relacionadas à escola quanto para seu próprio entretenimento; qual é a familiaridade de cada um com os diferentes tipos de recursos disponíveis; o que eles gostariam de aprender ou utilizar quando o assunto é tecnologia e também os recursos dos quais eles gostariam que os docentes fizessem uso em sala de aula.

2. Metodologia da pesquisa

Para realização deste trabalho, utilizou-se de pesquisa quantitativa e qualitativa. Foi realizado estudo bibliográfico sobre a temática e aplicação

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

de questionário junto a estudantes. O artigo está embasado em pesquisa descritiva e consiste na interpretação de informações obtidas na coleta de dados. Para a coleta, utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário, com perguntas fechadas e abertas. Foram realizadas algumas indagações sobre o uso das tecnologias digitais dentro do espaço da sala de aula e como os currículos são organizados, que serão descritas posteriormente. Neste método, foi usada a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, devido à necessidade de mostrar em gráficos os resultados apurados.

O questionário foi aplicado a 74 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 9 e 12 anos, de escolas públicas municipais e estaduais e uma escola particular. Sendo três escolas públicas municipais e estaduais localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte e no interior do Estado de Minas Gerais e uma escola particular localizada na região sudoeste de Belo Horizonte. Importante ressaltar que uma das instituições pesquisadas é uma escola Quilombola.

Após a coleta dos dados, foram feitos gráficos com os resultados das pesquisas e realizadas as análises.

3.Resultados e Discussões

Os docentes são desafiados no seu dia a dia a mediar o seu trabalho em sala de aula com o uso das TDIC's como recurso na busca de novas formas de aprender e ensinar.

A partir dos questionários respondidos pelos estudantes dos 5º anos do Ensino Fundamental,

foi possível identificar que, dos 161 alunos entrevistados, 70% (setenta por cento) possuem acesso à internet no espaço da escola, possuem e-mails e redes sociais.

Ao realizar a pesquisa, buscou-se também investigar o quanto as TDIC fazem parte da vida dos alunos, dentro e fora da escola, e como são utilizadas no processo educativo. Os achados permitem inferir que as TDIC fazem parte do dia a dia das pessoas. Foram feitas cinco perguntas relativas ao uso de tecnologias digitais no cotidiano e, mais uma vez, 70% das respostas foram positivas. Estão, inclusive, presentes na vida escolar desses estudantes. Diante desse fato, não podemos ignorar os usos e, ao contrário, precisamos explorar as possibilidades que elas oferecem como recurso de aprendizagem. As perguntas se referiam ao acesso à internet, à rede wi-fi da escola, ao uso de e-mail pessoal e às redes sociais.

Vale ressaltar que na escola Quilombola ainda há grandes dificuldades de acesso à internet dentro do espaço escolar, apesar de existir dentro desta escola um laboratório de informática com notebooks e mobiliário próprio. Segundo Valente (1993)

o computador está propiciando uma verdadeira revolução na concepção de ensino e aprendizagem, pois, provoca mudanças de hábitos e comportamentos por parte de professores e estudantes, na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento que permitem as pessoas resolverem problemas de seu cotidiano, compreenderem o mundo e atuarem na transformação de seu contexto. (VALENTE, 1993, p. 8)

Outra questão levantada na pesquisa questionava quais recursos são mais utilizados no

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

cotidiano da sala de aula e as respostas incidiram em: quadro branco e pincel, computador e notebook, TV, livros, quadro comum e giz, data show, jogos eletrônicos, TV e DVD, aparelho de som. Enfatiza-se que a maioria dos docentes usa tecnologias não digitais no desenvolvimento de seu trabalho diário, pois as três tecnologias mais citadas foram: quadro branco e pincel, quadro comum e giz e livro.

Em relação à opinião dos estudantes se gostam ou acham interessante quando os docentes utilizam as TDIC nas aulas para ensinarem conteúdos novos, foram quase unânimes as respostas, pois cerca de 94% dos estudantes entrevistados responderam positivamente, ou seja, eles gostam do uso das novas tecnologias pelo professor. Percebe-se que os alunos se sentem instigados e acham as aulas muito interessantes e dinâmicas com o uso de tecnologias digitais, como, por exemplo, o celular/smartphone e o data show.

Segundo Valente (1995)

na educação, o computador pode ser usado como máquina de ensinar ou como ferramenta de aprendizagem. Quando o computador é utilizado como máquina, estamos reproduzindo o método tradicional de ensino, envolvendo memorização, repetição, com poucos recursos pedagógicos, onde não se pode avaliar se realmente ocorreu a aprendizagem de forma significativa. (VALENTE, 1995, p. 11)

Quando o computador é uma ferramenta de aprendizagem, o estudante desenvolve suas tarefas utilizando-o como estratégia cognitiva de aprendizagem mediada pelo professor.

Foi verificado junto aos estudantes em quais aulas o computador ou notebook é utilizado por eles. As aulas de Informática foram destacadas,

porém, o uso das TDIC's também foi apontado nas disciplinas de Matemática, Linguagens e Ciências. Porém, ainda não há uma efetiva exploração dos recursos das TDIC's, sendo utilizadas de uma forma bem superficial.

Para a maioria dos estudantes, o uso das TDIC's é importante para a melhoria da aprendizagem. O computador e a internet são importantes aliados. Quando perguntados sobre quais tecnologias os estudantes gostariam que seus docentes mais utilizassem em sala de aula para dar aulas diferentes, foram apontadas diversas tecnologias digitais.

Ao analisar as respostas apresentadas pelos estudantes durante a pesquisa, percebe-se a necessidade de mudanças, inclusive curriculares, para haver uma efetiva transformação do processo educativo presente nas escolas estudadas. As TDIC's não fazem parte ainda da dinâmica curricular do cotidiano escolar, do fazer pedagógico. Há ações isoladas, mas não de forma institucionalizada. A presente geração de estudantes caminha rumo à intimidade diária com o mundo tecnológico e a escola ainda não acompanha essa mudança. Sabe-se que, em termos de gerações da humanidade, a tecnologia digital ainda é recente e as transformações societárias chegam lentamente às instituições. O momento é de discussão sobre a temática no âmbito escolar e de tímidas mudanças, sobretudo nas instituições escolares públicas. Um passo interessante para essa mudança é a reorganização curricular, que passa por modificações tendo em vista a publicação da Base Nacional Comum Curricular. Talvez esse seja o momento propício, não esquecendo que há necessidade de investi-

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

mento financeiro, material e, sobretudo, humano. Sem a devida formação de pessoas para o trabalho com tecnologias digitais, o trabalho de mudança fica inviável. Mediante isso, é necessário repensar o currículo escolar, a formação docente e as práticas escolares, pois assim como a educação não é neutra, as TDIC's também não são.

O currículo

A vivência das autoras no âmbito escolar, juntamente com os dados coletados durante o trabalho de pesquisa, demonstra que as transformações na educação formal precisam passar pelo currículo.

Entendemos o currículo como o conjunto de todos os elementos que compõem uma proposta pedagógica, não podendo ser elaborado de forma isolada. Moreira e Candaru (2006) definem currículo

como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio das relações sociais, e que contribuem para a construção da identidade do discente. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA e CANDAU, 2006, p. 86).

Ao relacionar transformações sociais ao contexto escolar, analisamos aspectos reais, criamos hipóteses para solucionar problemas ou interpretar o mundo contemporâneo e a escola.

É nesta perspectiva que se faz necessária uma análise da realidade escolar, como se dá o processo educacional e a relação que se estabelece entre a responsabilidade social e o papel da escola, pois, segundo Sacristan (2000, p. 98), “o currículo nos níveis de educação obrigatório, pre-

tende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem”.

É importante esclarecer o conceito de currículo para fazer uma relação entre a sua problemática e os fatores reais e atuais da educação. Existem muitos teóricos que trabalham com os diversos conceitos de currículo, mas é perceptível que esta discussão no âmbito pedagógico é recente.

Os aspectos em relação aos comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos estão interligados e são responsáveis pela construção educacional, porém, é necessário um olhar minucioso no que se refere à prática curricular, pois, o fazer pedagógico deve estar em consonância com as mudanças e transformações sociais na Era Digital.

O currículo não pode ser associado a apenas um documento didático, seu aspecto é bem mais abrangente, pois existe uma relação entre a organização das experiências humanas em prol da prática educativa.

É importante a escola repensar a sua função e atuação dentro do processo educacional, pois o mito de que a escola é a única fonte de conhecimento e de cultura está ultrapassado. Infelizmente, existem aprendizagens escolares que continuam sendo dissociadas da experiência de mundo do aluno, experiências essas que são recursos de libertação e de conscientização crítica. Para Sacristan (2000), esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade.

De acordo com Paulo Freire (1987)

· só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

mundo, com o mundo e com os outros. É necessário que a escola torne-se aliada desse desenvolvimento realizando uma educação completa aos atrativos sociais, evitando que aconteça a famosa escolaridade paralela, tão frequente na educação brasileira. A dissociação entre a cultura curricular e os meios externos no qual vão deixando a primeira mais obsoleta, ocasionando consequências visíveis aos grupos de alunos, pois ao analisarmos as causas do fracasso escolar percebemos que um dos principais motivos do desinteresse dos alunos é a falta de atrativo do sistema educacional (FREIRE, 1987, p.33).

Perrenoud, em seu livro *Pedagogia da Diferença* (2000), constata o fracasso escolar como um dueto entre as desigualdades reais de capital cultural e as hierarquias de excelência. Essa forma de analisar o fracasso escolar, na visão de Perrenoud, demonstra a falta de oportunidade de alguns (quase todos) em usufruir da educação. Porém, essa dominância do saber deve ser derrubada, pois já basta essa sociedade excludente de oportunidades e de perspectivas futuras, é necessário acabar com esse quadro vergonhoso. A escola deve conscientizar-se do seu papel e analisar quais são os entraves e as formas de modificar essa realidade tão enraizada na educação brasileira.

Desta forma, o currículo é uma importante diretriz para o quadro educacional e pode ser atribuído a ele os méritos e os fracassos da educação, pois um currículo onde se focaliza um olhar à singularidade, que assume sua função socializadora, onde o principal objetivo é o compromisso, o fazer pedagógico, esse sim, refere-se ao currículo real. Mas, a visão que prolifera é de currículo como grade ou plano curricular, ou seja, um agrupamento de assuntos a serem desenvolvidos durante alguns anos de uma determinada série, sem dar valor ou significado ao

que se deve ser aprendido e sem nenhum compromisso com o fazer social.

Compreender o currículo por meio das sistematizações das experiências dos alunos significa relacioná-lo à tradição cultural, à reflexão do contexto social, pois esse mecanismo de aprendizagem distribui o conhecimento concreto, real e crítico, fazendo com que os alunos se tornem agentes construtores do processo.

De acordo com estudos realizados sobre currículo a partir das décadas de 1960 e 1970, podemos destacar a existência de vários níveis de currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender e também as intenções de aprendizagem dos sujeitos.

O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular, que não pode ser encarada como um currículo.

O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.

O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

O currículo é oculto porque ele não aparece no planejamento do professor. Ele se faz e se constrói no dia a dia do fazer pedagógico e pode nos dizer e deixar explícito muitas interfaces do currículo da instituição, questões como: por que ainda há resistência ou uso nenhum das TDIC pelos docentes? Como anda a concepção e compreensão da formação continuada nas instituições da educação brasileira? O docente está pronto para a inserção no mundo das TDIC e assim apresentar novas formas de aprendizagem, onde o foco é o aluno e não mais o docente? Sendo assim, dialoguemos sobre formação continuada.

A formação continuada, a inserção do docente no uso das TCDI e as novas formas de aprendizagem

A formação continuada é um direito do professor, estabelecido no Brasil a partir de 1996 com a LDB 9394/96, no seu art. 62, onde ficou estabelecido que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Ao interpretar o artigo 62 da LDB 9394/96, é passível o entendimento de que este direito estabelecido por lei aos docentes está intimamente ligado às TDIC através do inciso segundo, onde

consta que para se capacitar e formar os profissionais do magistério poderão ser usados recursos de tecnologias de educação a distância, mas para isso o professor tem que, antes de tudo, dominar o uso destes recursos de educação a distância. Para que a formação continuada e a inserção do docente ao uso das TDIC's aconteçam nos termos da lei, serão necessários dois esforços: um pessoal do profissional, que tem que sempre investir na sua carreira, com cursos sobre o uso prático de tecnologias digitais da informação, e outro esforço das redes municipais e estaduais de ensino, onde os gestores deverão organizar os planos de carreira e remuneração do magistério, para que os docentes tenham suas horas dedicadas às capacitações continuadas exigidas na LDB e no PNE.

A Lei nº 13.005/2014, aprovou o PNE – Plano Nacional de Educação, que estabelece metas, planos e estratégias para a educação nacional e um dos principais desafios do plano está na educação continuada dos docentes, que está estabelecida na meta 16:

PNE - Meta 16

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Na meta 16 do PNE fica evidenciado também o esforço pessoal do docente e institucional das redes de ensino, pois nesta meta está estabelecida formação em pós-graduação e formação continuada para todos os profissionais da educação em sua área de atuação. O profissional

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

da educação é aquele que nunca vai parar de estudar e se atualizar, as exigências estão cada vez maiores, ele precisará acompanhar todas as mudanças da sociedade atual em relação à aprendizagem e às novas formas de adquirir conhecimento por meio das TDIC's.

Nóvoa (2002, p.09) destaca que, “a formação continuada alicerça-se na dinamização de projetos de investigação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação”. (NÓVOA, 2002, p.09)

Esse investimento demanda máquinas, como computadores e redes de internet nas escolas, para que o professor possa ser capacitado dentro das suas horas de trabalho, como demanda o plano de carreira e remuneração do magistério. Mas essa formação continuada não pode ser apenas baseada em cursos técnicos e operacionais.

Segundo Frizon (2015, p.06) “a capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professores sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar como o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada de professores, deste modo, deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, mas que assegure que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação”. (FRIZON, 2015, p.06)

A partir desta perspectiva, a formação continuada de professores não pode ser encarada de uma maneira simplista e instrumentalista. A formação continuada de professores deve visar à melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno, para acompanhar todas as mudanças da sociedade

contemporânea no que diz respeito à utilização das tecnologias digitais na área educacional.

Valente e Almeida (1997,p.08) destacam que, para formar professores para utilização da tecnologia educacional, requer-se: “condições para que ele construa conhecimento sobre técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica”. (VALENTE e ALMEIDA,1997,p.08). Ou seja, simplesmente utilizar recursos computacionais em aulas não significa construção de conhecimento.

4.Considerações finais

Mediante tudo que foi exposto neste artigo, fica claro que não há mais como ignorar ou não se apropriar da TDIC, dentro do espaço escolar, seja dentro da sala de aula ou na formação continuada de professores. Sendo assim, chegou a hora de inovar, largar receios, medos e toda falta de conhecimento sobre o uso das TDIC dentro do espaço escolar.

Os sujeitos envolvidos no processo educacional, principalmente os alunos, estão ansiosos por uma educação inovadora, uma escola que acompanhe as transformações sociais digitais e tecnológicas, que respeitem e acompanhem todas essas novas formas de aprender, para que a escola se torne um espaço mais alegre, atrativo, e principalmente menos chato para essa nova geração que nasceu na era digital e que aprende muito através das TDIC, fora do espaço escolar, sendo assim é hora de utilizar as TDIC para o aprendizado com a utilização delas dentro do espaço escolar, mes-

Possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais nos anos iniciais da educação básica

clando o velho modo de aprender da escola com o novo modo de ensinar através do uso pedagógico das TDIC.

Para que isso realmente se efetive, todas as possibilidades e desafios do uso das TDIC na educação básica devem ser superados e um dos caminhos de superação está na formação continuada dos professores, que deve acontecer dentro do espaço escolar como efetivação das Leis como LDB e PNE e também fora do espaço escolar como esforço pessoal do profissional e respeito à sua profissão de educador, que é um profissional incansável em busca do conhecimento e do aperfeiçoamento, para que o ato de ensinar nunca perca seu destaque e seu brilho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Acesso em junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: junho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Comunicação e Uso de Mídias**. Caderno Pedagógico nº 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF 2010. Disponível em : http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/comunicacao_midias.pdf. Acesso em julho de 2019.

DEMO, P. Entrevista: **Os desafios da linguagem no século XXI**, 2008. Disponível em: <http://www.nota10.com.br>. Acessado em 17 de julho de 2019.

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

FRIZON,V. et al. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. Paraná, PUCPR 26 a 29/10/2015. ISSN 2176 - 1396

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada, das intenções as ações*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALENTE, J. A.. **Diferentes usos do computador na educação**. Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/187.pdf>. Acessado em 16 de julho de 2019.

VALENTE, J. A.. *Por que o computador na Educação*. Disponível em: <http://www.pan.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas.php?id=51&download>. Acessado em 16 de julho de 2019

APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS DA CRECHE AO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Portuguese Language Learning from Daycare to the First Cycle of Basic Education

Zélia Leandro Sequeira Belo Torres
Instituto Jean Piaget de Almada
dir.cse@almada.ipiaget.pt
zeliabtorres@gmail.com

RESUMO:

Reforçamos a importância da comunicação/aprendizagem do Português nas crianças dos países PALOP, desde a idade da Creche, Jardim de Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico, tendo por finalidade o enriquecimento de práticas de aprendizagem, desenvolvendo nas crianças a capacidade de ler, escrever, interpretar, tendo em vista implicações gramaticais e ortográficas.

Na creche e jardim de infância, além de sensibilizar e atender às necessidades psicológicas, educacionais, culturais e sociais, é pertinente considerar e articular o desenvolvimento do prazer aos conteúdos teóricos que se deseja transmitir. O português é trabalhado como um instrumento lúdico motivador nas crianças, como, mediante uma conversa, do jogo, do faz de conta, estimulando à formação e manifestação de vários pontos de vista; na literatura, transformar um gênero literário em outro, uma notícia de jornal em conto, um texto poético em crônica, porém sempre levando uma determinada situação-problema e oferecendo à criança/aluno oportunidades de atuar criativamente sobre a própria língua.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem, Português, Educação

**Aprendizagem do português da creche ao
primeiro ciclo do ensino básico**

ABSTRACT:

We reinforce the importance of communication / learning Portuguese in the children of the PALOP countries, since the age of the Nursery, Kindergarten and 1st Basic Education Cycle, aiming at enriching learning practices, developing in children the ability to read, write, interpret, considering grammatical and orthographic implications. In Creche and Kindergarten, in addition to raising awareness and meeting psychological, educational, cultural and social needs, it is pertinent to consider and articulate the development of pleasure with the theoretical content that one wishes to transmit. Portuguese is used as a motivating ludic instrument in children, as, through conversation, games, make-believe, stimulating the formation and manifestation of various points of view; in literature, transforming one literary genre into another, a new story in a short story, a poetic text in a chronicle, but always taking a particular problem situation and offering the child / student opportunities to act creatively in their own language

KEYWORDS: Learning, Portuguese, Education

**Aprendizagem do português da creche ao
primeiro ciclo do ensino básico**

1. INTRODUÇÃO

Um dos direitos que consolidam o conceito renovado de cidadania é o de cada um desenvolver o máximo das suas capacidades por forma a intervir ativamente na vida pública, política, económica, social e cultural. Ora, este pressupõe a garantia de um outro direito anterior, precisamente o direito à educação, enquanto direito fundamental. Direito este que tem de revestir-se de conteúdo substantivo, material, não bastando proclamar a sua previsão legal. É, pois, bom de ver que só assegurando o direito à educação é possível falar, depois, em igualdade de oportunidades, que não pode confundir-se com a colocação de todos os alunos no mesmo ponto físico e temporal de partida. É a educação que gera a igualdade, ainda que relativa. Sem aquela, previamente assegurada, o que há é uma falsa igualdade e, assim, uma ilusória ideia de oportunidades igualmente disponíveis (Laborinho Lúcio 2017: 82).

A Educação Infantil é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem, consagrada na Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por quase todos os países mundialmente. Pretende-se com este documento melhorar as condições de vida e o bem-estar das crianças, especialmente das expostas a situações pouco dignas da condição humana. De acordo com o relatório da UNESCO, intitulado *Early Childhood Education* (2007), a nível mundial, quatro em dez crianças vivem em contextos de pobreza e insegurança, o que justifica que 10,5 milhões de sujeitos com menos de 5 anos morram anualmente de doenças curáveis.

A Educação Pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é a primeira etapa de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o Jardim-de-Infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, é inquestionável o papel e a importância

da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social. Moniz, M. (2009).

Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, por meio de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de suporte, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante, Vasconcelos et al. (2007).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Outro dos princípios gerais da educação Pré-escolar mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.18) referente à Lei-Quadro é “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”. Este princípio tem como objetivo fomentar o desenvolvimento da criança, no respeitante às suas características individuais, e ainda, o desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.

**Aprendizagem do português da creche ao
primeiro ciclo do ensino básico**

(Ministério da Educação, (1997).

**O Jardim de Infância como locus de
cidadania.**

O jardim de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim de infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.

A criança constrói a sua autoestima desde os primeiros anos de vida, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – gênero, raça ou etnia, país de origem, meio social ou religioso, necessidades educativas especiais. A sua autoestima constrói-se também no coletivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum.

O jardim de infância forma as crianças a nível pessoal, emocional e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social, Vasconcelos, T. (2007).

No período pré-escolar, o que se constata é que as

necessidades básicas da criança são supridas pelos adultos, e as crianças sentem sua dependência com relação a eles. O seu mundo divide-se em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas, sendo que essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade.

Segundo Azevedo (2003), crê firmemente que a criança é, desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas, constitui para ela um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo. A criança, a língua e o texto literário da investigação.

A linguagem infantil vai passando por várias fases, correspondentes aos diferentes estados de desenvolvimento da personalidade infantil, de evolução intelectual e afetiva da criança. A língua é uma forma de expressão do pensamento, que é subjetivo, por isso, tal como o nosso ouvido "acordou" em determinada altura e tomou consciência do mundo dos sons que o rodeavam - captando-os, assimilando-os e transformando-os em palavras e frases que, por sua vez, foram transmitidas ao subconsciente - igualmente essas palavras e frases foram captadas, assimiladas e estruturadas sob outras formas e expressões verbais pelo nosso subconsciente. Toda esta aprendizagem só é devidamente alicerçada quando a criança entra para a escola e começa a aprender a estrutura gramatical da língua. Muitos autores devem ser estudados e entre eles estão: Freud, na Psicologia do Desenvolvimento Afeti-

Aprendizagem do português da creche ao primeiro ciclo do ensino básico

vo; Piaget, na Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo; Vygotsky, na Psicologia da Linguagem; e Erickson, na Psicologia do Desenvolvimento Social.

O Educador/Professor/Pais deve ser sobretudo um facilitador de aprendizagens, um verdadeiro mestre em facilitar as transformações pessoais. Possui características importantes, tais como flexibilidade, plena atenção, humor, vocação, intuição, paciência, humildade, dentre outras.

O professor do século XXI, ao promover o questionamento, o pensamento crítico, o sentido de autonomia, o diálogo e a colaboração, está de facto a contribuir para o desenvolvimento de interações e de relações interpessoais produtivas entre os participantes e a criar as condições necessárias para que o saber circule, se multiplique, seja partilhado e (re)construído pelos alunos, (Morgado, 2001).

A família é, por excelência, o primeiro educador dos seus filhos. Como profissionais de educação, temos de ajudar os pais a valorizar o período da infância dos seus filhos. A proteção da vida infantil deve começar pela interiorização, por parte dos progenitores, da importância das relações precoces com vista a um desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo e social de sucesso, Torres, Z. (2008). Concordando com Sampaio, (2004), a investigação recente tem demonstrado que a seleção dos relacionamentos na juventude e na idade adulta tende a refletir as vivências da vinculação da criança; e que esta processa a informação acerca de si própria e do seu ambiente a partir da sua relação com adultos significativos.

Toda a vida humana comporta um princípio, um meio e um fim. E é também, sempre, um processo interativo, em que se

cruzam pessoas, objetos, situações, nos seus variados movimentos da vida e evolução, (Alarcão, 2000: 107).

Através da análise de resultados de um vasto conjunto de estudos realizados, mostram a importância da iniciação das crianças em idade pré-escolar na linguagem escrita, apresentam-se e caracterizam-se as noções de “consciência da linguagem oral” e de “consciência da linguagem escrita”. A investigação tem provado que o desenvolvimento destas capacidades é facilitador da aprendizagem formal da leitura e da escrita no 1º Ciclo, sendo, por isso mesmo, prioritárias na atividade docente no Jardim de Infância.

É importante estarmos conscientes de que, para além de procurarmos as respostas no sentido de minorar as dificuldades em aprender a ler e a escrever, teremos necessariamente de dirigir os nossos esforços no sentido de evitar a onda crescente de dificuldades que os alunos dos Jardins de Infância e das Escolas do 1º Ciclo revelam ao nível da expressão oral e escrita, quando iniciam a aprendizagem do Português tardiamente.

A afetividade é um outro importante fator que pode ser desenvolvido e observado, principalmente levando em consideração o estado emocional a que chegam as crianças às escolas, influenciados pela internet, mídia, enfim, pela revolução tecnológica e científica pela qual passa o mundo atual. A entrada no 1º ciclo de escolaridade assume-se como um marco significativo na vida e no desenvolvimento de todas as crianças. A forma como este processo, gerador de sentimentos ambivalentes, será experienciado e sentido terá consideráveis impa-

**Aprendizagem do português da creche ao
primeiro ciclo do ensino básico**

tos sobre transições futuras. Melo e Silva, (2012).

Ao constituírem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º Ciclo, as aprendizagens metas para o final da Educação Pré-escolar são, assim, úteis ao trabalho dos professores do 1.º Ciclo. Poderão, finalmente, apoiar e esclarecer o diálogo com pais/encarregados de educação e a sua participação, que poderão ter acesso a um conjunto de aprendizagens importantes para o seu progresso educativo e escolar, compreendendo melhor o que as crianças aprendem e devem saber no final da educação pré-escolar, apoiando essas aprendizagens em situações informais do quotidiano.

Na Educação Pré-escolar não existem áreas curriculares disciplinares. Todas as áreas são curriculares não disciplinares e articulam-se de forma transversal, quer no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quer no processo de planeamento e avaliação da ação educativa. Embora existam parâmetros de avaliação específicos nos diferentes domínios das áreas curriculares - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo - a sua leitura tem de ser feita de uma forma globalizante e contextualizada. As áreas propostas para estas vertentes estão organizadas de acordo com domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino ao longo da escolaridade básica.

Objetivos da Educação Pré-escolar

a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a

cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação por meio da utilização de linguagens múltiplas, como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Sistema Educativo Nacional. Ministério da Educação).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) compaginam as grandes linhas nacionais orientadoras das práticas educativas no Jardim-de-Infância e as presentes brochuras, Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância e a descoberta da escrita, são um contributo para a operacionalização das OCEPE,

Aprendizagem do português da creche ao primeiro ciclo do ensino básico

visando a atualização dos conhecimentos científicos e didáticos dos educadores nos domínios do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças em idade pré-escolar. Como objetivos específicos, as brochuras procuram enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º Ciclo da Educação Básica. Sim-Sim, I. (2008).

A Oralidade nas Orientações Curriculares para o nível Pré-escolar

A preocupação com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar oficializou-se em 1997, com a publicação, pelo Ministério da Educação, das Orientações Curriculares do ensino Pré-Escolar. Neste texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios referidos, isto é, gramatical, lexical e pragmático, é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância desempenha na promoção da oralidade no jardim de infância. Estabelece-se, por exemplo, que a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar. É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação; facilitando a clareza de articulação; as interações proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálo-

go com outra criança ou adulto, constituem ocasiões de comunicação diferentes que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas. Ler é compreender. Para ensinar um leitor a construir o significado de um texto, é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura, Viana, (2009).

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, independentemente do suporte (de papel ou informático), independentemente do tipo de texto e independentemente da finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento. Pela sua importância e oportunidade, são de salientar as referências específicas à ação pedagógica no domínio da leitura e da escrita, constantes nos perfis específicos de desempenho do professor do 1º Ciclo e do educador de infância.

Sobre a ação pedagógica específica do educador de infância, é referido que favorece o aparecimento de complementos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos.

Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de texto escrito e das suas comunicações com a comunicação oral. Incentiva o aluno a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em vários tipos de textos e com diferentes finalidades. Sim-Sim, (2008).

Aprendizagem do português da creche ao primeiro ciclo do ensino básico

O sucesso individual na aprendizagem da língua escrita resulta da confluência de diversos fatores, nomeadamente da vontade que a criança manifesta de aprender a ler e escrever, dos seus conhecimentos sobre o mundo, dos seus interesses, do domínio que possui da língua oral e da sua capacidade para isolar e identificar os sons da língua e realizar a correspondência entre esses sons e a sua representação gráfica (os grafemas).

Segundo o Programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças que entram para a escola já fizeram, de um modo informal, aquisições linguísticas importantes no meio onde vivem e construíram ideias sobre a leitura e a escrita. Cabe à escola reforçar o seu contato com a língua escrita e, mais especificamente, com a leitura, de maneira agradável. Só assim desenvolverão a imaginação, a criatividade, a expressão de ideias e o prazer pela leitura.

Com a escolaridade básica, pretende-se que o aluno, através de um processo de pesquisa, seleção e organização de informação recolhida em suportes diversificados, construa saberes que lhe permitam integrar-se na sociedade, de forma crítica e interventiva. Este aspecto reflete-se no fato de uma das competências gerais definidas pelo Ministério da Educação. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas. (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018: 3). No artigo 4º do Decreto-Lei nº 55/2018, capítulo que se refere aos princípios orientadores que difundem a concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens no currículo, pode-

mos ler: Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. F. (2003). A criança, a língua e o texto literário da investigação à prática. Actas do I Encontro Internacional. Departamento de ciências Integradas e Língua Materna. Instituto de estudos da criança. Braga: Universidade do Minho.

DECRETO-LEI n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 - 6 de julho de 2018. Lisboa: Ministério da Educação.

GUERREIRO, A. D. (2002). Para uma Comunicação mais inclusiva. *Análise Psicológica*, 3 (XX): 367-371.

GUERREIRO, A. D. (2018). Dicionário de Conceitos. Nomes e Fontes para a Inclusão. Humanizar a Vida em Cidadania e no Prazer Solitário de Existir. EDLARS – Educomunicação e Vida.

LÚCIO, L. A. (2017). A Educação e a Escola – Vamos fazer o que ainda não está feito. In, Palhares, L. (2017). Itinerários para uma Escola com Futuro. Revista ELO. Braga: Centro Formação Francisco Holanda.

Aprendizagem do português da creche ao primeiro ciclo do ensino básico

MELO, M. e SILVA, J. (2012). Do Pré-escolar ao 1ºciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição. In International Journal of Developmental and Educational Psychology. Infancia y adolescência en un mundo de crisis y cambio. INFAD Revista de Psicología, Nº1-Vol.1, 2012. ISSN: 0214-9877. pp: 93-102.

MONIZ, M. (2009). A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Educação de Infância. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MORGADO, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>, acedido em fevereiro de 2013.

PIAGET, J. (1977). A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Moraes Editores.

SAMPAIO, D. (2004). Árvores sem Voz. Lisboa: Editorial Caminho.SIM-SIM, I.; Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

SIM-SIM, I.; Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

TORRES, Z. (2008). A Influência das Práticas Parentais no Desenvolvimento de Perturbações na Infância e Adolescência. Tese Doutorado. Málaga: Universidade de Málaga – Faculdade de Ciências da Educação.

UNESCO. (2007). Education for All Global Monitoring Report: Strong Foundations. Early Childhood care and education. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

VASCONCELOS, T; ROCHA, C. LOUREIRO, C; CASTRO, J. MENAU, J.; SOUSA, O; HORTAS, M.; RAMOS, M.; FERREIRA, MELO, N.; RODRIGUES, P. ; MIL-HOMENS, P.; FERNANDES, S.; ALVES, S. (2007). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

VIANA, F.L. (2009). PNEP. O Ensino da Leitura: Avaliação. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.