

- REVISTA ANHANGUERA -

ISSN 1519-423X | Ano 2021 v. 22 n. 1 jan/jun



UNIGOIÁS
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS

Supervisão da Área de Pesquisa Científica

APRESENTAÇÃO

A Revista Anhanguera (ISSN 1519-423X) é uma publicação científica do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS e tem por objetivo publicar artigos científicos originais de todas as áreas que sejam significativos para o desenvolvimento das ciências e da educação.

Com foco multidisciplinar, a revista busca, ainda, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior e seu diálogo com a comunidade externa, observando a importância da produção científica nos cursos de graduação, pós-graduação e demais institutos de pesquisa.

Nesta primeira edição de 2021, há contribuições de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Regional de Blumenau (FURB), Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-Goiás), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Entre as temáticas discutidas para a primeira edição, tem-se textos das áreas de Ensino, Língua Portuguesa, Comunicação, Enfermagem e Direito.

CONSELHO EDITORIAL

SUMÁRIO

PORTADORES DA SÍNDROME DA INFECÇÃO CONGÊNITA E OS SEUS ENFRENTAMENTOS SOCIAIS

Bruna Santos de Oliveira
Bruna Karlla Pereira Paulino

A EMERGÊNCIA, O FUNCIONAMENTO E A DESCONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO DO RACIONALISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

José Renato Pereira Brasil
Jucieude de Lucena Evangelista
Francisco Vieira da Silva

CONTAR HISTÓRIAS E FORMAR LEITORES: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA INFÂNCIA

Laís Ramos Fernandes
Layanne Rodrigues De Moraes
Renato De Oliveira Dering

O CONFLITO DE JURISDIÇÃO ENTRE CORTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS: A INTERPRETAÇÃO DA LEI DA ANISTIA NAS JURISPRUDÊNCIAS BRASILEIRA E INTERAMERICANA

Jéssica Silva Monteiro
Wladimir Vinycius de Moraes Camargos

INTERDISCIPLINARIDADE E PRODUÇÃO DE VÍDEO PARA A UNIVERSIDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EXTENSÃO NA ÁREA DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU

Rafael Jose Bona
Larissa Schlögl

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE QUIRINÓPOLIS-GO: ANÁLISE DAS QUESTÕES CULTURAIS

Rosangela do Nascimento Costa
João Vitor Sampaio de Moura

RESENHA

A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital

Silvane Aparecida Gomes

PORTADORES DA SÍNDROME DA INFECÇÃO CONGÊNITA E OS SEUS ENFRENTAMENTOS SOCIAIS

Bruna Santos de Oliveira¹
Bruna Karlla Pereira Paulino²

Resumo: A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou que se o perímetro cefálico do sexo feminino fosse igual ou inferior a 31,9 cm e do sexo masculino fosse igual ou inferior a 31,5 cm, nascidos entre 37 e 41 semanas completas, seria considerado como microcefalia. O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa de literatura. Temos como objetivo geral investigar os problemas a serem enfrentados pelos pais e a criança portadora da microcefalia. Na metodologia foram utilizadas revisões sistemáticas da literatura e estudos científicos sistemáticos. A busca das publicações ocorreu nas seguintes bases de dados: BVS, MEDLINE, LILACS, SCIELO, MINISTÉRIO DA SAÚDE e SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DE GOIÁS com seleção entre 2015 a 2020 nos idiomas de português, inglês e espanhol. Foram avaliados 16 artigos que atendem os critérios de inclusão. Como resultado a literatura enfatiza que o portador da microcefalia passa por muitas negações principalmente dos pais, e mostra que houve uma queda no número de casos notificados de Zika vírus. Conclui-se que os profissionais da saúde devem agir mais no psicoemocional dos familiares, aumentando o vínculo, afeto entre os pais e a criança, e reconhecendo as necessidades dessas crianças portadoras da . Agindo também na profilaxia do Zika vírus.

Palavras-chave: Microcefalia. Febre Zika. Virus Zika.

PEOPLE WITH CONGENITAL INFECTION SYNDROME AND THEIR SOCIAL REPERCUSSION

Abstract: The World Health Organization (WHO) decreed that if the female cephalic perimeter was equal to or less than 31.9 cm and the male was equal to or less than 31.5 cm, in newborns between 37 and 41 complete weeks, would be considered as microcephaly. This study is an integrative literature review. Our overall goal is to investigate the problems to be faced by parents and the child with microcephaly. In the methodology we use systematic literature reviews and systematic scientific studies. The search for publications took place in the following databases: Virtual Health Library (VHL or BVS – in Portuguese), MEDLINE, LILACS, SCIELO, HEALTH'S MINISTRY and GOIÁS HEALTH STATE SECRETARIAT with a selection between 2015 and 2020, in Portuguese, English and Spanish. Sixteen articles that meet the inclusion criteria were evaluated. As a result, the literature demonstrates that the person with microcephaly experiences a lot of neglect, mainly from the parents, and shows that there was a drop in the number of reported cases of Zika virus. It is concluded that health professionals should act more in the psycho emotional of the family, increasing the bond, affection between the parents and the child, and recognizing the needs of these children with microcephaly. Also acting in the prophylaxis of the Zika virus.

KEYWORDS: Microcephaly. Zika fever. Zika virus.

¹ Graduada em Enfermagem do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5245097467495117>. Orcid: 0000-0003-0685-2215. E-mail: brunasantos98@hotmail.com

² Professora do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Mestranda em Ciências Ambientais e da Saúde (PUC-Goiás), Especialista em docência universitária pela FACERES, Especialista em saúde pública pela PUC-Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1770047070503443>. Orcid: 0000-0003-1848-4210. E-mail: pulinoss@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em 1.500, quando o Brasil e as Américas foram descobertas pelo Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral, foi vivenciado um período de escravidão como mão de obra ativa e a descoberta de algumas doenças transmissíveis tais como a febre amarela, a qual é disseminada pelo mosquito *Aedes aegypti*. Esse vetor também é o responsável por transmitir o Zika vírus (VASCONCELOS, 2015).

O Zika vírus é do gênero *Flavivirus*, pertencente da família *Flaviviridae*. Esse vírus foi descoberto em 1947, através da análise do sangue de um macaco localizado na floresta Zika, a qual fica na capital de Uganda. Após o acontecimento do macaco, começou a isolar o vírus de mosquitos silvestres na mesma região. O vírus começou a se espalhar para outras regiões se disseminando (LUZ; DOS SANTOS; VIEIRA, 2015).

No ano de 2015, no Nordeste brasileiro começavam a aparecer pessoas febris e após análise a hipótese diagnóstica se inclinava para o vírus Zika. Após esses indícios, começaram a aparecer recém-nascidos com a síndrome da infecção congênita pelo Zika vírus, conhecida como microcefalia. O número de notificações de microcefalia no Sistema de Informação de Nascidos Vivos (Sinasc) teve um grande aumento em pouco tempo, isso fez o Ministério da Saúde do Brasil anunciar que esses casos se tornaram uma emergência na saúde pública (OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2016).

A microcefalia atinge a base estrutural da família como também sociocultural. Após o resultado positivo para microcefalia muitos pais consideram que seus sonhos foram acabados, pois eles idealizam um filho "perfeito", começando assim as complicações da aceitação do filho ter uma deficiência. O pai muitas vezes é deixado de lado pelos profissionais da saúde, mas eles devem oferecer para o pai um acompanhamento com o psicólogo. Deve-se reconhecer a importância de conceber informações para o pai e a mãe da criança (FÉLIX; FARIAS, 2018).

Diante do exposto, este presente trabalho tem como objetivo investigar quais são os problemas a serem enfrentados pelos pais e a criança portadora da síndrome da infecção congênita pelo Zika vírus.

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho se tratou de um estudo de revisão integrativa de literatura sobre a microcefalia adquirida pelo vírus Zika e os enfrentamentos sociais. A revisão integrativa contém cinco etapas: a 1ª: formulação da pergunta norteadora; 2ª: Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos; 3ª: Seleção primária para a leitura dos artigos; 4ª: Avaliação dos artigos para a elaboração do projeto; 5ª: Interpretação dos resultados obtidos (MENDES et al., 2008).

De acordo com a primeira etapa da revisão integrativa, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora: "Quais são os problemas a serem enfrentados pelos pais e a criança portadora da síndrome da

infecção congênita pelo Zika vírus? ”.

Os critérios para a inclusão foram artigos realizados entre os anos de 2015 a 2020, publicados em português, inglês e espanhol gratuito, artigos que foram disponibilizados com o texto completo e nas bases de dados nacionais. Os critérios para a exclusão foram artigos com o texto incompleto, monografias e temas que não correspondiam à pesquisa.

Foram coletados artigos nas bases de dados como a Scientific Electronic Libray Online (SCIELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciência da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e websites do Ministério da Saúde. Para busca de dados foram utilizados como descritores: Zika vírus; microcefalia; febre Zika estes indexados nos descritores em Ciência da Saúde (DeCS). A coleta de dados foi realizada de forma virtual, para o agrupamento dos descritores e suas combinações, foi adotado o booleano AND.

A análise dos artigos foi feita com interpretação dos trabalhos selecionados que mais correlacionaram com o tema e a pergunta norteadora. Os resultados dos dados epidemiológicos foram realizados por um gráfico. Após, foi feita a discussão do gráfico e os demais achados.

A discussão foi dividida em 4 classes, sendo elas: Classe 1: Descrever as dificuldades dos pais e da criança com microcefalia para interagir socialmente; classe 2: Exemplificar os cuidados de Enfermagem com portadores da microcefalia; classe 3: Abordar os dados epidemiológicos do Zika vírus no estado de Goiás; classe 4: Verificar estratégias para a prevenção da microcefalia.

1 AS DIFICULDADES DOS PAIS E DA CRIANÇA COM MICROCEFALIA PARA INTERAGIR SOCIALMENTE

De acordo com Campos et al. (2018), alguns pais podem ser leigos no assunto sobre a microcefalia. Há relatos que a parturiente não tinha o conhecimento sobre a microcefalia, soube apenas o que era na hora do parto e pelo médico, causando assim um grande impacto na mãe. Sendo que após a grande notícia, os pais passam por duas fases: a de negação e a de adaptação. A fase de negação é quando os pais não aceitam a deficiência do filho, o que pode acarretar um distanciamento no vínculo entre pais e filho. Após essa fase, temos a fase de adaptação, quando os pais começam a aceitar a microcefalia, aumentando o afeto que sente pelo bebê.

Ter um filho que não esteja dentro dos parâmetros normais considerados pela sociedade, causa um grande impacto na base familiar. Alguns médicos podem ser áduos com as gestantes que acabaram de saber que o filho nascerá com uma deficiência, podendo até indicar a essas mulheres, um aborto, pois afirmam que será cansativo criar o filho, já que terá que passar por novas adaptações necessárias e o enfrentamento dos preconceitos da sociedade, que acaba abalando o emocional dos pais (CARNEIRO; FLEISCHER, 2018).

Para Ebuenyi; Bhuyan; Bain (2018), os médicos associam o vírus Zika com aborto. Indicam que a mulher

após o diagnóstico irá sentir muita incerteza e tristeza quanto ao bebê, precisando assim de consultas com o psicólogo. Após a epidemia do Zika vírus, foi decretado como uma grande ameaça para as gestantes, o que provocou estresse e medo para essas mulheres.

Segundo De Sá et al. (2017), a mulher precisa ter um apoio do parceiro após a descoberta da microcefalia, pois terá que ter adaptações no estilo de vida, será um pouco mais difícil de cuidar do filho e de lidar com as obrigações da casa. A mulher precisará de informações da equipe de saúde sobre a microcefalia e de apoio psicossocial tanto para a mãe quanto para o pai. De início, os pais têm dúvida se está cuidando corretamente do filho ou não, iniciando assim a incerteza sobre o sentimento pelo filho.

Já para Dias et al. (2019), não é apenas a mulher que fica com os deveres de cuidar da casa e dos filhos. Atualmente, este padrão familiar está mudando, muitos homens estão passando a cuidar da casa e dos filhos, enquanto suas esposas trabalham para sustentá-los. Com isso, vemos a importância de oferecer o apoio psicológico e emocional para o pai e não apenas para a mãe, após receber a notícia que seu filho terá microcefalia.

Segundo Félix; Farias (2018), os pais sentem uma perda por não ter tido um filho sem algum problema de saúde, eles sentem medo, tristeza e angústia de imediato. Alguns acreditam que o filho portador da microcefalia, não tem nenhum tipo de deficiência, não aceitando a realidade do filho.

1.1 OS CUIDADOS DE ENFERMAGEM COM PORTADORES DA MICROCEFALIA

O cuidado com a gestante é essencial desde a descoberta da gravidez. De acordo com Sá et al. (2017), há uma deficiência de informações passadas pelos pais por parte da equipe de saúde, pois eles devem esclarecer todas as dúvidas do pai quanto ao problema de saúde do filho. Assim o enfermeiro deve fazer um atendimento humanizado a esses pais, escutando-os atentamente.

Para Gonçalves; Tenório; Ferraz (2018), é de extrema importância que a gestante tenha um pré-natal qualificado desde o início da gravidez, pois teremos realizado no pré-natal, os exames de imagem como o ultrassom, identificando a microcefalia. Assim, quanto mais cedo os pais souberem que o bebê terá microcefalia, melhor será a aceitação da deficiência, tendo um apoio emocional melhor.

Do mesmo modo Cruz et al. (2019), afirmam também que um diagnóstico precoce é fundamental. Com esse diagnóstico, os enfermeiros começam a elaborar o plano de cuidados para essa criança portadora da microcefalia, tendo um resultado melhor quanto ao seu desenvolvimento.

Os cuidados de Enfermagem com os portadores da microcefalia tendem a ser informações passadas para as mães das crianças sobre como fazer a higiene, como dar o alimento de forma correta para evitar engasgos e orientações sobre consultas com fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos (CAMPOS et al., 2018).

De acordo com Brasil (2016), o enfermeiro age também nas ações de educação sexual, oferecendo informações sobre o risco de ser infectado pelo vírus Zika e aconselhando a utilização de métodos contraceptivos e fazendo a distribuição de camisinhas, participando também de planejamento familiar. O enfermeiro pode realizar visitas domiciliares, ficar atento ao cartão de vacinas da criança, oferecer apoio emocional para os pais, fazer a notificação da microcefalia no Sistema Nacional de Agravos e Notificação (Sinan) e orientar os pais sobre colocar o recém-nascido no Programa de Estimulação Precoce.

Com Alves; De Siqueira; Pereira (2019), vemos que enfermeiro também orienta as gestantes que não foram infectadas pelo Zika vírus, sobre a utilização de repelentes apropriados para gestantes e outras formas de prevenção contra o mosquito *Aedes aegypti*. E para as mulheres que não estão grávidas, a orientação sobre a utilização de camisinhas nas relações sexuais também é um cuidado do enfermeiro. Já que microcefalia também pode ser adquirida pelo sêmen.

1.1.1 Os dados epidemiológicos do Zika vírus no estado de Goiás

Desde 2015, quando apareceram os primeiros casos de recém-nascidos portadores da microcefalia associada ao Zika vírus, afetou principalmente o Nordeste. Em Pernambuco onde houve os maiores índices de casos relatados em dezembro de 2015, com 646 casos. Foram relatadas gestantes que consumiram bebidas alcoólicas, fizeram uso do tabaco e outras drogas. Outras gestantes disseram que ficaram perto de produtos químicos, esses fatores acarretam durante a gestação o aparecimento da microcefalia nos recém-nascidos (VARGAS et al., 2016).

O Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc) colhe as informações da Declaração de Nascido Vivo. Essas informações devem conter os recém-nascidos que nasceram com malformações congênitas já confirmadas. Assim, dados obtidos sobre a microcefalia adquirida pelo vírus Zika, são coletados das notificações registradas (MARINHO et al., 2016).

De acordo com a Portaria nº 204, de 17 de fevereiro de 2016, a notificação pelo vírus Zika se tornou obrigatória. Esta portaria é responsável pela lista nacional de notificação compulsória de doenças, entre outros. Os casos notificados que envolvem o vírus Zika são: Doença aguda pelo vírus Zika que se deve fazer a notificação semanal; Doença aguda pelo vírus Zika em gestante que se deve fazer imediatamente para a Secretaria Estadual de Saúde e Secretaria Municipal de Saúde; Óbito com suspeita de doença pelo vírus Zika que se deve notificar de imediato para o Ministério da Saúde, Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Estadual de Saúde (GARCIA; DUARTE, 2016).

Segundo Brasil (2019), após lançar boletim epidemiológico, vemos a quantidade de número de casos notificados de Zika vírus no Brasil o qual foi de 10.686. Já a região Nordeste liderou tendo o maior índice

comparado as outras regiões, sendo de 5.105 casos. O Centro-Oeste teve 940 casos, ficando em 4^o lugar entre ademais regiões. E o estado de Goiás teve 269 casos notificados de Zika vírus.

Após a epidemia do Zika vírus no Nordeste, o vírus se disseminou para o estado de Goiás. Veremos abaixo na figura 1 o número de casos confirmados e notificados do Zika vírus em gestantes no estado de Goiás. E na figura 2 mostrará dados da população em geral (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE GOIÁS, 2020).

6

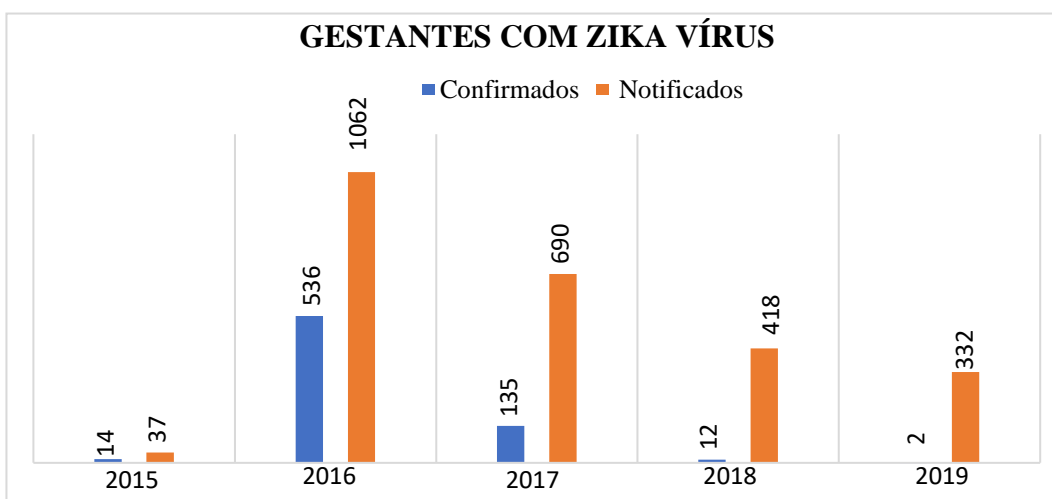


Figura 1. Casos notificados e confirmados em gestantes com Zika vírus nos últimos 5 anos no estado de Goiás. Fonte: Elaboração do autor (2020).

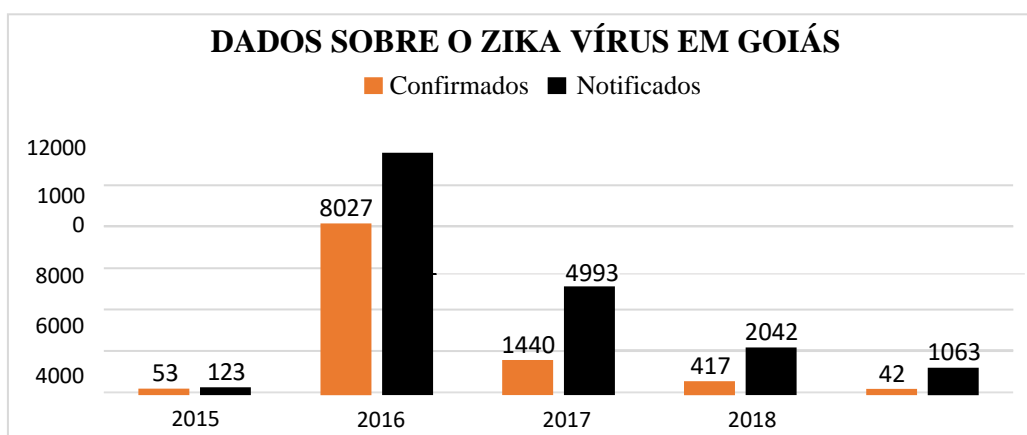


Figura 2. Casos confirmados e notificados da população do estado de Goiás com o Zika vírus nos últimos 5 anos. Fonte: Elaboração do autor (2020).

1.1.1.1 Estratégias para a prevenção da microcefalia

Segundo Brasil (2016), para o combate do mosquito *Aedes aegypti* é necessário a eliminação dos criadouros dos mosquitos, fazendo a limpeza do local. Para se prevenir da picada desses mosquitos é importante

a utilização de calças e camisas de mangas longas, uso de repelentes e caso esteja gestante, o uso de repelentes apropriados para gestantes, e a colocação de telas em janelas. Outra prevenção para a microcefalia é evitar o etilismo, tabagismo e a exposição de produtos químicos.

Para Baquedano et al. (2018), a principal medida de prevenção da microcefalia adquirida pelo Zika vírus é a eliminação dos criadouros dos mosquitos. As pessoas que moram em áreas mais afetadas e que planejam engravidar e já apresentaram alguns dos sintomas do Zika vírus, é recomendado esperar pelo menos seis meses após o aparecimento dos sintomas. Assim, é importante o aconselhamento do uso do preservativo nas relações sexuais.

7

REFERÊNCIAS

ALVES, Ser Heynny Sousa; DE SIQUEIRA, Hedi Crencencia Heckler; PEREIRA, Queli Lisiane Castro. Ser gestante no meio repelente: orientações, medidas preventivas e ansiedade frente ao diagnóstico positivo para o Zika Vírus. **Enfermería actual de Costa Rica**, San José, v.1, p. 1-14, jun. 2019, ISSN 1409-4568.

BAQUEDANO, Vilma Mercedes Miranda. *et al.* Acciones que realiza el hombre para prevenir el embarazo ante el vírus del zika. **Revista Científica de la Escuela Universitaria de las Ciencias de la Salud**, San Pedro Sula – HON, v. 5, p. 5-11, 30 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico**. 2019. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/dezembro/16/Boletim-epidemiologico-SVS-37-interativo-final.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Protocolo de Atenção à Saúde e Resposta à Ocorrência de Microcefalia**. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/aluno/Favorites/Downloads/microcefalia%20cuidados.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CAMPOS, Mara Marusia Martins Sampaio. *et al.* Desafios e perspectivas de mães de crianças com microcefalia pelo vírus Zika. **Revista Rene**, Fortaleza – CE, v. 19, p. 1-8, 01 nov. 2018.

CARNEIRO, Rosamaria; FLEISCHER, Soraya Resende. “Eu não esperava por isso. Foi um susto”: conceber, gestar e parir em tempos de Zika à luz das mulheres de Recife, PE, Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, p. 709-719, set. 2018, ISSN 1807-5762.

CRUZ, Gênesis Vivianne Soares Ferreira. *et al.* Diagnósticos e intervenções de enfermagem a criança com síndrome congênita zika vírus. **Revista Nursing**, Paraná, v. 22, p. 2949-2955, mar. 2019, ISSN 2949-2955.

DE SÁ, Fabiane Elpidio. *et al.* Produção de sentidos parentais no cuidado de crianças com microcefalia por vírus zika. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 30, p. 1-10, out./dez. 2017, ISSN 1806-1230.

DIAS, Dacione Santos Lima. *et al.* Paternidade e microcefalia por zika vírus: sentimentos e percepções.

Revista de Enfermagem UFPE OnLine, Recife, v. 13, p. 1040-1045, abr. 2019, ISSN 1981-8963.

EBUENYI, Ikenna Desmond; BHUYAN, Soumitra Sudip; BAIN, Luchuo Engelbert. Zika virus infection and microcephaly: anxiety burden for women. **Pan African Medical Journal**, Estados Unidos, v. 30, p. 1-3, mai. 2018, ISSN 1937-8688.

FÉLIX, Vanessa Pereira da Silva Rodrigues; DE FARIAS, Aponira Maria. Microcefalia e dinâmica familiar: a percepção do pai frente à deficiência do filho. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 1-11, jan. 2018, ISSN 1678-4464.

GARCIA, Leila Posenato; DUARTE, Elisete. Evidências da vigilância epidemiológica para o avanço do conhecimento sobre a epidemia do vírus Zika. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, p. 679-681, out./dez. 2016, ISSN 2237-9622.

GONÇALVES, Amanda Estrela; TENÓRIO, Sibele Dayane Brazil; FERRAZ, Priscila Correia da Silva. Aspectos socioeconômicos dos genitores de crianças com microcefalia relacionada ao Zika Vírus. **Revista Pesquisa em Fisioterapia**, Salvador, v. 8, p. 155-166, abr. 2018, ISSN 2238-2704.

LUZ, Kleber Giovanni; DOS SANTOS, Glauco Igor Viana; VIEIRA, Renata de Magalhães. Febre pelo vírus Zika. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, p. 785-788, out./dez. 2015, ISSN 2237-9622.

MARINHO, Fatima. *et al.* Microcefalia no Brasil: prevalência e caracterização dos casos a partir do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), 2000-2015. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, p. 701-712, out./dez. 2016, ISSN 2237-9622.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Perreira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, p. 758-764, out./dez. 2008, ISSN 1980-265X.

OLIVEIRA, Consuelo Silva; VASCONCELOS, Pedro Fernando da Costa. Microcefalia e Zika vírus. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 92, p. 103-105, mar./abr. 2016, ISSN 1678-4782.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE GOIÁS. **Boletim Epidemiológico**. Goiás, 2020. Disponível em: <https://extranet.saude.go.gov.br/public/aedes.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

VARGAS, Alexander. *et al.* Características dos primeiros casos de microcefalia possivelmente relacionados ao vírus Zika notificados na Região Metropolitana de Recife, Pernambuco. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, p. 691-700, out./dez. 2016, ISSN 2237-9622.

VASCONCELOS, P. F. C. Doença pelo vírus Zika: um novo problema emergente nas Américas?. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, Ananindeua, v. 6, p. 9-10, jun. 2015, ISSN 2176-6223.

Recebida: 28 de agosto de 2020

Aceita: 22 de outubro de 2020

A EMERGÊNCIA, O FUNCIONAMENTO E A DESCONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO DO RACIONALISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

José Renato Pereira Brasil¹
 Jucieude de Lucena Evangelista²
 Francisco Vieira da Silva³

9

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a emergência, o funcionamento e a desconstrução do dispositivo do racionalismo no ensino de Geografia. Em um primeiro momento, realizamos uma breve discussão acerca do ensino de Geografia no Brasil, evidenciando o seu processo de implementação na educação básica e superior, sendo que, para isso, tivemos como respaldo os trabalhos de Vesentini (2004), Castellar (2010), Almeida (1991), Andrade (2006), Moraes (2007) e Santos (1998). Posteriormente, empreendemos uma discussão sobre a racionalidade como dispositivo, tendo como subsídio para auxiliar nesta análise os estudos de Foucault (1996), os quais definem que os dispositivos têm a capacidade de orientar, modelar, controlar o pensamento dos sujeitos. Por fim, ao refletirmos sobre essas concepções, podemos concluir que o ensino de Geografia é modelado e impulsionado pela racionalidade, dispositivo que acabou engessando o pensamento geográfico.

Palavras-chave: Educação. Pensamento geográfico. Docência.

EMERGENCY, OPERATION AND DECONSTRUCTION OF THE RATIONALISM DEVICE IN GEOGRAPHY TEACHING

Abstract: This article aims to analyze the emergence, functioning and deconstruction of the device of rationalism in the teaching of Geography. At first, we held a brief discussion about the teaching of Geography in Brazil, showing its implementation process in basic and higher education, and for that, we had the support of the works of Vesentini (2004), Castellar (2010), Almeida (1991), Andrade (2006), Moraes (2007) and Santos (1998). Subsequently, we undertook a discussion about rationality as a device, with the support of Foucault's (1996) studies to assist in this analysis, which define that devices have the ability to guide, model and control the subjects' thinking. Finally, when reflecting on these conceptions, we can conclude that the teaching of Geography is modeled and driven by rationality, a device that ended up plastering geographic thought.

Keywords: Education. Geographical thinking. Teaching.

¹Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSIND), da associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: renato.itau@hotmail.com.

²Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: jucieudelucena@hotmail.com

³Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSIND), da associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda o desenvolvimento da Geografia brasileira e o seu processo de ensino, bem como uma reflexão sobre a ideia da racionalidade enquanto dispositivo, de modo a analisar a emergência, o funcionamento e a desconstrução de tal dispositivo. Em um primeiro momento, realizamos uma breve síntese do processo de desenvolvimento do ensino de Geografia no país, destacando os principais atores responsáveis pelo processo de implantação e implementação da Geografia no Brasil, no qual destacamos as contribuições de Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines entre as décadas de 1920 a 1950.

A partir daí, empreendemos uma contextualização sobre o ensino de Geografia que é implementado no país, tendo como referências, para essa contextualização, os textos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (2002) e da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2007). Para as reflexões sobre o ensino de Geografia, debruçamo-nos sobre os escritos de Vesentini (2004), Almeida (1991), Castellar (2010) que se dedicam em analisar e discutir como o ensino de Geografia de fato deve ser conduzido. De acordo com os autores, o ensino de Geografia tem por objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a organização territorial, desenvolver o raciocínio espacial, ou seja, dotar os discentes da capacidade de ler e interpretar o mundo a sua volta. Outro ponto que também iremos tratar é sobre a ideia de dispositivo do racionalismo, tendo como aporte teórico os estudos realizados por Agamben (2009) e Foucault (2005), por meio dos quais destacaremos que o dispositivo do racionalismo básica engessa o conhecimento em torno de verdades absolutas, sem proporcionar aos sujeitos uma discussão e reflexão em relação aos problemas e acontecimentos presentes no cerne da sociedade.

NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia, enquanto disciplina escolar no Brasil, está alicerçada nos postulados positivistas, sobretudo devido à influência da escola francesa calcada nas ideias de Vidal de La Blache. A trajetória da Geografia no Brasil teve como ponto de partida as colaborações de Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig,⁴ que foram os responsáveis por implantar os primeiros cursos de Geografia no país.

De acordo com Rocha (2000, p.1),

Foi através do decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras,

⁴ Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, foram importantes geógrafos franceses responsáveis pelo processo de desenvolvimento e expansão da ciência geográfica. Pierre Deffontaines foi responsável pela criação da Associação Brasileira de Geógrafos-AGB da cadeira de Geografia na USP em São Paulo no de 1934 e criação do curso de geografia UFRJ em 1935 no Rio de Janeiro (FERRETI, 2016). Pierre Monbeig foi um eminente geógrafo francês que atuou no Brasil entre os anos de 1935 a 1947, sendo presidente da Associação Brasileira de Geógrafos por 12 anos, grande entusiasta do Conselho Nacional de Geografia fundado em 1939, Monbeig deu grande contribuição para o pensamento geográfico brasileiro (ANDRADE, 1994).

Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento.

11

Desta forma, surgiram os primeiros cursos de formação de professores de Geografia. Todavia, é importante salientar que o ensino de Geografia na educação básica ainda era realizado por professores não geógrafos. A Geografia que foi implementada no país estava vinculada ao que denominamos de corrente tradicional da Geografia que, de acordo com Moraes (2007, p.7), é uma ala de pensamento geográfico em que os estudos “restringem-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis”. Com base nesta linha de pensamento, evidencia-se que a perspectiva teórica implantada no país tinha um caráter descritivo, reducionista e não conduzia os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estavam inseridos. Essa abordagem colaborou para o surgimento de uma visão compartimentada do meio natural e social, extinguindo a relação de troca entre a natureza e o meio social.

De acordo com Andrade (2008), o conhecimento geográfico teve uma mudança de postura com o desenvolvimento do pensamento crítico na Geografia. Essa linha de pensamento baseou-se no materialismo histórico e dialético de Marx. O trabalho que inaugurou essa nova linha de pensamento na Geografia foi desenvolvido pelo geógrafo francês Yves Lacoste, na obra *A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*, ao inserir a dimensão política no pensamento geográfico, dando o passo inicial para o desenvolvimento de uma Geografia crítica.

Essa nova corrente do pensamento geográfico rompeu com a inércia em que a Geografia estava inserida, pois, durante muitos anos, a ciência geográfica era incumbida de realizar uma descrição dos fenômenos naturais (Geografia Tradicional) ou de dados estatísticos (Geografia Teórica-Quantitativa). O rompimento com essas linhas de pensamento inaugurou uma nova fase para o pensamento geográfico que passou a ter um objeto de estudo: o “espaço geográfico”.

O espaço geográfico é formado e transformado pelas relações do homem com o meio-natural (SANTOS, 1998). No Brasil, essa linha de pensamento teve como principais expoentes Milton Santos, Manoel Correia de Andrade, Antônio Carlos Robert de Moraes, Paulo Cesar da Costa Gomes, Maria Adélia de Souza para citar alguns. Neste sentido, como argumenta Andrade (2006, p 14), a Geografia crítica “pode ser definida como a ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza [...]”. Deste modo, fica nítido que essa linha de pensamento está preocupada como as relações homem-natureza afetam o nosso cotidiano. De fato, a Geografia crítica ultrapassa a visão reducionista predominante no pensamento tradicional positivista, ao inserir, nas suas discussões e análises, a dimensão humana e política, inaugurando, dessa maneira, um novo horizonte para a ciência geográfica.

Conforme essa linha de raciocínio, a Geografia tem como objetivo explicar o espaço social e natural que atualmente é resultado das transformações tecnológicas, culturais, sociais, políticas e ambientais impostas pelo ritmo frenético das ações capitalistas. O capitalismo acaba impondo, através do processo de acumulação de riqueza, o surgimento de espaços diferentes e hierárquicos, nos quais determinados lugares são dotados de equipamentos e benesses, enquanto outros lugares carecem de infraestrutura básica como, por exemplo, acesso à saúde, educação, emprego, segurança, moradia e saneamento básico.

Neste âmbito, o papel do geógrafo crítico é desvelar essa realidade com o intuito de formar cidadãos críticos capazes de atuar na sociedade, de transformar a realidade na qual estão submetidos e lutarem contra a superestrutura que dá suporte a essa ordem vigente.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), há uma preocupação em se discutir o processo de sistematização do pensamento geográfico. Essa ideia, de acordo com as autores, era uma preocupação recorrente nos trabalhos e artigos do geógrafo Delgado de Carvalho, pois este se propunha a discutir a sistematização do pensamento geográfico, levando em consideração a relações homem-natureza, a fim de compreender melhor os fenômenos sócio-históricos que se materializavam no espaço geográfico. Com essa iniciativa, a ciência geográfica que vinha se desenvolvendo nas décadas de 1950-60 no país ganhou novas perspectivas abrindo espaço para outras discussões, tanto na academia quanto na educação básica.

No que tange às implicações no âmbito do ensino, a perspectiva geográfica positivista destacava-se pelos estudos descritivos das paisagens naturais, ou seja, restringia-se a enumerar e detalhar os atributos físico-naturais da superfície terrestre. Já o pensamento crítico, que ganhou corporeidade a partir da década de 1970, teve como ponto de partida para as discussões as relações homem-natureza e suas interações com o espaço geográfico.

Vesentini (2004, p. 220) destaca que neste período:

O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral e pelo avanço da Terceira Revolução Industrial e da Globalização, pela necessidade de (re)construir um sistema que contribuía para a formação de cidadãos conscientes e ativos como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica.

Nesse contexto, a Geografia crítica tem como princípio norteador promover e socializar uma educação geográfica capaz de fornecer uma ação educativa que leve a reflexão, ação política, a redução do analfabetismo, o combate à pobreza, a luta por uma economia solidária e por um meio-ambiente ecologicamente equilibrado. Essa concepção geográfica estrutura-se pedagogicamente na ação reflexiva e no interesse de promover e explicar as transformações proporcionadas pelo advento do capitalismo na sua forma mais selvagem a "globalização". Os fortes contrastes existentes no mundo globalizado acabam fornecendo a Geografia subsídios

para o desenvolvimento de discussões e análise acerca do acesso ao emprego, renda, saúde, educação, habitação e capital.

Delimitados os pressupostos de uma educação geográfica crítica, faz-se necessário pensar quais os caminhos que docentes e alunos podem seguir no trato com a ciência, seja em ambientes formais ou não formais de ensino. De acordo com Andrade (2006), Geografia deve ampliar a sua clássica abordagem sobre a relação homem-natureza, permitindo novas perspectivas através da interação com outras disciplinas e áreas do conhecimento com o intuito de compreender de maneira mais concisa o espaço geográfico e as transformações que nele se materializam. Imbuídos por esta linha de pensamento, acreditamos que os primeiros passos que devemos trilhar sejam na direção de uma educação crítica e emancipatória com o intuito de romper com a ordem vigente que aqui, que é manifestado pela racionalização dos saberes.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia, em suma, é interdisciplinar e fundamental para compreendermos a sociedade na qual estamos inseridos. Essa perspectiva é corroborada por Santos (1998), ao destacar que o conhecimento geográfico é híbrido, e que não faz sentido estudar os fenômenos sociais, econômicos e políticos de maneira isolada, pois essa maneira de pensar não responde os anseios da sociedade contemporânea que exige cada vez mais uma interpretação do mundo por diversos prismas, tendo em vista a complexidade das relações existentes na atualidade. Assim a escola, e em particular o ensino de Geografia devem apresentar-se de maneira interdisciplinar. Essa visão está presente expressa no texto dos PCNs, conforme passagem a seguir.

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas. (BRASIL, 2002, p. 32)

A imagem da Geografia como uma disciplina de concepção descritiva e enfadonha constitui uma dificuldade para seu ensino na educação básica. Esse pensamento é corroborado por Almeida (1991, p.84): "A geografia encontrada na maioria dos livros didáticos e que é ensinada, geralmente, nas escolas apresenta uma análise descritiva - ou apenas uma descrição - do que se vê hoje no mundo."

Mediante o exposto torna-se imperativo a implementação de novas abordagens para o ensino de Geografia, tendo em vista que a maneira como este está sendo conduzida atualmente pode não levar os alunos de fato a um entendimento complexo da realidade a qual fazem parte.

Cientes da importância do ensino de Geografia para a sociedade, como é enfatizado na BNCC (2017, p. 359) a Geografia:

[...] contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

14

Obviamente, para que isso se concretize, é necessário que ocorram mudanças no ensino de Geografia na educação básica, haja vista as limitações que estão presentes nesta modalidade de ensino em que o conteúdo é engessado e pragmático (VESENTINI, 2004). Esse engessamento e pragmatismo acaba dificultando o desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, a busca por novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem é necessária para romper com essa educação em que o professor apenas “repassa” para o aluno os conteúdos e o aluno, por sua vez, apenas os “recebe”, sem discutir e socializar esses conteúdos. De acordo com Freire (2005, p. 66), esse tipo de educação é caracterizada como “educação bancária” porque os alunos apenas recebem o que lhes é ensinado, enquanto o professor deposita conteúdos conduzindo os alunos à memorização mecânica dos assuntos ministrados em sala de aula.

Lima e Vasconcelos (2006, p. 399) destacam a existência de outra problemática: “frequentemente ao trabalhar os conteúdos, os educadores deparam-se com frágeis instrumentos de trabalho, o que pode gerar dependência ao uso do livro didático”. Desta maneira, contribui para um ensino sem significados e atrelados a conceitos prontos e acabados sem gerar nos discentes a oportunidade de repensar os conteúdos e debater temáticas pertinentes ao seu cotidiano.

A questão nuclear que se coloca é como fazer o ensino de Geografia atingir os seus objetivos básicos que são: ler e interpretar o mundo a sua volta. De acordo com Castellar (2010, p.44):

Saber ler o mundo é compreender uma informação do espaço vivido, ou seja, não só ler, mas entender o contexto, não se atendo apenas à percepção das formas, e sim o significado de cada uma delas. A leitura do lugar de vivência está relacionada com, entre outros conceitos, os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, lugar, cultura, cidade, território, espaço e tempo, mas também os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico, direção e orientação).

Para tanto, vale utilizar diversas estratégias e metodologias diferenciadas como o uso de mapas mentais, *brianstorming*, jogos, júri simulado, dentre outras. Fazer uso de práticas diferenciadas é uma estratégia para proporcionar uma aprendizagem significativa e romper com o ensino mnemônico que durante anos esteve no âmago da Geografia escolar. Essa metodologia tratava apenas de ensinar de maneira automática aos alunos

os nomes de rios, países, estruturas do relevo, tipos de climas, biomas, sem conduzi-los de fato a um aprofundamento dos conteúdos e a uma discussão complexa sobre os conteúdos ministrados. Outro elemento a ser considerado, além do ensino mnemônico, é a infraestrutura precária presente na maioria das escolas, somados a desvalorização da profissão docente e a defasagem salarial, fatores que juntos assolam e geram entraves no processo educacional brasileiro.

É importante frisar que o ensino de Geografia historicamente está dividido entre dois polos: o da Geografia física e da Geografia humana. Nesse sentido, a primeira barreira que a disciplina teve de enfrentar foi romper com essa divisão e estabelecer permeabilidade entre esses dois polos, pois, para encarar uma educação calcada em uma visão complexa, faz-se necessário resolver inicialmente as contradições internas. Essa divisão é reflexo da hiperespecialização dos saberes.

Apesar das contradições presentes no âmago da ciência geográfica, Vesentini (2004) relata que a geografia escolar aos poucos vem tentando superar essa bipolaridade. Noutros termos, o ensino de Geografia almeja a especialidade da disciplina sem perder de vista a perspectiva universal da formação humanista. Isto significa proporcionar uma leitura do espaço geográfico, para que os discentes possam entender as relações socioespaciais no decorrer do tempo histórico e seus reflexos na sociedade.

Morin (2000) aponta que uma educação na era planetária é essencial que o ensino preze pelo:

remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; do conhecimento derivado das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contrição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2000, p.44)

O autor destaca a importância do remembramento dos conhecimentos entre as ciências naturais e humanas, a interação entre essas áreas do conhecimento é potente, pois permite a integração dos saberes. A Geografia, de modo geral, tenta cumprir este papel, entretanto a maneira como o ensino vem sendo conduzido, *a priori*, não está cumprindo com sua função basilar que é permitir aos discentes realizarem uma leitura do mundo a sua volta, a partir dos conceitos-chaves da disciplina.

Dessa forma, entendemos que é fundamental proporcionar um ensino de Geografia que possibilite e conduza os alunos de fato e de direito a uma educação geográfica e cidadã. Para tal desafio, é necessário uma nova roupagem e abordagem metodológica que permita um ensino de qualidade com ênfase no sujeito e na sua interação com o mundo, guiados por esta percepção e na busca por um ensino de Geografia que desperte o imaginário e possibilite ensinar a condição humana.

Entretanto, para que essas ideias ganhem corporeidade, faz-se necessário superar determinadas barreiras que são impostas no sistema educacional tradicional e triunfalista, características próprias do

pensamento neoliberal. É perceptível que o sistema educacional brasileiro está sobre a égide de um racionalismo que opera a serviço do capital e não da emancipação dos sujeitos.

O DISPOSITIVO DO RACIONALISMO E O SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

16

Ao estudar e analisar o desenvolvimento do ensino no Brasil e, em específico o ensino de Geografia, observa-se que ambos estão estruturados e embebidos em um conjunto de ideias, práticas e saberes que se articulam e se transformam ao longo dos anos. Esses saberes e práticas que fazem parte do cerne da educação nacional e em uma escala menor na Geografia são estabelecidos pelo racionalismo, dispositivo que acaba engessando o processo da educação geográfica.

A concepção de dispositivo a que fazemos referência tem por base as ideias do filósofo Giorgio Agamben. O autor utiliza duas fontes de referência: primeiro a noção de dispositivo em Foucault e a segunda o uso teológico do termo grego *oikonomia*, sendo que iremos nos deter a primeira referência. De acordo com Agamben (2009, p.39) o dispositivo foucaultiano “[...] nomeia aquilo em que é por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito.” Ao analisar o ensino de Geografia no país, vemos que o objetivo estabelecido nas entrelinhas é formar um sujeito incapaz de interpretar e a analisar a realidade, senão formar um sujeito que apenas obedeça a um conjunto de normas e regras impostas pelos mecanismo de poder.

Ao refletir sobre a sociedade e a relações de poder, Foucault (1996) considerou que existe uma série de elementos que denominou de dispositivos que subjetivamente involucra os sujeitos, esses elementos são constituídos de:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1996, p. 244-245).

Agamben (2009, p.29), por sua vez, sintetizada as ideias de dispositivo desenvolvida por Foucault em três elementos básicos:

- a- É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b- O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve numa relação de poder.
- c- Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

Ao analisar essa concepção, percebe-se que o ensino de Geografia se encontra preso ao dispositivo do racionalismo que enrijece o seu desenvolvimento, tornando o processo da educação geográfica enfadonho e não desperta o senso crítico dos discentes. Porém, é importante salientar que o mesmo racionalismo contribuiu para que a Geografia ganhasse *status* científico, fato que se deve aos métodos empregados nos estudos e pesquisas geográficas.

O racionalismo pelo qual o ensino de Geografia foi capturado baseia-se em uma dimensão constitutiva e inseparável dos ideais burgueses que, em síntese, constroem e reconstróem a sociedade, modelando os sujeitos de acordo com interesses políticos, econômicos e projetos de poder. Ao desvelar essa constatação, os fundamentos presentes no cerne da educação geográfica capturado pelo racionalismo, contradizem as orientações e os pressupostos de uma educação emancipatória, capaz de dotar os sujeitos de compreender a sua condição humana e terrena (MORIN, 2000). A princípio, renovar e revisar a capacidade racional e subjetiva dos sujeitos é o primeiro passo em direção de uma ação participativa e reflexiva dos educandos.

De acordo com Agamben (2009), não existe uma maneira pela qual possamos escapar dos dispositivos presentes na sociedade. O autor afirma que o caminho mais frutífero para romper com esses dispositivos é a profanação. O processo de profanação é único elemento, de acordo com autor, capaz de realizar um cisalhamento dos dispositivos que são impostos através das relações de poder de forma direta ou indireta, através das práxis sociais que produzimos e reproduzimos no nosso cotidiano.

Como consequência da profanação da ordem vigente e das relações de poder estabelecidos por essa ordem, o ensino de Geografia precisa centrar seus esforços e o seu trabalho formativo em temáticas que abordem questões sociais, temas comunitários e do mundo contemporâneo, com o intuito de explicitar o mundo real, as suas contradições, as relações de poder, a fim de proporcionar uma formação integral do sujeitos aluno.

A (DES)CONTRUÇÃO DO RACIONALISMO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Baseando-se em novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, é perceptível mudanças ocorridas no ensino de Geografia sobretudo nas séries iniciais (Ensino Fundamental-II), principalmente no que se refere a sua capacidade de contribuir para uma formação mais holística e global dos educandos. Essas mudanças e transformações por que passou o ensino de Geografia nas últimas décadas vem romper com o racionalismo que esteve durante as décadas de 1950 aos 1990 incorporado ao ensino de Geografia no país. Parte dessas mudanças estão ocorrendo graças as transformações tanto na academia como também no fazer docente, além de mudanças proporcionadas advindas de documentos oficiais como os PCNs, que tornou mais nítido e objetivo qual o papel do ensino de Geografia. Esses documentos passam a priorizar uma atividade educativa mais

abrangente e transformadora com o intuito de formar sujeitos mais atuantes e comprometidos com as questões ambientais, socioeconômicas e políticas. Esse fato podemos vislumbrar nos PCNs acerca da Geografia:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação. (BRASIL, 2002, p. 26)

Mediante o exposto, observa-se que o processo de ensino de Geografia passou por modificações dando um passo importante e essencial para um novo ensino nas escolas do país. Faz-se necessário frisar que essa nova roupagem dada ao ensino de Geografia permitiu alterações no cerne da disciplina. Essas transformações ocorreram, em sua maioria, na maneira como os conteúdos estavam distribuídos e dispostos nos livros didáticos, além de fomentar o desenvolvimento de práticas docentes mais dinâmicas e atrativas para os estudantes, dando os primeiros passos para o rompimento com o pragmatismo racionalista que durante décadas esteve direcionando e moldando o ensino de Geografia no país.

Nesta perspectiva, os objetivos deste ensino de Geografia renovado consistem em buscar estratégias que evite o processo de fragmentação dos conteúdos escolares e o distanciamento dos mesmos em relação a realidade vivenciada pela população no que se refere aos aspectos de ordem social, político e econômico. Deste modo, essa nova orientação curricular permitiu aos docentes encontrar um caminho seguro para o rompimento do racionalismo que vinha impregnando a Geografia, possibilitando desta maneira criar novas estratégias e metodologias válidas para essa disciplina. Esse entendimento é corroborado por Cavalcanti (1998), para quem o ensino de Geografia, no final década de 1990 e no início dos anos 2000, passou por mudanças bastantes cruciais, principalmente no que se refere ao rompimento com o pragmatismo, dogmas e teorias de cunho dominante de caráter burguês e racionalista.

Para adequar-se as novas perspectivas presentes na sociedade e as prementes necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, foi desenvolvido pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular que tem como ponto principal agregar o conjunto de conhecimento em áreas como: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagem e Ensino Religioso. O objetivo de unir essas áreas de conhecimento é permitir aos discentes a possibilidade de uma discussão mais ampla e complexa acerca da realidade, bem como uma melhor compreensão dos fenômenos a sua volta.

Para que os ideais propostos anteriormente possam se concretizar, os conteúdos, objetivos e habilidades a serem trabalhos em sala de aula foram delineados de maneira a permitir ao professor fazer

adequações dos mesmos a realidade em que os discentes estão inseridos, o que torna o conteúdo mais significativo para os alunos.

Em nossa visão, essa perspectiva adotada na BNCC cumpre função fundamental diante de um contexto de precarização da educação pública do país, pois permite uma maior articulação entre o conhecimento técnico presente no currículo e a realidade vivenciada pelos discentes. “É importante salientar que uma educação que leve o sujeito a pensar e conhecer-se é resguardada por lei e parâmetro de discussão pelos teóricos e críticos da educação” (GANDRA; DERING, 2019, p. 101). Observado isso, é possível pensar no cumprimento de uma função fundamental do processo educativo: permitir que estes discentes desenvolva uma mentalidade combativa em relação ao seu cotidiano, no intuito de melhorar a sua condição enquanto cidadão, rompendo desta maneira com o claro viés tecnicista e racionalista que vinha dominando o processo educativo nos mais variados níveis educacionais e disciplinas.

No que se refere ao ensino de Geografia, o processo de desconstrução do racionalismo está diretamente relacionado com as mudanças ocorridas nos currículos oficiais, haja vista que estes últimos permitiram uma maior abertura ao processo educativo, possibilitando uma maior contextualização e articulação com a realidade.

O ensino de Geografia sobre a égide da BNCC, permite a possibilidade de articular o desenvolvimento de um compromisso na construção e articulação de uma política contra o racionalismo. Para esclarecer nossa tese basta analisarmos a maneira como os objetivos, habilidades e competências da disciplina de Geografia (ensino fundamental-II) está disposto.

A título de comprovação da tese aqui encabeçada e para ilustrar nossa ideia, iremos demonstrar como a BNCC, possibilita uma abordagem holística e transdisciplinar, elementos que notadamente contribuem para fazermos um cisalhamento em relação ao racionalismo que durante décadas esteve presente no ensino de geografia e a nova disposição dos documentos oficiais. Para exemplificar e tornar o nosso raciocínio claro, analisamos a maneira como os conteúdos de Geografia estão sendo abordados, a partir da lógica apresentado na BNCC. Para tanto, escolhemos para compor análise a unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” do 9º ano do ensino fundamental-II (BNCC, 2017). A escolha da referida unidade temática justifica-se pela sua ampla capacidade de gerar debates e discussões, como também pelo campo de estudo realizado sobre este assunto.

Inicialmente procurou-se entender quais os objetivos e habilidades são traçadas na BNCC para serem trabalhos a partir da referida temática. Os objetivos traçados, de acordo com BNCC, são: entender a hegemonia europeia na economia na política e na cultura; a influência das corporações e organismos internacionais e as manifestações culturais na formação populacional. Diante destes objetivos, observamos que o traço principal destes é nos guiar através de uma empreitada para desvendar o discurso e a narrativa colonialista presente na nossa sociedade a década, permitindo um olhar analítico acerca da realidade a qual estivemos e estamos

submetidos enquanto nação em desenvolvimento. Ao nos debruçarmos sobre o modo como a sociedade brasileira foi edificada, fica nítido que ainda estamos e somos influenciados diariamente por elementos externos que interferem o nosso cotidiano. Assim, com essa nova abordagem dos conteúdos podemos atrelá-los a nossa realidade permitindo aos discentes e professores abrir espaços para novas interpretações da realidade e tecer crítica a mecanismos que sutilmente deturpam o entendimento do nosso dia a dia.

CONSIDERAÇÕES

20

A partir das perspectivas apresentadas no texto e a reflexão feita sobre o ensino de Geografia, destacamos que essa área do conhecimento foi capturada pelo racionalismo, sendo que chegamos a essa constatação, ainda rarefeita, a partir das ideias de Agamben (2009).

Esse racionalismo tornou os conteúdos que são ministrados nas aulas de Geografia sem alcance significativo e reflexão crítica, o que acaba por involucrar a capacidade de pensamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A subjetividade dos sujeitos envolvidos neste processo acaba passando por um processo de atrofiamento e estes por sua vez perdem a capacidade de se reinventar como também de serem curiosos. De acordo com Morin (2009), a curiosidade é a faculdade mais importante dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, então quando essa capacidade é ceifada por um processo educacional fundado no racionalismo.

Mediante essas circunstâncias, é visível a necessidade de uma educação que venha romper com o racionalismo e que proporcione um ensino de qualidade. No que se refere ao ensino de Geografia, que este permita uma compreensão acerca da diversidade social, cultura, econômica, política e etc., rompendo com o enciclopedismo impregnado na educação geográfica.

Esse rompimento com o racionalismo ganhou novos ares com a BNCC, pois permite ao docente fazer uma adequação dos conteúdos a realidade ao qual os alunos estão inseridos, permitindo, desta maneira, o despertar de um pensamento crítico acerca da realidade social ao qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. In: _____. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.

ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. In: **Prática de Ensino em Geografia** - São Paulo: Terra Livre 8. Editora Marco Zero/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1991.

ANDRADE, Manoel Correia. **Geografia, Ciência e sociedade: Uma introdução do pensamento Geográfico**. Recife: EDUFPE, 2006.

ANDRADE, Manoel Correia. Pierre Monbeig e o pensamento geográfico no Brasil. **Boletim Paulista de Geografia** - São Paulo, n.72 p. 63-82, 1994. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/74> Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Geografia. Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Eliana Marta Barbosa de Moraes e Loçandra Borges de Moraes (Orgs.) Goiânia: Editora Vieira, 2010.

FERRETI, Federico. Pierre Deffontaines e as Missões Universitárias Francesas no Brasil: Geopolítica do Conhecimento, Circulação dos Saberes e Ensino da Geografia (1934-1938). **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, 36(1), p.4-26, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/40362>. Acesso em: 20 jan.2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1996.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. "Impactos legais da BNCC nos currículos escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro". In. OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL; Marco Antonio Franco do; LIMA, Michelle Castro (orgs). **Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2019.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia do ensino de Ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 397-412, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a08v1452.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MORAES. Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. - 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloa Jacobina - 16.ed - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/01.pdf>. Acessado em: 10/11/2019

VESENTINI, José Wiliam Org. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas-SP: Papyrus-2004.

Recebida: 12 de outubro de 2020

Aceito: 23 de novembro de 2020

CONTAR HISTÓRIAS E FORMAR LEITORES: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA INFÂNCIA

Laís Ramos Fernandes¹
 Layanne Rodrigues De Moraes²
 Renato De Oliveira Dering³

23

Resumo: Faz parte da nossa cultura ouvir e contar histórias, desde o nascimento estamos construindo histórias, mesmo aquelas que são imperceptíveis, como um cheiro, um sabor, uma sensação, um contato físico, sentimentos e sensações. O objetivo do artigo é compreender como a literatura, por meio da contação de história, pode despertar na criança o gosto e o hábito da leitura. A leitura possibilita o desenvolvimento crítico de uma pessoa. Portanto, tomando como base que o aprendizado escolar é uma forma desse processo de aprender, na educação infantil não poderia ser diferente, visto que é nessa etapa que ocorrem diversos tipos de influências. Assim, é importante compreender a intrínseca relação entre contação e leitura, visto que tanto na contação de história quanto na leitura, a criança fica mais atenta às diversas questões sociais e culturais e ainda ajuda na socialização dessa criança e no despertar do gosto pela leitura. O processo formal de desenvolvimento da leitura tem seu início no ambiente escolar. No entanto, nesse espaço, a leitura está ligada apenas a fins didáticos e de escolarização. Tem-se, por esse viés, que o foco recai na leitura mecânica. Esse tipo de leitura volta-se em pronunciar corretamente as palavras e respeitar pontuações, do que fazer com que o indivíduo faça uma leitura de mundo. Nesse envolvimento entre literatura, contação e desenvolvimento infantil, portanto, que a criança tende a amadurecer emocionalmente e, até mesmo, possibilita formas para que ela se compreenda e, assim, consiga resolver conflitos internos. A leitura é capaz de provocar emoções e sensações, como felicidade, medo, raiva, paixão, entre outras.

Palavras-chave: Formação de leitores. Contação de história. Leitura literária.

TELLING STORIES AND TRAINING READERS: THE IMPORTANCE OF CHILDHOOD READING

Abstract: It is part of our culture to listen and tell stories, since birth we are building stories, even those that are imperceptible, such as a smell, a taste, a sensation, a physical contact, feelings and sensations. The objective of the article is to understand how literature, through storytelling, can awaken the taste and habit of reading in children. Reading enables a person's critical development. Therefore, taking as a basis that school learning is a form of this learning process, in early childhood education it could not be different, since it is in this stage that different types of influences occur. Thus, it is important to understand the intrinsic relationship between storytelling and reading, since both in storytelling and reading, the child is more attentive to the various social and cultural issues and also helps in socializing this child and in awakening the taste for reading. The formal process of development of reading begins in the school environment. However, in this space, reading is linked only to didactic and schooling purposes. For this reason, the focus is on mechanical reading. This type of reading is about correctly pronouncing words and respecting scores, rather than making the individual read the world. In this envelopment between literature, storytelling and child development, therefore, the child tends to mature emotionally and, even, allows ways for him to understand himself and, thus, be able to resolve internal conflicts.

¹ Graduada em Pedagogia do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0679010235843680>. Orcid: 0000-0002-4203-8889. E-mail: lalar.fernandes@hotmail.com.

² Discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5054097171453922>. Orcid: 0000-0002-5253-9425. E-mail: rodrigueslayanne@gmail.com.

³ Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder pesquisador do grupo FORPROLL/CNPq/UFVJM. E-mail: renatodering@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-0776-3436 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

Reading is capable of provoking emotions and sensations, such as happiness, fear, anger, passion, among others.

Keywords: Training of readers. Storytelling. Literary Reading

INTRODUÇÃO

24

Faz parte da nossa cultura ouvir e contar histórias, desde o nascimento estamos construindo histórias, mesmo aquelas que são imperceptíveis, como um cheiro, um sabor, uma sensação, um contato físico, sentimentos e sensações. Tudo isso acaba envolvendo o ser humano desde seu nascimento e, na infância, isso fica tudo ainda mais marcado. O gosto pela leitura é desenvolvido ao longo de sua formação, então, as experiências vividas são cruciais no processo de formação do leitor.

A leitura possibilita o desenvolvimento crítico de uma pessoa. Portanto, tomando como base que o aprendizado escolar é uma forma desse processo de aprender, na educação infantil não poderia ser diferente, visto que é nessa etapa que ocorrem diversos tipos de influências. Por isso, a leitura ser promovida pela escola, família e outras instituições sociais é fundamental para que os resultados sejam ainda mais satisfatórios, uma vez que a criança aprende por meio da observação.

Portanto, se a criança está em um ambiente com leitores frequentes, desse modo, a chance de ela começar a repetir essa ação é alta. Assim, quanto mais naturalmente a leitura for inserida no cotidiano, melhor é para a criança e seu desenvolvimento. É importante, nesse processo, que se observe também os assuntos que mais lhe chama atenção e, após a leitura, promover uma conversa sobre a história. Essas são formas simples de motivar a criança a sempre embarcar nesse universo: a descoberta da literatura. Nessa descoberta, a criança ainda desenvolve a capacidade de interpretação, argumentação, entre outras competências e habilidades.

Deste modo, por meio da leitura, outras vantagens são possíveis, como o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, além de melhor articulação das palavras e pensamentos, o que auxilia no enriquecimento do vocabulário. Toma-se, portanto, que o hábito da leitura leva, principalmente a criança, a experiências no lúdico, na fantasia e, nesse contexto, o livro se torna mágico nas mãos de um leitor mirim. Logo, por meio da leitura a criança se torna agente ativo do próprio desenvolvimento.

Observada a importância da leitura, é que se entende que a escola não deve se ocupar apenas ensinar a criança a ler e a escrever no sentido mais tradicional e restrito desse processo. Uma pessoa que lê muito, não apenas escreve melhor, como também consegue se expressar com mais clareza. Ainda, seu senso crítico fica mais apurado. Compreendendo a importância da leitura, é preciso que a escola possa incentivar essa prática por diversas maneiras, mesmo em alunos que ainda não foram alfabetizados. Isso pode ocorrer por meio da contação de história.

A contação de histórias possibilita o desenvolvimento da curiosidade, imaginação, senso crítico, autonomia e auxilia ainda na resolução de situações de conflitos internos. Abramovich (1997) afirma que, da mesma forma que para o bebê ouvir a voz dos que o cercam faz bem, para uma criança ouvir uma narrativa curta, cheia de dramatização tem efeito semelhante. Assim, é importante compreender a intrínseca relação entre contação e leitura, visto que nas duas ações a criança fica mais atenta às diversas questões sociais e culturais e ainda ajuda na socialização dessa criança e no despertar do gosto pela leitura. O lúdico é uma dessas ferramentas.

O lúdico, portanto, é de suma importância para o desenvolvimento global da criança, visto que, nesta fase de vida, mais se assimilam conhecimentos. Uma forma de trabalhar o lúdico é por meio da leitura dramatizada. Entende-se que a narrativa oral é uma forma lúdica de apresentar a literatura, tende a ser uma ótima alternativa para estimular a criança a vivenciar novas experiências. Assim, é fundamental que esse contato seja estimulado desde cedo para que hábitos sejam formados, um destes hábitos é o da leitura.

Nesse envolvimento entre literatura, contação e desenvolvimento infantil, portanto, que a criança tende a amadurecer emocionalmente e, até mesmo, possibilita formas para que ela se compreenda e, assim, consiga resolver conflitos internos. É justamente essa percepção que nos levou a refletir sobre a presente temática e indagar sobre a relação da criança com a leitura e literatura. Dado o exposto, o presente trabalho justifica-se por discutir e analisar a importância da literatura e da contação de histórias como importantes meios de criar hábitos de leitura na criança.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos previamente definidos, optou-se pela revisão bibliográfica, uma modalidade de pesquisa pautada na produção de conhecimento por meio da pesquisa de vários autores que já escreveram a respeito do tema e do problema escolhido. A partir da coleta dessas informações e discussões, é possível observar a evolução da problemática no decorrer do tempo.

A sistematização da leitura e compilação dos dados apontados é que dará a qualidade para a pesquisa. Dessa forma, é possível que seja observados os pontos que já foram abordados e se estes precisam ser revistos, ou ainda, se alguma vertente não tenha sido explorada pode ser evidenciada para uma pesquisa futura.

Para uma fundamentação teórica ser mais consolidada, é preciso de uma análise mais profícua, portanto, os objetivos devem ser bem claros desde o primeiro momento, pois são eles, juntamente com a problematização, que servirão de guia para a obtenção dos resultados. Tozoni-Reis (2009 p. 36) afirma que "é importante observar que os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica são bastante específicos. A leitura, para análise e interpretação dos dados, é a atividade específica em todo o processo, e exige do pesquisador maturidade e

disciplina". Ao pesquisador, nesse viés, abre-se possibilidades para mais indagações acerca do referido problema, dando abertura para novas discussões.

Dentro do tema e da problemática em questão, é possível averiguar a partir de outros autores o quão foi eficaz utilizar a contação de história para despertar na criança o gosto pela leitura. É possível também destacar quais elementos já foram utilizados para testar a prática, caberá ao pesquisador propor novas possibilidades de ação para ter resultados ainda mais satisfatórios. E tudo isso é possível a partir da pesquisa reflexiva e analítica. Essa produção de resultados proporciona ao pesquisador e à pesquisa, portanto, um trabalho investigativo e reflexivo, pois caberá a ele, depois da coleta de dados, analisar e validar ou descartar afirmativas que já se tornaram obsoletas.

Ainda segundo Tozoni-Reis (2009 p. 37), "a produção de conhecimentos resulta do trabalho de investigação científica que toma a pesquisa bibliográfica como modalidade e não se reduz a uma apresentação de ideias de diferentes autores acerca do tema estudado". Sendo assim, o pesquisador terá subsídios o suficiente para tirar suas próprias conclusões sem que as ideias se repitam, não se trata de concordar ou não, trata-se validar o que já foi escrito com embasamento em outras referências, e quando necessário até abrir outros precedentes para uma nova versão a partir dos dados coletados.

CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA

O processo formal de desenvolvimento da leitura tem seu início no ambiente escolar. No entanto, nesse espaço, a leitura está ligada apenas a fins didáticos e de escolarização. Tem-se, por esse viés, que o foco recai na leitura mecânica. Esse tipo de leitura volta-se em pronunciar corretamente as palavras e respeitar pontuações, do que fazer com que o indivíduo faça uma leitura de mundo. Segundo Lajolo (1993, p. 04), "em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela".

Por assim ser, é importante compreender que a bagagem do aluno influencia não apenas para se desenvolver o gosto pela leitura, mas para que se dê significados a essas leituras que são feitas. Assim, nessa consoante, Lajolo (1993) conversa com Freire, uma vez que:

É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1990, p. 21).

Portanto, o que se percebe é que a dimensão da leitura fora da escola é impossível prever, mas um fator importante para a criação de hábitos. Por isso que não se pode entender a leitura, por assim ser, como parte própria e exclusiva da rotina escolar, uma vez que ela é prática social. Um indivíduo letrado consegue não somente

ler e escrever, mas também compreender o mundo a sua volta, logo, analisa criticamente as situações e se sente parte integrante da sociedade.

Por isso que a leitura deve estar voltada também às práticas sociais, uma vez que se o conceito estiver voltado à decifração de códigos, apenas, será difícil e árduo se falar em uma formação global do indivíduo, dado que ele será condicionado ao que se quer e não a um processo crítico e reflexivo. Logo, entende-se que: “[...] a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e impõe muito mais que uma simples decodificação dos sinais gráficos, tem-se, assim, o leitor como um dos sujeitos da interação [...]” (SILVA; DERING, 2017, p. 02).

Das práticas de leitura, é possível que o sujeito desenvolva não apenas ações mecânicas, mas também saiba se expressar melhor, enxergar o mundo de outra forma, mais ampla e crítica. Por isso, é necessário inserir o docente na temática quando se fala em leitura na escola. Sabe-se que, em sala de aula, o professor precisa ser um amante da leitura, pois só assim conseguirá motivar os alunos a seguir seus passos. Para despertar o gosto pela leitura, não basta palavras, é preciso viver o que se fala. Um professor que não pratica o hábito da leitura, além de suas obrigações, possivelmente não conseguirá ser exemplo para que os alunos leiam. A leitura deve ser instigada, deve despertar a curiosidade e se o professor não conhece o produto de leitura fica sem argumentos de convencimento que incentive o aluno a buscar novas fontes de leitura. Perrone-Moisés (2016 *apud* Bezerra 2019 p. 37) afirma que: “Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas”.

Quando o professor é leitor, ele consegue abrir mais possibilidades literárias aos alunos. Tem a probabilidade de reconhecer qual gênero chama mais atenção e a partir disso dar sugestões e envolver o aluno no mundo literário. E todas essas descobertas motivará sempre a busca pela prática da leitura. Nessa relação entre leitura e formação de leitores, considera-se ainda outros fatores importantes, que vão além da definição de literatura.

O gosto por algum estilo literário depende de vários aspectos, sendo um dos mais relevantes deles, tratando-se de literatura infantil, o fator idade. A criança se apega mais aos temas voltados ao lúdico, aventuras entre outros, pois nessa faixa etária os pensamentos são mais livres e leves, aberto ao novo sem restrições, a capacidade de imaginação é muito mais aguçada que em um adulto. Portanto, quanto mais criativa for a história, mais vai prender a atenção e mais vai ficar envolvida.

A leitura é capaz de provocar emoções e sensações, como felicidade, medo, raiva, paixão, entre outras. Ela tem o poder de levar o leitor a lugares que só a imaginação poderia promover, portanto, é como se o indivíduo entendesse aquilo como real e o organismo reagisse como se de fato fosse e continua embarcando nessa fantasia. Não é incomum ouvir relatos de pessoas que, ao terminar um livro, carregava em si um sentimento semelhante ao da perda de um ente querido.

Abramovich (1997 p. 17) afirma que:

É através duma história que se pode descobrir lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito mesmo achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática.

O ato de ler, em si, precisa ser prazeroso, sem compromisso fixo e o conhecimento vem de forma automática sem a necessidade de uma metodologia específica, tão comum como o ato de abrir ou fechar uma porta sem precisar olhar para a fechadura. A partir do momento que a criança percebe a riqueza do livro, as experiências e aventuras que pode experimentar, ela jamais se afasta deles.

28

Os livros literários são uma forma de sair da realidade, em se perder no caminho do conhecimento. Enquanto a criança se torna um leitor de literatura, cada uma pode assumir o papel que mais lhe agrada. É possível viver desde as mais arriscadas experiências até as mais emocionantes aventuras. Maria Luiza de Queiroz (1998 apud DERING; SILVA, 2016, p. 41), afirma que: “a boa ficção tem mais peso do que a modesta realidade”. Diante disso, pode ser percebido a importância da literatura no próprio desenvolvimento humano. Por assim ser, ocorre que essa ideia:

é muito significativa, porque remete ao verdadeiro caráter do objeto literário: o de considerar que aquilo que é vivido pelo ser humano, enquanto sujeito instituído num meio e numa instância social, pode vir a adquirir outros significados, e outras proporções de valores através da literatura; tudo depende das experiências sociais e das expectativas de leitura de cada um. (DERING; SILVA, 2016, p. 37).

Dentro dessa perspectiva, a literatura desempenha um papel de enriquecer os aspectos críticos e cultural do indivíduo, bem como permite um despertar de novas experiências. A literatura tem o poder de instruir, curar e libertar a sociedade e corrigir a linguagem. Cada obra tem seus métodos de encantamento ao público leitor, e esse encantamento nada mais é que a expressão dos desejos e anseios pessoais. Neste momento, o leitor mirim se apropria do personagem que mais se identifica e entra no enredo da história, tornando-a sua.

Pode se afirmar, ainda, que a literatura voltada para esse público é um reflexo da realidade, mas com um enredo mais leve e com desfecho elaborado. Desse modo, o escritor não consegue se desvincular totalmente da realidade, no entanto, pertence e, por isso, é possível que apresente uma perspectiva nova para uma situação cotidiana.

DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AO LEITOR AUTÔNOMO

O ato de ler vem perdendo força, principalmente quando é encarado como obrigatória em sala de aula. Parece não existir o gosto real pela leitura, e quando a mesma ocorre é de forma mecânica e automática sem que se assimile as informações além das solicitadas. Por este aspecto é possível perceber que a escola não consegue cumprir suas metas de incentivo à leitura, conforme afirmação de Dering, Martins e Silva (2019, p. 304),

“Por assim ser, como dispositivo potencial, a leitura precisa ser potencializada através da relação entre leitor e texto e não apenas pela estética de uma dada obra”.

A leitura promovida pela escola não deve ser restrita a autores clássicos e consagrados, eles são importantes, porém pouco atrativos para a realidade atual, principalmente quando usados para iniciar um leitor. A escola precisa oferecer uma literatura variada e alternativas que levem ao hábito de ler. É uma possibilidade é a contação de histórias.

Por meio da contação de histórias é possível despertar na criança o gosto pela leitura de forma lúdica, pois ela aguça a curiosidade para novas descobertas. Ouvir uma narrativa faz com que o aluno crie um mundo imaginário cheio de aventuras, sensações e emoções. É quando a criança percebe que toda a magia foi tirada de um livro, logo terá a vontade natural de vivenciar mais dessas aventuras. É claro que no início serão textos pequenos, mas depois por si só compreenderá que quanto maior a leitura mais detalhes ela terá.

Cesar *et al* (2014, p 34) afirmam que:

Por meio da contação de histórias, os alunos se identificam com os personagens (com as fadas, as bruxas, seus super-heróis, entre outros) e diferenciam o bem do mal, o certo do errado e nesta dinâmica vão construindo valores morais e éticos, de autoconhecimento e reflexão, ou seja, naturalmente vão sendo inseridos princípios importantes, nesta fase primordial em que estão desenvolvendo sua visão de mundo.

E essa identificação com o texto torna a criança mais próxima ao ponto de se sentir parte dele. Desta forma é possível moldar os valores, desenvolver o senso crítico, promover o autoconhecimento. É durante a infância que se começa a fazer a leitura de mundo e o ato de ler irá ajudar na compreensão do mundo a sua volta.

Quando o educador compreende que o ato de contar histórias vai além de uma metodologia para manter seus alunos mais quietos, ele consegue fazer deste momento uma oportunidade de aprendizagem. Trata-se, assim, de

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1990, p. 09).

Ocorre, desse modo, que os alunos estão atentos ao objeto de conhecimento, no caso a história em si, desta forma, se o professor consegue promover ações que desafiem e instiguem o aluno terá mais do que uma sala disciplinada.

Observados tais pontos é que se discute sobre a importância da contação de história, visto que, pela contação, é possível persuadir a criança para que ela mesma busque a prática da leitura. Contar a história dramatizando-a e utilizando linguagem corporal, expressões faciais, tipos variados de vozes envolve quem está ouvindo, realmente fazendo-a mergulhar no enredo e se torna parte, se incorporando na personagem que se

identifica. Torres e Tettamanzy (2008, p. 6) afirmam que: “O contador deixa que a história mergulhe nele e só depois ele conta; primeiro se apropria da história para depois contá-la”.

Logo, o que se nota é que a contação de histórias se adéqua também como um modo de leitura, uma vez que, tanto na contação, quanto na “leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios.” (SOLÉ, 1998, p. 18). Amplia-se tal ideia, quando se percebe que: “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento” (COELHO, 1999, p. 26).

Essa ideia configura o que Abramovich (1997) discorre sobre a importância de se ler para uma criança, em que aborda a leitura, enquanto contação, como um momento de descobertas e aprendizagem. A troca da criança com a leitura e enquanto ouvinte de histórias permite as experiências e vivências que auxiliam em sua formação e no próprio hábito de leitura.

Além desse ponto, há de se destacar que “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita” (BOMTEMPO, 2003, p. 33)

É importante destacar que cada pessoa que conta ou ouve uma história terá percepções e emoções diferentes. E isso pode ser influenciado até mesmo pelo ambiente em que se conta a história. Durante a contação de histórias o ouvinte pode resgatar memórias e isso vai estreitar ainda mais o vínculo entre o ouvinte e o futuro leitor autônomo.

Logo:

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p. 11)

Portanto, a contação de histórias torna-se um excelente estímulo à formação de jovens leitores e, mais do que isso, promove interações e diálogos com vivências que a criança levará consigo durante o processo de escolarização e para a vida.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura tem como uma de suas finalidades, despertar a capacidade lúdica, aspecto que para as crianças é essencial pois ainda estão em fase desenvolvimento e a melhor forma de adquirir conhecimento é por meio da ludicidade. “A literatura é feita pra encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência desse prazer” (VILLARDI, 1997, p. 110). Então, alinhar a literatura com a contação de

histórias, principalmente na fase que a criança ainda não sabe ler. Ter esse contato com o mundo imaginário por meio da contação de história irá despertar na criança a vontade de buscar sempre novas aventuras e experiências.

Para Laskos e Maciel (2017, p. 19):

o professor tem o dever de fazer o aluno aprender a gostar da leitura e apreciar o momento de contação de história é uma das formas de ir estimulando a imaginação do aluno. É nos momentos de leituras na sala de aula que fazem resgatar os melhores momentos que estão vivendo, é muito gratificante ouvir aquela contação de história que faz você sair do seu mundo e se imaginar que está ali dentro da história.

31

Quando o professor está devidamente preparado, ou seja, é um bom leitor, terá condições de prender a atenção do aluno e a partir disso passar seus conhecimentos por meio da contação de histórias. Antes de motivar a leitura, o professor precisa ter conhecimento de causa, seus exemplos irá motivar os alunos, terá também a capacidade de identificar o que cada aluno se interessa, quais são os temas que mais chamam a atenção e poderá utilizar isso em favor de desenvolver o hábito da leitura em seus alunos.

O ato de contar histórias exige do professor um preparo para cada situação, pois contar não é apenas ler algo, contar histórias é levar o ouvinte para dentro da história e para isso é essencial conhecer bem o enredo, saber a relevância de cada personagem, os pontos mais importantes da história. Fora isso precisa ter desenvoltura física, pois a linguagem do corpo no momento da contação de histórias é importante, a dicção é importante assim como a simulação de vozes variadas. A expressão facial é o centro de tudo, pois é nela que a criança está focada, então o professor no momento da contação precisa estar atento a todos os detalhes.

Sanchez e Ferreira (2014, p. 215) afirmam que:

portanto, percebemos que o contador de história precisa de um bom planejamento para que sua história tenha sucesso, porém o principal para tudo o que se vai realizar é estar seguro e gostar do que está fazendo e obviamente usar de todos os recursos para que a contação das histórias sejam repletas de "magia" e alegria.

É necessário que o contador não seja maior que a história, mas suas habilidades serão essenciais para o sucesso da atividade. O professor poderá lançar mão de inúmeros recursos para auxiliar na contação, porém cada recurso precisa estar em acordo com a faixa etária, assim como a história escolhida. A partir do momento que o professor domine a metodologia escolhida, os resultados são bastante significativos. Quando o professor compreender o ato de contar, ele desenvolve, no aluno, também a curiosidade pelo ato de ler. Nesse sentido:

O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesse de leitura variada. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível sócio-econômico. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19).

Por assim ser, há uma relação direta em contar e ler, principalmente no que se refere às crianças, uma vez que o despertar desse interesse provoca e promove outras inúmeras possibilidades. No entanto, para que

haja esse despertar, chama-se a atenção para que esse professor, antes de um contador, seja também um leitor.

CONSIDERAÇÕES

Diante de toda a construção do artigo ficou evidenciado vários aspectos que auxiliam na formação do leitor. Dentre eles o exemplo de pessoas próximas, pois a criança tende a aprender pela imitação de ações e a contação de histórias. Esta última tem o poder de envolver quem está ouvindo e o leva para um mundo paralelo. Durante o tempo da contação cada um assume um personagem e mergulha no enredo e por instante vivencia a história como um agente ativo das ações. Para a criança em formação isso se transforma em uma oportunidade de despertar a criatividade.

No momento da contação de histórias o contato visual é uma constante, e isso faz com que os laços afetivos sejam fortalecidos. Além disso, por meio do enredo, os personagens podem enfrentar desafios, sejam eles de cunho prático ou emocional e a forma com a qual lidam com a situação pode despertar na criança a percepção de como é possível agir em seu cotidiano.

Durante a contação a criança compreende a necessidade e a importância de ouvir o outro, portanto dentro dessa perspectiva, pode afirmar que a criança, por meio da contação de história, aprende valores, respeito ao próximo e isso tudo é uma forma também de aprender a lidar com as emoções.

A partir do momento em que a criança percebe que todo aquele enredo saiu das páginas de um livro, irá de forma autônoma buscar novas aventuras e histórias, daí fecha-se o ciclo na formação do leitor. A contação de histórias, em segundo plano, ensina a interpretação, desta forma quando a criança adquire hábito de ler por meio de atividades que contemplam a contação de história, terá uma percepção diferente das informações que a história traz.

A criança precisa desde cedo saber fazer a leitura de mundo. Para tanto não basta apenas dominar as habilidades de leitura e escrita, precisa compreender o que está a sua volta. E para adquirir tal habilidade, a leitura é essencial, mas o início pode ser por meio da contação de história. O conhecimento não pode ser adquirido de forma fragmentada e isolada. Quanto mais a criança reconhece no seu cotidiano o que aprende na escolar, melhor será seu desenvolvimento.

Para a melhora de resultados, é importante que após a contação da história, o contador deve trazer a realidade a criança aspectos que foram abordados na história. Quando a criança faz esse paralelo, observando as situações, os desfechos e consegue adquirir conhecimento, amadurecer as emoções e por fim cria uma visão de mundo com suas perspectivas e percepções.

A contação de histórias torna-se necessária, uma vez que prende a atenção da criança, fazendo-a mergulhar no universo em que se passa a história, além de estimular a ludicidade na criação de cenários e dar

vida aos personagens. Logo, todas essas possibilidades são matérias primas para que a criança desenvolva sua criatividade e sua capacidade de construção de conceitos e enredos, pontos fundamentais para a leitura, bem como escrita, futuramente.

Compreende-se que, a partir do momento em que a criança entra contato com a contação de histórias, desperta-se a curiosidade e a imaginação, o que possibilita que a criança tenha o desenvolvimento da autonomia de pensamento, bem como possibilita ao ouvinte a vivência e troca de experiências de diversas emoções e sensações. Cabe ao professor, no entanto, promover essa intersecção entre a arte literária e da contação de histórias com a formação da criança.

Logo, a contação de histórias pode ser uma importante aliada para que o professor consiga despertar no aluno o gosto e o hábito pela leitura, do mesmo modo, despertar a criatividade, senso de imaginação, desenvolvimento da linguagem oral, entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostasuras e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- BEZERRA, Sílvia de Paula. **A leitura literária em sala de aula: teoria e prática no Ensino Médio**. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/11993/7592>>. Acesso em 26 ago 2020.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CESAR, Cíntia. *et. al*. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. **Revista Interação**. Ano X, número 2, 2014/2. Disponível em: <https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/DS_0012_16_fam_revista_interAtiva_n-12.pdf>. Acesso em 20 set 2020.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.
- DERING, Renato de Oliveira. **A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias**. 104f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 2012.
- DERING, Renato de Oliveira Dering; SILVA, Thaís Fernanda da. **Diálogo entre ficção e realidade: a linguagem literária como uma das representações de mundo**. *Revista Anhanguera*, Goiânia, v.17, n. 1, jan/dez, 2016, p. 36-42. Disponível em: https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/03_dialogo_entre_ficcao_e_realidade_2016_36_4.pdf Acesso: 23 ago 2020.
- DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. "A formação do sujeito-leitor pela experiencição do ato de ler: breves considerações". In. Schütz, Jenerton Alan *et al*/(Org). **Pesquisas e escritas**

em educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

DERING, Renato de Oliveira; SILVA, Eduardo. Cinco (im)possibilidades para a formação de leitores no ambiente escolar público. **Revista Água Viva**, v. 2, n. 1, 18 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1990.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LASKOS, Keity. MACIEL, Maria Elganei. **Contação de História na Educação Infantil: O Despertar da Imaginação.** Disponível em: <<https://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/601>>. Acesso em 19 out 2020.

SANCHES, Glaucimar Carlos; FERREIRA, Franchys M. N. S. **Professor/contador de histórias buscando possibilidades para uma aprendizagem lúdica.** Rev. Diálogos Interdisciplinares – GEPPIP, Aquidauna, v. 1 n. 1 p. 207-221, out 2014. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/deaint/article/view/587>>. Acesso em 19 out 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas.** Sessão aberta. UFRGS. Porto Alegre, v. 04, n. 01, jan/jun, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/download/5844/3448>>. Acesso em 20 set 2020.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa.** 2ª ed. Curitiba: IESDE BRASIL S.A, 2009.

Recebida: 01 de dezembro de 2020

Aceita: 22 de dezembro de 2020

O CONFLITO DE JURISDIÇÃO ENTRE CORTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS: A INTERPRETAÇÃO DA LEI DA ANISTIA NAS JURISPRUDÊNCIAS BRASILEIRA E INTERAMERICANA

Jéssica Silva Monteiro¹
 Wladimir Vinycius de Moraes Camargos²

35

Resumo: Este artigo trata do conflito jurisdicional entre o STF e a Corte Interamericana de Direitos Humanos no que se refere à validade da Lei da Anistia brasileira. Por meio de revisão bibliográfica, o que se propõe é investigar a suposta existência de um conflito de competências entre a Corte Máxima brasileira e a Corte Interamericana. Em um primeiro momento, será realizada uma descrição dos contextos da ADPF 153 e da decisão acerca do caso Gomes Lund, que divergem radicalmente sobre o mesmo objeto: a validade da Lei de Anistia. Na segunda seção, o trabalho trará uma breve discussão sobre a eficácia jurídica das decisões e jurisprudências da Corte Interamericana de Direitos Humanos internamente no Brasil, especificamente no caso em tela. Por último, traçar-se-á um debate teórico sobre a efetividade dos direitos humanos pautada, simultaneamente, por um jus cogens internacional tutelado pelo princípio da diferença.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Guerrilha do Araguaia; Direito Internacional; Direito Constitucional; Princípio da Diferença.

THE JURISDICTION CONFLICT BETWEEN NATIONAL AND INTERNATIONAL COURTS: THE INTERPRETATION OF THE AMNESTY LAW IN BRAZILIAN AND INTER-AMERICAN JURISPRUDENCES

Abstract: This article deals with the jurisdictional conflict between the STF and the Inter-American Court of Human Rights with regard to the validity of the Brazilian Amnesty Law. Through a bibliographic review, the aim is to investigate the supposed existence of a conflict of competences between the Brazilian Maximum Court and the Inter-American Court. At first, a description of the contexts of ADPF 153 and the decision on the Gomes Lund case will be made, which radically diverge on the same object: the validity of the Amnesty Law. In the second section, the work will bring a brief discussion on the legal effectiveness of the decisions and jurisprudence of the Inter-American Court of Human Rights internally in Brazil, specifically in the case at hand. Finally, a theoretical debate will be drawn up on the effectiveness of human rights, guided, simultaneously, by an international jus cogens protected by the principle of difference.

Keywords: Human rights; Guerrilha do Araguaia; International right; Constitutional right; Principle of Difference.

INTRODUÇÃO

Em um cenário de proteção da tutela internacional de direitos, voltada a sua universalização em um primeiro momento, destaca-se, em um segundo, uma interpretação da Declaração Universal dos Direitos Humanos que aponta para o acolhimento do princípio da diferença. Parte daqui o ponto de análise deste artigo: a divergência entre cortes sobre o mesmo objeto. Há conflito de competências entre o Supremo Tribunal Federal (STF) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH)? O princípio da diferença permite divergências

¹ Mestranda em Direito Agrário pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Graduada em Direito (UFG). Orcid: 0000-0001-8433-0610. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702109844969963>. E-mail: jescmonteiro@gmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Direito pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Direito (UFG) e Graduated in Law (UFG). Orcid: 0000-0003-0988-6760. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3285145161680507>. E-mail: wladimir@ufg.br.

entre ambas no que tange os direitos humanos?

Para discutir o tópico ora sugerido, o estudo de baseará no caso *Gomes Lund vs. Brasil*, popularmente conhecido como “Guerrilha do Araguaia”, no qual STF e Corte IDH divergem sobre a validade da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, também denominada Lei da Anistia. Serão trazidos ainda o conceito de jus cogens internacional e do princípio da diferença para enriquecer o debate sobre a (in)existência de conflito jurisdicional. Um breve estudo do caso da Guerrilha do Araguaia subsidiará a revisão bibliográfica proposta, cujo objetivo geral é o de investigar a suposta existência de um conflito de competências entre a Corte Máxima brasileira e a Corte Interamericana.

Os objetivos específicos do presente trabalho serão transformados em seções deste artigo para melhor operacionalizar a tarefa de cumprir com o objetivo principal. Em um primeiro momento, será realizada uma descrição dos contextos da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 153, datada de abril de 2010, e da decisão acerca do caso *Gomes Lund*, ocorrida no mesmo ano, que divergem radicalmente sobre o mesmo objeto: a validade da Lei de Anistia. Na segunda seção, o trabalho trará uma breve discussão sobre a eficácia jurídica das decisões e jurisprudências da Corte Interamericana de Direitos Humanos internamente no Brasil, especificamente no caso em tela. Por último, o que se proporá é um debate teórico sobre a efetividade dos direitos humanos pautada, simultaneamente, por um jus cogens internacional tutelado pelo princípio da diferença.

A LEI DA ANISTIA COMO PONTO DE INFLEXÃO ENTRE STF E CORTE IDH

A primeira controvérsia entre o Supremo Tribunal Federal e a Corte Interamericana de Direitos Humanos gravita em torno da Lei n. 6.683/1979, denominada Lei da Anistia, sancionada em 28 de agosto de 1979, pelo general João Baptista Figueiredo, último presidente da ditadura civil-militar ocorrida entre os anos de 1964 e 1985 no Brasil. Procedendo à leitura do art. 1º do texto que rege a referida matéria para este período, percebe-se que o seu conteúdo estabelece não somente o intervalo temporal de admissibilidade da concessão dessa anistia, como também são definidos os beneficiários em potencial dessa concessão por meio de uma delimitação típica, em âmbito penal, a ver:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

§ 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

§ 2º - Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, seqüestro e atentado pessoal.

A divergência acerca deste dispositivo legal remete justamente à delimitação típica, precisamente à abrangência da descrição dos crimes conexos constante no § 1º do art. 1º da Lei 6.683/1979. A extensão interpretativa deste parágrafo acima comentado levou a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) a protocolar, em face do STF, a Arquição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 153, questionando a interpretação atribuída aos crimes conexos previstos por aquele dispositivo. Com relação ao alcance da definição dos crimes conexos, existem sustentações em sentidos antagônicos, tanto na direção de que os crimes conexos se estenderiam aos crimes comuns perpetrados por agentes da ditadura, quanto no sentido de que os crimes conexos correspondem somente àqueles correlacionados aos crimes políticos, ou ainda àqueles praticados por motivação política.

O STF decidiu, por 7 votos a 2, que a interpretação constitucional acerca dos crimes conexos abarcava também os crimes comuns cometidos, elegendo aquele primeiro entendimento em detrimento do segundo. A fundamentação a favor da recepção da Lei da Anistia pela Constituição Federal foi encampada inicialmente pelo relator da ADPF 153, o ministro Eros Grau, que, à época, justificou seu voto em cinco tópicos, resumidamente:

- (i) não teria havido autoanistia, mas sim um amplo acordo político entre os legitimados sociais que deu origem à Lei 6.683/79 e que esse acordo, caso ignorado, “significaria também prejudicar o acesso à verdade histórica”;
- (ii) a Lei da Anistia deve ser concebida como uma “lei-medida” e, portanto, interpretada “em conjunto com o seu texto, a realidade no e do momento histórico, na qual ela foi editada, não a realidade atual”;
- (iii) os crimes conexos devem mesmo ser entendidos como “aqueles praticados pelos agentes do Estado contra o que lutavam contra o estado de exceção” e que daí advém o “caráter bilateral da anistia ampla e geral”;
- (iv) não incumbe ao Poder Judiciário a revisão de anistias concedidas e sim ao Poder Legislativo, a exemplo do que teria ocorrido na Argentina, no Chile e no Uruguai; e
- (v) a anistia foi “integrada” à nova ordem constitucional por meio da Emenda Constitucional no 26/1985 que, além de convocar a Assembleia Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, reafirmou em seu texto a anistia concedida em 1979 (NIEMEYER, 2016, p. 271)

Por sua vez, a Corte Interamericana de Direitos Humanos entendeu a Lei 6.683/1979 de maneira substancialmente distinta. Em 26 de março de 2009, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) apresentou à Corte Interamericana de Direitos Humanos demanda em face do Brasil em decorrência da petição submetida pelo Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e pela Human Right Watch no ano de 1995, em nome de pessoas desaparecidas durante a Guerrilha do Araguaia. O caso Julia Gomes Lund e outros contra a República Federativa do Brasil visava deliberar sobre a responsabilidade do Estado brasileiro na

detenção arbitrária, tortura e desaparecimento forçado de 70 pessoas, entre membros do Partido Comunista do Brasil (doravante “PCdoB”) e camponeses da região, (doravante “as vítimas” ou “as vítimas desaparecidas”) (infra paras. 105 e 106), como resultado de operações

do Exército brasileiro empreendidas entre 1972 e 1975 com o objetivo de erradicar a Guerrilha do Araguaia, no contexto da ditadura militar do Brasil (1964 – 1985) (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 01)

Em defesa dos requerentes, vítimas da dita guerrilha, a CIDH alegou que o Estado brasileiro não procedia a investigação e a conseqüente punição dos responsáveis pelos desaparecimentos forçados sob a égide da vigência da Lei 6.683/1979. Ademais, arguiu que a aplicação desta lei por si só já constituía grave violação dos direitos humanos, na medida em que tornava inviável a investigação e a sanção penal dos agentes do Estado envolvidos nos crimes contra a humanidade, prejudicando assim o conhecimento da verdade dos fatos. Segundo a Comissão Interamericana, a vigência da Lei da Anistia seria incompatível com a Convenção Americana de Direitos Humanos.

Por seu turno, o Brasil aduziu que se fazia necessário o reconhecimento pela Corte das ações realizadas em âmbito interno no sentido de propor reparações pecuniárias às vítimas da ditadura, bem como à instituição de Comissões da Verdade. O Estado brasileiro invocou ainda o contexto de edição da Lei da Anistia como um momento “específico de transição para a democracia e da necessidade de conciliação nacional”, além de ter sido precedida por um debate político que permitiu formar a “percepção de que a punição dos crimes contra direitos humanos (...) pode chegar a representar um obstáculo ao processo de transição, perpetuando o clima de desconfiança”.

Em decisão proferida em novembro de 2010, ou seja, sete meses após a decisão prolatada pelo Supremo Tribunal Federal no exame da ADPF 153, a Corte IDH declarou que o Estado Brasileiro era responsável pela violação dos direitos ao reconhecimento da personalidade jurídica, à vida, à integridade e liberdade pessoal dos membros da Guerrilha do Araguaia, relativa às vítimas desaparecidas. Para tanto, argumentou que, pela investigação, o julgamento e a punição dos responsáveis por crimes contra a humanidade já terem atingido o status normativo de *jus cogens*, o Estado estaria sujeito a fazê-lo, também nos termos da Convenção. Ponderou, ainda, que já havia entendimento consolidado na jurisprudência da Corte no sentido da incompatibilidade entre leis de autoanistia e a Convenção Interamericana de Direitos Humanos no que se refere às graves violações de direitos humanos. Por fim, considerou que as autoridades internas do país estão vinculadas a sua jurisprudência, devendo exercer o controle de convencionalidade baseado não só no tratado, mas também na interpretação da Corte acerca dele.

A Corte IDH asseverou, por fim, que:

O Tribunal, no exercício de seus poderes inerentes de tutela judicial internacional dos direitos humanos, poderá estabelecer seu livre convencimento sobre se o reconhecimento de responsabilidade internacional efetuado por um Estado demandado oferece substância suficiente, nos termos da Convenção, para dar ou não seguimento ao conhecimento do mérito e a determinação das eventuais reparações e custas. Para tanto, a Corte deve fazer a análise da situação apresentada nos casos concretos. (...) A Corte admitiu o reconhecimento dos fatos e a aceitação de responsabilidade realizados pelo Estado, bem como reconheceu seus esforços e boa-fé na atualidade, porém entendeu que tal reconhecimento não ocorreu de forma plena e

eficaz quanto a todas às violações trazidas a exame da Corte. Ao invés, o reconhecimento estatal guarda importantes limitações, tanto que sua defesa atual ainda é de não permitir a investigação, processamento e punição dos responsáveis pela aplicação da Lei de Anistia, em interpretação julgada incompatível com a Convenção, de dispositivos que carecem de efeitos jurídicos (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2010, p. 121).

Em síntese, A Corte Interamericana determinou que a Lei 6.683/1979 era inválida, definindo, além disso, que o seu cumprimento incorria em ilícito internacional.

A EFICÁCIA JURÍDICA DAS DECISÕES E JURISPRUDÊNCIAS INTERAMERICANAS

Não é mero acaso o tema do controle de convencionalidade ter encerrado a decisão da Corte IDH. Havia, por parte tribunal interamericano, ciência da dimensão de sua decisão no âmbito jurisdicional interno, relativo à Constituição brasileira. A diferenciação do controle de convencionalidade (cuja competência é da Corte IDH) e do de constitucionalidade (que compete às Cortes nacionais) estava expressa nos votos concordantes da decisão, que entendiam a Convenção Americana de Direitos Humanos como uma Constituição supranacional de direitos humanos. Isso dito, caberia aos poderes públicos nacionais, em todas as suas esferas, a adequação de suas legislações, senão pela interpretação, por meio de emendas, à Convenção e à jurisprudência da Corte IDH.

Na prática, para a Corte IDH, a controvérsia jurisprudencial é dirimida a partir do reconhecimento da primazia da jurisprudência internacional sobre a nacional em matéria de Direitos Humanos. Essa prevalência, por assim dizer, vincularia o STF a reconhecer, por conseguinte, uma Constituição e instância judicial supranacionais, submetendo suas jurisprudências a reformas com vistas à harmonização das decisões desta Corte nacional às da Corte Interamericana.

No Brasil, o status dos tratados internacionais de direitos humanos se relaciona intimamente à Emenda Constitucional (EC) n. 45, de 30 de dezembro de 2004. A reforma por meio dessa emenda resolve a questão do status constitucional dos tratados internacionais atinentes à referida matéria na medida em que prevê o tratamento equivalente ao de emendas constitucionais a estes tratados, caso aprovados por maioria qualificada no Congresso Nacional. Isso posto, a distinção para a determinação do status dos tratados remete aos marcos temporais, inicialmente da Constituição e, posteriormente, da própria EC 45/2004, cuja vigência submeteria o status constitucional dos tratados à aprovação de maioria especial.

Tendo a Convenção Americana entrado em vigor no ordenamento jurídico brasileiro no ano de 1992, sua validade se situa entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a vigência da EC 45/2004. A orientação do STF, no entanto, é a de que a Convenção se encontra em um nível supralegal, visto que, embora esteja materialmente acima das demais leis do ordenamento jurídico interno, permanece formalmente em uma posição abaixo da Constituição brasileira.

Efetivamente, ao passo que o STF passou a considerar que os dispositivos da Convenção Americana seriam aplicáveis nos casos em que fossem mais favoráveis aos direitos humanos, vedando, inclusive, disposição constitucional expressa, abriu-se margem para que as normas de direitos humanos internacionais adquirissem uma eficácia diferenciada no direito interno. Nota-se tal quadro na antinomia entre a súmula 25 do STF e o art. 5º, LXVII, CF/1988, em função da ilicitude da prisão civil do depositário infiel, ocasião em que a previsão da Convenção superou norma constitucional originária restritiva de direitos fundamentais. Resta, então, a dúvida: estando a Constituição brasileira vinculada à Convenção Americana em matéria de direitos humanos, estaria a jurisprudência do STF subordinada às decisões da Corte IDH?

Ao se tornar Estado-parte na Convenção Americana, o Brasil reconhece como obrigatória, de pleno direito e sem convenção especial, a competência da Corte IDH em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção. No texto do tratado, a Corte IDH se configura como o órgão competente para conhecer de qualquer caso, relativo à interpretação e aplicação das disposições da Convenção, que lhe seja submetido, bem como o cumprimento pelo Estado-parte das decisões da Corte também está previsto pela Convenção.

Portanto, o Brasil, enquanto Estado-parte, está obrigado a cumprir os tratados internacionais dos quais foi signatário e, assim, a cumprir a decisão da Corte IDH no caso guerrilha do Araguaia, sob pena de descumprimento de obrigação internacional, situação reconhecida pelo Supremo. Embora obrigado pelo direito internacional a cumprir a decisão no caso em tela, dessa obrigação não resulta, compulsoriamente, o encargo de um dado Poder constituído, em particular, do Judiciário, de aplicar a interpretação da Corte IDH internamente. Se, por um lado, a vinculação do Judiciário brasileiro à jurisprudência da Corte IDH não encontra previsão expressa na Convenção Americana, por outro, a Corte Interamericana se reconhece como competente e intérprete final do controle de convencionalidade presente em suas jurisprudências consultiva e contenciosa.

Em caso ausência de previsão patente na letra da Convenção, o problema da vinculação deve ser solucionado mediante a interpretação das normas ora de direitos humanos internacionais, ora do direito nacional, constitucional. E, sem embargo da ausência de previsão da vinculação, o direito interno pode, em todo caso, determinar a adesão dos tribunais nacionais à jurisprudência da Corte IDH, pela via constitucional.

O art. 5º, CF/1988, §§ 2º e 3º estabelece a incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos aos direitos fundamentais, no § 2º, com status constitucional, e no §3º, com status supralegal. No entanto, a Constituição Federal brasileira é, em todo o seu bojo, silente quanto à incorporação da jurisprudência de cortes internacionais pelo direito nacional e, pelo mesmo motivo, nada versa sobre a vinculação do Poder Judiciário brasileiro às decisões dessas cortes. Dessa forma, a admissibilidade de uma vinculação desse tipo depende, sobretudo, de um arranjo judicial construído nos próprios tribunais brasileiros, que, por sua vez, não encontram norma constitucional implícita nesse sentido no direito interno.

Uma possibilidade para o caso de ausência de previsão constitucional da vinculação dos tribunais

brasileiros à jurisprudência da Corte Interamericana é a hipótese de se alegar a Convenção como parte integrante da própria Constituição, porquanto componente do bloco de constitucionalidade no que se refere aos direitos fundamentais constantes na Carta Magna brasileira. É uma alternativa de convergência buscada pelo direito internacional e os direitos humanos, que se encontram em um novo momento no qual é fundamental a procura pela abertura e confluência entre direitos humanos internacionais e direitos fundamentais nacionais (ROMERO, 2014). Por seu turno, o STF ainda não reconheceu a jurisprudência da Corte IDH como vinculante para si, nem tampouco para qualquer outro tribunal brasileiro, a despeito de ter conferido notável relevância à Convenção Americana. É discutível, até mesmo, se esse reconhecimento poderia ocorrer tendo-se em vista a falta de previsão constitucional expressa ou tácita, com base no princípio da legalidade e, em especial, da soberania popular (ROMERO, 2014).

A adesão do Brasil ao sistema interamericano de direitos humanos, que perpassa pelo reconhecimento da jurisdição da Corte IDH, confere à interpretação dos direitos humanos proposta pela Convenção uma posição superior a um dado direito estrangeiro qualquer, tornando-a válida e vinculante para o Estado brasileiro em sede internacional. A vinculação dos tribunais nacionais, por mais que não seja direta, deve ocorrer perante critérios normativos voltados à efetividade dos direitos humanos em âmbito nacional.

Desse modo, o STF, bem como os demais tribunais brasileiros, devem fundamentar tanto suas sentenças quanto seus acórdãos na interpretação dos direitos humanos desenvolvida pela Corte IDH com base, sobretudo, na vinculação do Estado nacional ao direito internacional, em que os direitos humanos figuram como norma cogente e, ademais, na interpretação mais protetiva dessa gama de direitos, a serem aplicadas pelo controle de convencionalidade compatível com a Constituição ou ainda consideradas pelo Supremo Tribunal Federal em suas fundamentações, no que couber.

O PRINCÍPIO DA DIFERENÇA COMO DIRETRIZ DO JUS COGENS INTERNACIONAL PARA A EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

Para Marramao (2007), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 significou um *turning point*, uma vez que proporcionou, na letra do seu art. 6º, a concepção de que todo indivíduo tem direito em todo lugar. Houve uma *virada* de pensamento, na qual se percebeu a necessidade de desvincular direitos dos territórios em que vigem, atribuindo-lhes aos seres humanos como um todo. Essa desterritorialização do direito, sobretudo em matéria de direitos humanos, enfrenta problemas para a sua efetivação no cenário internacional – ainda não há o cumprimento do processo de monopolização da força que viabilize a efetiva garantia dos direitos.

Os direitos, a partir do século XX, passaram a ser princípios constitucionais superiores, na medida em que foram compreendidos como limites aos próprios legisladores. Estes princípios se garantem em face do

poder legislativo porquanto órgãos de controle de legitimidade das leis intermediam tal processo. Seguindo o panorama de mudanças, em meados daquele século, considerou-se que o conteúdo dos direitos deveria ser retirado da competência estatal em razão do seu reconhecimento em âmbito internacional. É neste quadro que surge a possibilidade de se introduzir a tutela internacional dos direitos individuais (MARRAMAQ, 2007, p. 05).

O contexto pós-guerra é fundamental para compreender a relevância internacional que os direitos humanos adquiriram, concomitantemente à instauração de uma estreita vinculação entre direitos humanos e democracia. Como consequência do avanço deste novo ponto de partida, os direitos humanos são inseridos nas constituições e legislações nacionais, enquanto são acolhidos em proclamações universais. Ocorre que a efetivação dos direitos humanos perpassa ainda por uma questão histórica, referente à sua demanda: ao passo que surgem diversas discussões sobre novos direitos humanos – didaticamente separados em gerações, mas que não apresentam divisão ou hierarquia entre si –, aqueles direitos debatidos anteriormente permanecem carentes de efetivação. A complexidade da demanda advém das diferentes historicidades das sociedades contemporâneas, para além da indefinição do monopólio da força para a garantia desses direitos.

É a partir deste quadro que dois modos diferentes de interpretação e acolhimento do texto da Declaração de 1948 surgem numa atmosfera polarizada, criando entre si uma arena de disputa repleta de tensão: de um lado, há o princípio da igualdade, sendo a igualdade objeto de diversas transformações dos conteúdos dos direitos, advindas de contextos histórico-culturais efetivos; e do outro, surge o princípio da diferença, aquele segundo o qual a especificidade cultural atua como indicador de mudanças dos contextos socioantropológicos na qual se produz direitos e se insere a sua dinâmica (MARRAMAQ, 2007, p. 07). Marramao (2007) entende, no entanto, que tais princípios não se configuram como antagônicos, e sim como complemento um do outro, sendo este decorrente daquele.

Atualmente, um recurso que tem sido utilizado de forma recorrente para a consolidação das bases normativas em sede internacional é o *jus cogens*. São normas imperativas do Direito Internacional, oponíveis contra Estados, entidades e cidadãos ao redor do mundo, cuja revogação apenas poderá derivar de outro ato internacional de hierarquia normativa idêntica (BRASIL, 2009). O *jus cogens* internacional se apresenta como alternativa na medida em que a solução de conflitos demanda a tutela do direito à integridade física e moral, ao coibir práticas atentatórias e abusivas no trato das minorias.

Trata-se de uma tendência regulatória não só do Direito Internacional, porquanto integra o Direito Constitucional dos Estados, ao passo que lhes confere legitimidade e autonomia. Isso porque, segundo Canotilho (2003), as relações internacionais têm sido cada vez mais reguladas sob os preceitos do direito e da justiça, havendo uma conversão do próprio Direito Internacional em uma ordem imperativa, cujo eixo é composto pelo *jus cogens* internacional, coordenador ora da política e das relações internacionais, ora do direito interno de cada Estado, na construção de suas constituições.

Situando historicamente seu advento, o conceito de jus cogens foi positivado no ano de 1969, na Convenção de Viena sobre Direito dos Tratados, referência em matéria normativa internacional. De acordo com o art. 53 desta Convenção, o jus cogens corresponde a uma norma de direito internacional geral. Em outros termos, é aquela aceita e reconhecida pela comunidade internacional dos Estados como um todo, como norma da qual nenhuma derrogação é permitida e que só pode ser modificada por norma ulterior de Direito Internacional geral da mesma natureza. Além da definição, tal artigo assevera ser nulo o tratado que conflite com essa espécie de norma. Muito embora o seu conceito tenha sido estabelecido ainda no século XX, não há uma exata prescrição do conteúdo do jus cogens, isto é, o conjunto dos direitos a serem definidos como normas cogentes de Direito Internacional permanece indeterminado.

Mesmo assim, é possível perceber a utilização dessa premissa por parte dos tribunais internacionais, sobretudo na determinação de obrigações aos Estados, ainda que de modo gradativo. O reconhecimento de uma norma internacional cogente torna a atuação dos tribunais internacionais ainda mais decisiva e vinculante, o que revela a importância do seu conteúdo tanto para a compreensão da sua eficácia quanto para a legitimidade dos tribunais que a aplicam. Sem embargo, a teoria do jus cogens, à vista deste quadro, mesmo sendo um refinado instituto jurídico, é passível de incorrer em um problema do direito bastante conhecido, qual seja, aquele relativo à tentativa de controle da linguagem, reduzindo complexas conceituações abrangentes a definições positivadas.

Há, portanto, o risco de incidência em duas questões potencialmente problemáticas para o campo jurídico como um todo quanto à aplicação do jus cogens: uma relativa à incapacidade de exercer controle acerca da interpretação do direito mediante edição de normas gerais e abstratas e, por fim, outra que diz respeito aos perigos de se restringir o sentido da ação multiculturalista no âmbito do Direito Internacional, tendendo à equiparação das ideias de universalização e ocidentalização, conforme explicita Marramao (2007). Sendo insuficiente a teoria do jus cogens internacional para a regulação entre sujeitos da comunidade internacional, uma proposta bastante válida e necessária é a de associá-la à efetivação dos direitos humanos, de acordo com o que assinala Canotilho (2003), desde que mediada por uma organização supranacional.

Diante dessa posição de colisão teórico-prática, resolve-se outro problema, dessa vez em alusão à própria efetividade dos direitos humanos por meio do Direito Internacional, uma vez que encontra seu lugar de conciliação, deliberação e, essencialmente, de garantia no que concerne à dignidade da pessoa humana em escala global. A transformação do direito internacional público em um direito cosmopolita é um traço perceptível, embora gradual. Assim argumenta Habermas (2002), ao que aponta que a existência de uma ordem internacional justa tanto depende de instituições internacionais com capacidade de ação quanto é dispensável que uma esfera pública global seja coordenada pela figura estatal. Para autor acima citado, o pano de fundo do direito cosmopolita está na possibilidade dele sobrepujar o sujeito coletivo de direito internacional, envolvendo a participação direta

dos sujeitos individuais de direito (HABERMAS, 2002).

Complementarmente a Habermas, que entende a esfera pública global a partir da consolidação burguesa ocorrida na Europa por volta do século XVIII, Marramao (2007, p. 12) considera que não existe apenas uma, mas diversas esferas públicas dispersas pelo mundo afora. A principal característica dessas esferas, para este autor, é o fato de serem marcadas pela diáspora, em um sentido que extrapola a interpretação deste fenômeno como resultado do nomadismo e que resulta em desmembramento de núcleos de poder, à medida que relaciona a pluralidade ao surgimento de conflitos de valores. Essas esferas públicas diaspóricas realizam movimentos concêntricos e excêntricos simultaneamente, uma vez que dispersa o indivíduo do mesmo modo que absorve.

Aqui se infere que a diferença, para Marramao (2007), além de uma diretriz à interpretação da Declaração Universal de Direitos Humanos, representa um componente imprescindível às esferas públicas diaspóricas, motivo pelo qual não poderia haver uma esfera pública global homogênea. Pautando-se pelo critério da diferença seria possível desconstruir a compreensão do universal em detrimento da identidade. Dessarte, o próprio jus cogens internacional não poderia, de maneira semelhante, figurar como a única alternativa de fonte de direito em um contexto em que diversas esferas públicas diaspóricas constituem uma esfera maior, por sua vez, de dimensão global – uma premissa coerente com o objetivo de assegurar a proteção do princípio da dignidade humana.

À vista disso, outra conclusão a que se pode chegar ao decorrer do percurso da discussão traçada pelos autores acima comentados é a de que a interpretação, por si só, promove uma desterritorialização do direito que, após cumprir sua tarefa sem afastar a tradição, entretanto, enfrentando seus aspectos costumeiros, reterritorializa-se, e confere aos ordenamentos jurídicos internos um status democrático. Diferentemente de uma tentativa de ajuste uniformizador, o que se propõe é, precisamente, lidar com a diferença por meio do diálogo baseado nos arranjos normativos atuais, em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES

O escopo deste artigo não seria possível de ser alcançado sem tecer algumas considerações sobre a temática por ele abordada. A primeira delas concerne às diferenças entre as decisões tanto do STF quanto da Corte IDH, sobretudo no que diz respeito às suas origens.

Ambas possuem pontos de partida distintos entre si: a tarefa realizada pelo STF tinha como premissa um controle abstrato, considerando a Lei da Anistia brasileira constitucional assente na análise de seus dispositivos a partir do contexto histórico de transição em que foram criados e do processo de discussão legislativa que conduziu à sua construção, que, por assim dizer, não foi e não pode ser atribuído ao Poder

Judiciário brasileiro.

Por seu turno, a Corte IDH, ao decidir sobre o caso Gomes Lund, efetua um controle de convencionalidade tendo por base a análise de um caso concreto, o da Guerrilha do Araguaia, segundo o qual acaba por declarar a mesma lei brasileira incompatível com o sistema interamericano de direitos humanos.

Além disso, há de se destacar que o STF parte da análise da Constituição Federal de 1988 como parâmetro normativo de avaliação da validade do conjunto normativo que compõe a Lei da Anistia, enquanto para a Corte IDH, o parâmetro normativo utilizado para essa verificação é a Convenção Americana de Direitos Humanos.

Independentemente das diferenças originárias, cumpre esclarecer que é preciso que o STF ao menos considere (já que não é obrigado a seguir) os julgados da Corte Interamericana, fundamentalmente quando estes estiverem em discordância com as suas decisões na análise de uma mesma fonte normativa, como é o caso da Convenção Americana de Direitos Humanos. Nessa ocasião, faz-se mister argumentar exaustivamente o porquê da divergência, sem relegar esse debate a um segundo plano.

É grave que no expediente da própria ADPF 153, o direito estrangeiro seja, por diversas vezes, mais mencionado que a própria jurisprudência da Corte IDH, em função da institucionalidade da Corte, da similaridade da fonte normativa, do vínculo entre o direito internacional e o reconhecimento do Estado brasileiro e, advindo disso, da obrigação de proporcionar a interpretação que melhor tutele os direitos humanos.

Finalmente, cabe ao STF elucidar por que sua decisão é a mais adequada relacionando os direitos fundamentais sobre os quais resolve em âmbito interno e os direitos humanos internacionais aos quais deve se filiar, uma vez que definir aqueles direitos é, em certa medida, encargo do STF, sem poder, no entanto, abandonar a proteção desses últimos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.030, de 14 de dezembro de 2009. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

CANTILHO, J. J. GOMES. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 7. ed. Coimbra, Portugal: Almedina, 2003.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Demanda perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Caso 11.552 Julia Gomes Lund e outros (Guerrilha do Araguaia) contra a República Federativa do Brasil, Washington, D.C., 2009. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/demandas/11.552%20Guerrilha%20do%20Araguaia%20Brasil%2026mar09%20PO RT.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Sentença do caso Gomes Lund e outros (“Guerrilha do Araguaia”) vs. Brasil. Washington D.C., 2010. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro – estudos de teoria política. trad. de George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MARRAMAQ, Giacomo. Passado e futuro dos direitos humanos: da “ordem pós-hobbesiana” ao cosmopolitismo da diferença. In: XVI Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI). Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Direito da PUC/MG. 2007.

NIEMEYER, Pedro Octavio de. A validade da Lei da Anistia e as decisões do STF e da CIDH. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 13, p. 264-288, 2016.

ROMERO, Eneas. O Conflito entre Direito Nacional e Internacional: a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos vs. a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (The Conflict Between National and International Law: The Inter-American Court of Human Rights and the Brazilian Supreme Court Amnesty Case Law). Available at SSRN 2389415, 2014.

Recebida: 05 de outubro de 2020

Aceita: 28 de dezembro de 2020

INTERDISCIPLINARIDADE E PRODUÇÃO DE VÍDEO PARA A UNIVERSIDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EXTENSÃO NA ÁREA DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU

Rafael Jose Bona¹
Larissa Schlögl²

47

Resumo: O artigo tem por objetivo relatar uma prática de extensão universitária realizada por meio do curso Publicidade e Propaganda, da Universidade Regional de Blumenau, no município de Blumenau, Santa Catarina. É feito um relato metodológico do primeiro ano de execução do projeto *Comunica FURB*, que produz material publicitário audiovisual para divulgação das atividades de ensino, pesquisa ou extensão da universidade na comunidade regional por meio das redes sociais digitais e pelo canal de televisão educativo no YouTube, da FURB TV. Como principal resultado se observa a relevância interdisciplinar do projeto no sentido que esse envolve diferentes expertises de cada área do conhecimento na qual os produtos oriundos do projeto se dedicam.

Palavras-chave: extensão; educação; publicidade; audiovisual; Blumenau.

INTERDISCIPLINARITY AND VIDEO PRODUCTION FOR THE UNIVERSITY: EDUCATIONAL EXTENSION PRACTICES IN THE ADVERTISING AREA IN THE CITY OF BLUMENAU

Abstract : The objective of this article is to describe an educational practice of university extension made by the Publicity and Advertising course of FURB, in the city of Blumenau, Santa Catarina. It is presented a methodological description made in the *Comunica FURB* project, which produces audiovisual publicity material for dissemination of teaching activities, research or extension of the university in the regional community through digital social networks and the educational television channel, FURB TV. The main result is the interdisciplinary relevance of the project in the sense that it involves different expertise from each area that the project products are dedicated.

Keywords: extension; education; publicity; audio-visual; Blumenau.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária tem extrema importância na vida de uma comunidade. As atividades realizadas na universidade e que são disseminadas entre os atores sociais na região na qual ela se insere contribuem para o desenvolvimento das práticas sociais (RODRIGUES *et al.*, 2013).

Dentro desse contexto o artigo tem por objetivo relatar uma prática de extensão universitária na área de Publicidade e Propaganda ocorrida no município de Blumenau/SC. É feito um relato metodológico das atividades do projeto *Comunica FURB* (da Universidade Regional de Blumenau), do ano de 2018. O referido projeto produz material publicitário audiovisual para divulgação das atividades de ensino, pesquisa ou extensão da universidade na comunidade regional por meio das redes sociais digitais e pelo canal de televisão educativo no YouTube da FURB TV, que também divulga todo o seu

¹ Doutor em Comunicação e Linguagens (UTP) e Mestre em Educação (Furb). Docente dos cursos de graduação da Univali e da Furb e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Furb). E-mail: bona.professor@gmail.com Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4474574048534791> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2116-2407>

² Doutora em Ciências da Comunicação (Universidade do Minho). Docente do curso de Publicidade e Propaganda (Furb). E-mail: larissa.schlogl@gmail.com Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3930957984790164>

material posteriormente na internet. Conforme Marinho (2018), os brasileiros têm consumido cada vez mais vídeos por meio do YouTube, considerado um dos maiores concorrentes da TV aberta. Além disso é sua produção de conhecimento: “a busca de vídeos para se qualificar e aprender coisas novas - e a grande maioria do público quer isso. E não é só isso: as pessoas também usam o YouTube para se informar sobre o que acontece no Brasil e no mundo” (MARINHO, 2018, s/p.).

O projeto *Comunica FURB* se justifica academicamente por sua proposta educativa em inserir o estudante de Publicidade e Propaganda na prática e execução de vídeos publicitários, que estão de acordo com os conteúdos abordados nas disciplinas que fazem parte da matriz curricular do curso (2012.1): *Redação Publicitária II – Audiovisual, Produção Publicitária em Mídia Digital, Comunicação Comunitária e Produção Eletrônica em Publicidade III*.

Ao se executar a extensão na universidade, se justifica o processo de ensino e aprendizagem e a contribuição da instituição de ensino superior na comunidade em que ela se insere e não somente como uma entidade assistencialista. O contexto está de acordo com o que relata Jezine (2004, p. 2) quando comenta que a “relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes”.

Ainda, a justifica social e profissional do presente projeto de extensão, contribui com a divulgação de cursos de graduação, projetos de extensão e de pesquisa da universidade na comunidade regional – por meio da publicidade audiovisual – e insere o estudante na prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Conforme Rodrigues *et al* (2013, p. 147), “a extensão universitária é de suma importância tanto para a universidade, que ganha mais credibilidade; quanto para o aluno, que aprende muito mais realizando extensão (transmitindo conhecimentos); e, também, para a sociedade que adquire benefícios”.

O presente artigo se divide na presente *Introdução*, seguido pela *Revisão de literatura*, *O projeto de extensão Comunica FURB: contextualização*, *Relatos de experiência: ano de 2018*; e *Considerações finais*. As atividades do projeto *Comunica FURB*, em 2018, foram apoiadas institucionalmente pelo *Edital PROPEX 12/2017 – FURB*.

REVISÃO DE LITERATURA

A comunicação audiovisual tem tido uma importância para os atores sociais no século XXI que, a todo instante, estão em contato com tecnologias das quais é possível se comunicar com diferentes pessoas em diferentes lugares do planeta. Segundo Alves, Fontoura e Antoniutti (2011, p. 10) “o audiovisual está presente nos mais variados campos de atuação e é difícil pensarmos em uma atividade humana, não importa o seu grau de complexidade, que não o use como instrumento”.

As novas tecnologias têm transformado, conforme Paiva e Lima Júnior (2014, p. 181), “cenários econômicos, sociais, culturais, políticos, científicos e até mesmo afetivos, dentre outros, tem contribuído para instaurar novas formas de pensamento, comunicação, expressão, percepção de mundo, estabelecendo novos sentidos, principalmente para os mais jovens”.

A partir dos dados do relatório oriundo do *Mapeamento e Impacto Econômico do Setor Audiovisual no Brasil* (2016) publicado pelo Sebrae/Apro, o mercado audiovisual é bastante dinâmico e vem passando por muitas transformações nos últimos anos. A produção audiovisual está focada nas questões das mídias digitais e o seu mercado de produção. A área de pós-produção audiovisual, atualmente, também passa uma fase de transição na qual há a criação e desenvolvimento de

novos produtos de mídia. A internet tem sido responsável por toda a mudança de produção e de formatos audiovisuais. Conforme os dados apresentados no referido mapeamento:

O tráfego de vídeo pela Internet deve crescer a uma taxa anual de 26% entre 2015 e 2020, quadruplicando de tamanho até 2020. Do total de vídeo pela internet, 26% deverão ser de vídeos que vão da Internet para TVs (o modelo VOD). Destaca-se o crescimento dos vídeos *ultra-high-definition* (UHD), que devem ser 20,7% do total VOD (hoje seriam somente 1,5%), e o tráfego de produtos de realidade virtual, que devem crescer a uma taxa de 127% ao ano. (MAPEAMENTO..., 2016, p. 32).

49

Esses dados apresentados no mapeamento estão de acordo com o que Jenkins (2016) relata acerca da convergência midiática que está mudando constantemente e, atualmente, o engajamento tem se tornado essencial para a medição do sucesso da plataforma midiática. Ocasionalmente, isso influencia todo o conteúdo veiculado digitalmente.

A mídia digital facilitou a comunicação e a produção de material audiovisual que tem sido cada vez mais acessível e fácil para os atores sociais. Nesse sentido, apesar da comunicação audiovisual estar se tornando cada vez mais híbrida, devido às confluências de linguagens como as do cinema e da televisão, a facilidade de produção tem permitido que as produções audiovisuais jornalísticas, assim como as publicitárias, pudessem facilmente serem concebidas e também que seus conteúdos fossem disseminados pela internet com facilidade. Em suma, a produção e comunicação audiovisual da contemporaneidade está bastante direcionada nas questões digitais proporcionadas pela internet, o que tem facilitado às práticas publicitárias.

Um dos principais objetivos da publicidade é vender um produto ou serviço por meio de seus anúncios. Os anúncios vendem estilos de vida, passam emoções e sensações, entre outras coisas, mas acima de tudo, a mensagem fala com a sociedade e da sociedade. Os anúncios, geralmente são representações de algo que tendem a despertar o interesse no consumo (ROCHA, 2006).

Há uma vasta discussão sobre o consumo, e esse cenário passou a ser tratado diferente a partir dos anos de 1980, ao ser percebido como uma reprodução da sociedade, essencialmente cultural e atrelado às forças globais de reprodução e circulação de bens midiáticos (BARBOSA, 2010).

O consumo pode ser definido como um “conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (GARCÍA-CANCLINI, 2010, p. 60). Nesse sentido, conforme Machado, Martineli e Pinheiro (2011), o consumo, quando mediado pelo discurso da publicidade, tem se tornado cada vez mais presente na contemporaneidade, principalmente pelo fácil acesso às tecnologias e a conectividade por meio da internet. As autoras pontuam que a academia contribui numa discussão analítica sobre o consumo publicitário e não se detém apenas em técnicas empregadas no discurso ou apenas como uma prática de manipulação dos atores sociais. Assim, a publicidade pode ser vista como um amplo campo de representatividade simbólica e cultural.

A publicidade desperta o interesse do público-alvo para adquirir ou consumir determinado produto por meio dos valores expressados em suas mensagens. De acordo com Rocha:

Os anúncios publicitários formam um sistema simbólico fundamental, pois, através deles, é possível divisar um vasto panorama do estilo de vida da sociedade contemporânea. Investigar o discurso publicitário permite entender aquilo que na ideologia brasileira está no plano global, compartilhando experiências culturais contemporâneas, bem como as

marcas da singularidade – o local em nossa cultura (ROCHA, 2006, p. 65).

Ao tomarmos o contexto contemporâneo, o consumo mediado pela publicidade está atrelado a disseminação de conteúdos das marcas nas plataformas digitais. Nesse sentido, conforme Costa (2016, p. 245), “a cultura digital é fundamentalmente caracterizada pela reconfiguração tecnológica que permite reunir diferentes funções em um só dispositivo”. Um cenário possível graças às informações que são disseminadas constantemente pela internet e por meio da produção de conteúdo por seus usuários (COSTA, 2016).

Ao se levar esse contexto para a publicidade das instituições de ensino superior, chega-se ao encontro de trabalhos como os de Sousa, Fuentes e Barboza (2016) que constata que nos últimos anos as IES têm tido uma grande concorrência entre si nas quais há sempre uma competição por prestígios, recursos, angariar mais estudantes, entre outros. Conforme os autores, até alguns anos o número de IES eram bem menores em relação ao número de estudantes existentes que precisavam disputar as poucas vagas disponibilizadas, algo que tem mudado substancialmente, principalmente, nos últimos quinze anos. A partir desse cenário, as IES começaram a investir cada vez em estratégias de comunicação com uma publicidade cada vez mais presente e agressiva.

Alguns estudos como os de Mund, Durieux e Tontini (2001), Pais (2003), Del-Vechio (2005), Martins, Oliveira e Martins (2007), Batista e Tavares (2009), Pereira (2014), Rocha Júnior *et al* (2014) demonstram como a comunicação, a publicidade e o marketing são essenciais para que a marca de uma IES e permaneça presente na lembrança dos atores sociais e mantenha sua credibilidade educacional.

Constata-se isso a partir da publicidade disseminada nas plataformas digitais que consegue atingir mais diretamente o público-alvo devido as intermediações proporcionadas pela internet. Dessa forma, “as redes sociais digitais figuram como estruturas de comunicação que aproximam os sujeitos inseridos na cultura digital através da sociabilidade mediada por computador” (COSTA, 2016, p. 319).

Conforme os resultados da pesquisa de Rocha Júnior *et al* (2014), há a necessidade de se ampliar mais o estudo acerca do conhecimento acadêmico e a mídia em relação ao ensino superior, haja vista, que muitos estudantes e jovens estão em constante contato com as redes sociais digitais. Nesse sentido, a distribuição de conteúdo publicitário on-line se torna importante para melhor divulgação das propostas das instituições de ensino superior e assim, atinge melhor o seu público-alvo.

O PROJETO DE EXTENSÃO *COMUNICA FURB*: HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO³

O curso de Publicidade e Propaganda, da FURB, de Blumenau/SC, região do Médio Vale do Itajaí, iniciou suas atividades no ano de 1991. O curso, pioneiro no estado, nasceu da iniciativa de publicitários blumenauenses que sentiam a necessidade de uma formação acadêmica para profissionais no estado. O curso foi criado a partir

³ A execução do projeto de extensão *Comunica FURB*, em 2018, contou com o apoio dos acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda da FURB: Eduarda Schlüter (Bolsista Fumdes de extensão), Pedro Bursoni (Monitor do Laboratório de Vídeo) e Felipe Hering (bolsista de extensão).

das diretrizes da Universidade na qual estão a promoção do desenvolvimento socioeconômico sustentável que integra o ensino, a pesquisa e a extensão com intensa inserção na comunidade local. As propostas de algumas disciplinas do curso desenvolvem práticas comunitárias que integram o método do ensino e aprendizagem, e junto disso a pesquisa e a extensão universitária. A política extensionista da FURB organiza e mantém projetos que colocam em prática o ensino e a pesquisa sobre a sociedade.

Por meio do curso de Publicidade e Propaganda, foram criados projetos, desde o início dos anos de 2000, com o objetivo de desenvolver ações comunitárias na região. A partir disso, foram estabelecidos projetos de extensão institucionalizados como o *Plug in* (programa de televisão sobre a área de Publicidade e Propaganda, no ar desde 2001), *Comunicação para o desenvolvimento social* (campanhas publicitárias para ONGs da região de Blumenau, em execução desde 2007), *Informação e cidadania* (programetes educativos de rádio, em execução desde 2011), *Focus* (execução de pesquisas sobre o mercado regional e divulgação dos resultados na comunidade, em execução desde 2003), *Panorama publicitário* (exposição para a comunidade acerca das atividades da área publicitária em Blumenau, desde 2015), o *Comunica FURB* (iniciado em 2018, que produz material publicitário audiovisual para a Universidade), o *Publi-cidadã* (iniciado em 2018, que produz material publicitário em forma de documentários para ONGs de Blumenau) e os mais recentes dos projetos, o *Coletivo criativo* (iniciado em 2019, que tem como objetivo desenvolver a cultura criativa no âmbito da universidade) e *Mídias digitais para o terceiro setor* (iniciado em 2019, com o objetivo de desenvolver estratégias digitais de forma cooperada). Há também outros projetos que trabalham de forma interdisciplinar com o curso de Publicidade e Propaganda que são oriundos de outras unidades/centros da universidade.

O projeto está em sintonia com as atividades extensionistas já desenvolvidas no curso de Publicidade e Propaganda, da FURB. Conforme o estudo de Zucco, Quadros e Bona (2017), todos os atores sociais que estão envolvidos ou são atingidos de forma direta ou indireta pelas atividades de extensão do curso de Publicidade e Propaganda, da FURB, possuem uma avaliação positiva, e constata-se também que esses veem:

[...] a extensão como algo muito importante; e veem como principal papel desses projetos, a imagem que ela passa, seja pessoal ou institucional, com uma predominância na imagem pessoal, na qual os envolvidos se orgulham desses projetos; e como envolvidos neles veem um crescimento pessoal, profissional e, a partir disso, criam relações com o mercado de trabalho, ou a tradicional rede de contatos. (ZUCCO; QUADROS; BONA, 2017, p. 14).

O caráter comunicacional do projeto *Comunica FURB* promove a pesquisa-ação com a mídia e as atividades desenvolvidas na universidade ao executar conteúdos publicitários audiovisuais educativos e fortalecer a comunicação da FURB na comunidade na qual ela se insere. O projeto também se relaciona com a Agenda Estratégica, item 12, conforme a definição da FORPROEX (2015, p. 62) no qual se prevê um auxílio e fomento às rádios e televisões educativas que desenvolvam conteúdos para programas em áreas e temas estratégicos.



Figura 1: Logo do projeto Comunica FURB

Fonte: acervo do curso de Publicidade e Propaganda – FURB

Todas as atividades do projeto acontecem no Laboratório de Vídeo (sala R-210, Campus I) da FURB. Semanalmente os professores se reúnem com os bolsistas e os acadêmicos voluntários que executam o projeto, por meio da seguinte metodologia: inicialmente se faz um diagnóstico dos possíveis cursos ou projetos da FURB que precisam de mais visibilidade; na sequência, marca-se uma reunião com o responsável; em seguida, os acadêmicos de extensão desenvolvem o roteiro e apresentam para o professor orientador e membros responsáveis pelo projeto. Assim que o roteiro é aprovado, parte-se para a captação das imagens que são editadas, por meio do *software Final Cut*, no Laboratório de Vídeo e, em seguida, são divulgadas nos diferentes canais da FURB (seja o canal de televisão, ou o próprio canal do YouTube do *Comunica FURB* e no canal dos projetos ou cursos divulgados).

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Em todo o ano de 2018, foram produzidos 17 vídeos⁴. Em relação a divulgação de projetos de extensão da universidade foram atendidos com dois vídeos cada um: *Meninas digitais*, *FURBOT* e *Plug in*. Com um vídeo cada: *SIGAD* e *Reciclando hábitos*. Em relação a divulgação de diferentes cursos da universidade, o projeto produziu os seguintes vídeos: *50 anos do curso de Biologia* e *20 anos do curso de Farmácia*. Sobre a divulgação da marca da instituição em diferentes vídeos foram produzidos: *ENAPA 2019* (com dois vídeos), *NEAB*, *LGBTQ+*, *Livre das grades*, *Aqui não passa*, *Liga da superação*. Não surgiram demandas de produção de vídeos para divulgação de projetos de pesquisa. Na sequência, descrevemos todos os projetos atendidos:

Meninas digitais. O LDTT (Laboratório de Desenvolvimento e Transferência de Tecnologia) juntamente ao projeto *Meninas digitais* solicitou ao *Comunica FURB* a produção de dois vídeos, que seriam apresentados em um dos encontros do grupo. Nestes vídeos estão presentes acadêmicas, professoras e coordenadoras do curso apresentando frases conhecidas pelas mulheres dos cursos de Ciências da Computação e Sistemas da Informação, resultando na demonstração que envolve o preconceito com as mulheres no meio da tecnologia. Foram produzidas duas versões do vídeo, uma com a participação das acadêmicas e outra com a participação da professora e coordenadora do projeto, que relata os problemas no ingresso de mulheres nos cursos e também no mercado de trabalho.

⁴ Todos os vídeos encontram-se na página do *Comunica FURB* no YouTube: www.youtube.com/comunicafurb. Acesso em: 15 jul. 2020.

FURBOT: O vídeo apresenta o projeto de extensão *FURBOT*, que existe desde 2008 e, desde então, vem crescendo e ajudando estudantes da rede pública municipal a conhecerem o mundo da programação de sistemas, de forma acessível e rápida. Com auxílio de professores e bolsistas o projeto consegue integrar a tecnologia no dia-a-dia das escolas de Blumenau. A segunda versão do vídeo *FURBOT* traz informações atualizadas do projeto, com site e pretensões para o ano de 2019.

SIGAD: Vídeo produzido para o Sistema de Informações Gerenciais e de Apoio à Decisão, com o intuito de informar a comunidade sobre o sistema e explicar, de forma rápida e simples o que realmente é o SIGAD, um projeto em parceria entre a FURB e a Prefeitura Municipal de Blumenau e gera dados para tomada de decisões em investimentos públicos e privados.

Reciclando hábitos: O vídeo foi produzido com a intenção de trazer diversas ações que ocorrem dentro da universidade e não estão corretas quanto a reciclagem de resíduos e a atenção de acadêmicos, professores e demais envolvidos com a destinação correta. A produção contou com participação de bolsistas do projeto de extensão *Reciclando hábitos* e foi aprovado e acompanhado pela Gestão Ambiental da Universidade.

Plug in: o projeto de extensão mais antigo do curso de Publicidade e Propaganda, em execução desde 2001. Se refere a um programa de televisão produzido por estudantes do curso. Durante uma chamada para o *Plug in*, foi apresentado a nova agenda de veiculação de novos vídeos na FURB TV e também o canal no YouTube do projeto de extensão. No decorrer da narrativa audiovisual foram apresentadas imagens da equipe atual e informações das produções realizadas pelos acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda.

50 anos do curso de Biologia da FURB: O curso de biologia da FURB completou 50 anos em 2018 e em homenagem a data, um vídeo foi elaborado. No decorrer da narrativa audiovisual, professores do curso relatam pontos positivos, diferenciais e descobertas que ocorreram nos últimos anos e são importantes para a história do curso, universidade e também para a comunidade da região.

TCC Promover (semana de defesa dos TCCs): vídeo produzido com professores do curso de Publicidade e Propaganda da FURB para ser apresentado no *TCC Promover* em homenagem aos estudantes do curso. A produção foi voltada para o tema Copa do Mundo, já que na data de apresentação, no primeiro semestre de 2018, a Copa estava sendo o centro de todas as atenções da mídia.

20 anos do curso de Farmácia da FURB: vídeo produzido para apresentação do curso de Farmácia, trazendo informações importantes do curso e diferenciais dele dentro da universidade e em questão dos cursos concorrentes da região. Além disso, é apresentada toda a parte histórica do curso e sua importância na comunidade regional.

ENAPA 2019: o Encontro Nacional dos Grupos de Apoio à Adoção utilizou o vídeo elaborado pelo projeto de extensão para apresentar a cidade de Blumenau no encontro de 2018, que ocorreu em Bonito/MS. No vídeo apresenta-se a cidade aos participantes da 23ª edição do evento, com um convite do prefeito de Blumenau, Mário Hildebrandt, para que todos façam parte do 24º encontro, que ocorreu no primeiro semestre de 2019. A segunda versão do vídeo, especial para veiculação na FURB TV, apresenta a cidade, mostrando seus principais atrativos e também o evento.

NEAB: o NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da FURB foi apresentado em forma de vídeo para comunidade, trazendo informações do projeto e informando sobre os assuntos e também sobre a possibilidade de participação da

comunidade, além de acadêmicos e servidores da universidade. Comentando sobre seu ingresso na universidade e assuntos discutidos em momentos de encontros entre os envolvidos, o coordenador do NEAB, naquele momento, o professor Carlos Alberto Silva da Silva, participou do vídeo apresentando o histórico e importância do núcleo dentro da universidade.

LGBTQ+: vídeo produzido em conjunto com a turma de Produção Eletrônica em Publicidade III (2018/2), no qual são apresentados depoimentos de pessoas sobre sexualidade e sua percepção da aceitação da sociedade em relação às suas escolhas. A produção ocorreu após uma discussão em relação à concepção dos alunos quanto a relevância da criação de um conteúdo com este tema dentro das universidades. Trazendo alunos e egressos para a frente das câmeras, o vídeo abordou assuntos importantes e relatos sobre vivências para a comunidade em geral.

Livre das grades: vídeo produzido em conjunto com a turma de Produção Eletrônica em Publicidade III (2018/2), que relata a história de ex-detentos da região. No vídeo, é debatido a importância da ressocialização dos ex-detentos na comunidade. A coordenadora do ITCP, Cláudia Sombrio, comenta sobre os esforços da universidade no apoio da formação de um futuro melhor para os ex-detentos que participam dos projetos do município. No decorrer da produção, ex-detentos são entrevistados e relatam as mudanças em suas vidas após a participação em projetos desenvolvidos na região e a importância deles na formação de um novo futuro, agora livre das grades.

Aqui não passa: vídeo produzido em conjunto com a turma de *Produção Eletrônica em Publicidade III* (2018/2), com intuito de tocar no assunto do preconceito e da intolerância presente na sociedade brasileira, assim como o assédio em todos os ambientes. A psicóloga, Catarina Gewehr, e o professor de Serviço Social, Ricardo Bortoli, comentam sobre o preconceito, intolerância e demais fatores que contribuem para uma série de problemas presentes na sociedade em que vivemos. Relatam também sobre as situações que ocorrem dentro das universidades e como o aumento do assédio, em suas formas, ocorrem em ambientes universitários e a importância da identificação como um crime e não de uma ação rotineira dos indivíduos. Esse vídeo condiz com a campanha publicitária realizada por meio da FURB sobre as questões de assédio no ambiente universitário.

Liga da super-ação: produzido em parceria com os estudantes da disciplina *Comunicação Comunitária* (2018/1) do curso de Publicidade e Propaganda. O projeto foi criado por Júlio César, que juntou colegas e juntos eles representam a *Liga da super-ação*, que leva alegria aos jovens e crianças que estão passando por tratamento em hospitais do município de Blumenau. O vídeo traz imagens captadas em diversas visitas feitas pela liga em hospitais, demonstrando a mudança e a alegria que o grupo leva às pessoas que estão passando por tratamentos médicos.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo do presente artigo foi o de relatar uma prática de extensão universitária na área de Publicidade e Propaganda que atualmente ocorre no município de Blumenau/SC. Foi feito um relato metodológico do projeto *Comunica FURB*, que produz material publicitário audiovisual para divulgação das atividades de ensino, pesquisa ou extensão da universidade na comunidade regional por meio das redes sociais digitais e pelo canal de televisão educativo, a FURB TV, em Blumenau/SC. Todo o relato foi acerca das atividades realizadas no ano de 2018.

Como principal percepção se observa sua relevância interdisciplinar que está no sentido de envolver as

diferentes expertises de cada área do conhecimento na qual os produtos oriundos do projeto se dedicam (no material produzido em audiovisual sobre os diferentes cursos e projetos da FURB). A sua relevância educativa se dá no sentido de envolver estudantes da universidade em atividades que os inserem na prática muito além da sala de aula (com a operação e de equipamentos, produção e finalização de material audiovisual). Além disso, sua relevância comunitária se encontra na publicidade das atividades desenvolvidas na FURB na comunidade regional.

O *Comunica FURB* tem se tornado um importante veículo propagador das atividades de extensão e ensino da universidade na comunidade regional e, nesse sentido, também serve de produto de conteúdo para a televisão educativa/universitária FURB TV, além da divulgação por meio das redes sociais digitais.

Para um próximo estudo deixa-se de sugestão outros relatos de experiências de extensão, por meio do curso de Publicidade e Propaganda, da FURB, a partir de outros projetos atualmente executados na instituição de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia N.; FONTOURA, Mara; ANTONIUTTI, Cleide L. **Mídia e produção audiovisual: uma introdução**. 2a ed. rev. atual e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

BARBOSA, Livia. **Sociedade de consumo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BATISTA, Franco R. B.; TAVARES, Fred. Publicidade, propaganda e planejamento gráfico: fatores estratégicos na construção de uma imagem institucional positiva, no vestibular 2008 da Faculdade R. Sá (Picos-Pi). In.: **XI Congresso De Ciências Da Comunicação Na Região Nordeste**, *Anais...* Teresina, mai. 2009, p. 1-15.

COSTA, Sílvia Almeida da. Publicidade e mídias sociais: a humanização do discurso como estratégia mercadológica na relação entre empresas e consumidores on-line. In.: BEZERRA, Beatriz; GUEDES, Brenda; COSTA, Sílvia. **Publicidade e consumo: entretenimento, infância, mídias sociais**. Recife: Editora UFPE, 2016, p. 215-322.

DEL-VECHIO, Roberta. Fazer Ver e Crer: Valores de Educação na Publicidade e Propaganda Escolar? In: **XXVIII Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação**, *Anais...* 2005, Rio de Janeiro, p. 1-15.

FORPROEX; POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. 68 p. Manaus/AM, 2015.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

JENKINS, Henry. Convergência e conexão são o que impulsiona a mídia agora. Entrevista concedida a Priscila Kalinke e Anderson Rocha. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./abr. 2016, p. 213-219.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In. **2º Congresso Brasileiro De Extensão Universitária**, *Anais...* Belo Horizonte, set. 2004, p. 1-5.

MACHADO, Monica; MARTINELLI, Fernanda; PINHEIRO, Marta. Publicidade para causas sociais: apontamentos sobre a experiência do Laboratório Universitário de Publicidade Aplicada (LUPA). **Revista Signos do Consumo**, v. 3, n. 1, 2011, p. 57-74.

MAPEAMENTO e impacto econômico do setor audiovisual no Brasil. Apro. Sebrae. Brasil, 2016.

MARINHO, Maria Helena. **Pesquisa Video Viewers: como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018**. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>, set./2018. Acessado em: 1 mar. 2019.

MARTINS, Débora C. L.; OLIVEIRA, Ivanete R. S.; MARTINS, Sandro J. A importância do marketing de relacionamento na gestão das instituições de ensino superior privadas. **Cadernos Unifoa**, ano II, n. 4, ago. 2007, p. 35-40.

MUND, Aniceto L.; DURIEUX, Fabricia; TONTINI, Gérson. A influência do marketing na opção do aluno pela Universidade Regional de Blumenau. In.: **XXIV Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação**, *Anais...* Campo Grande/MS, 2001, p. 1-13.

PAIS, Cidmar T. Propaganda e publicidade no discurso institucional da educação superior: análise sociosemiótica.

Revista do GELNE, ano 5, n. 1 e 2, 2003, p. 29-36.

PAIVA, Valnice S.; LIMA JÚNIOR, Arnaud S. Cinema no campo: uma ação para emancipação social através da produção audiovisual. In: **VII World Congress On Communication And Arts, Anais...** Vila Real, Portugal, abr. 2014, p. 181-184.

PEREIRA, Carla M. M. **A importância do marketing relacional nas instituições de ensino superior politécnico público: o caso da ESTeSC**. Dissertação de Mestrado (Marketing e Comunicação). 125 p. Escola Superior de Educação – Coimbra, Portugal, 2014. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17714/1/Dissertação%20Carla%20Marques.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

ROCHA JÚNIOR, Valdemiro; SARQUIS, Aléssio B.; SEHNEM, Simone; DIAS, Taísa; SCHARF, Edson R. Uso de mídias sociais no setor de ensino superior. **Revista Brasileira de Gestão e Inovação – Brazilian Journal of Management & Innovation**, v. 1, n. 2, janeiro/abril, 2014, p. 13-38.

ROCHA, Everardo. **Representações do consumo: estudos sobre a narrativa publicitária**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Mauad, 2006.

RODRIGUES, Andréia L. L.; PRATA, Michelle S.; BATALHA, Taila B. S.; COSTA, Carmen L. N. A.; PASSOS NETO, Irazano F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, mar. 2013, p. 141-148.

SOUSA, Ellen C.; FUENTES, Verónica L. P.; BARBOZA, Izabelle Q. Personalidade da marca: um estudo comparativo entre instituições de ensino superior pública e privada. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, jan./mar. 2016, p. 97-120.

ZUCCO, Fabricia Durieux; QUADROS, Cynthia M. B.; BONA, Rafael J. A extensão na graduação em Publicidade e Propaganda: imagem institucional, envolvimento comunitário e práticas de ensino. In: **VIII PROPEAQ PP - Encontro Nacional De Pesquisadores Em Publicidade E Propaganda**, 2017, Recife/PE. E-book do VIII PROPEAQ-PP [recurso eletrônico] / Rogério Covalleski (Org.). Recife/PE: Ed. UFPE, 2017. p. 1106-1121.

Recebido: 02 de agosto de 2020

Aceito: 28 de dezembro de 2020

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE QUIRINÓPOLIS-GO: ANÁLISE DAS QUESTÕES CULTURAIS

Rosângela do Nascimento Costa¹
 João Vitor Sampaio de Moura²

58

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise concisa das questões relacionadas à cultura, abordadas no livro didático adotado pelas escolas públicas da cidade de Quirinópolis-GO. A pesquisa discute questões ligadas à cultura, estereótipos e interculturalidade. O objetivo principal do trabalho é evidenciar como o livro didático pode ser um transmissor de cultura ao aluno que pretende aprender uma LE, pois entende-se que aprender uma língua vai além de seus aspectos estruturais, envolve questões culturais, ligadas à comunidade falante dessa língua. Buscou-se aqui, por meio de teóricos como Kubota, Mishra, Kramtsch, Figueredo, Bhabha, dentre outros, rever alguns conceitos relativos ao livro didático e às abordagens culturais nele presentes. A interpretação dos dados foi feita qualitativamente com alguns dados quantitativos. Dessa forma, analisar-se-á as atividades, gravuras e a linguagem do livro em questão, buscando evidenciar a interação cultura e sociedade.

Palavras-chave: Cultura. Livro Didático. Interculturalidade. Estereótipos.

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING BOOK OF PUBLIC SCHOOLS IN QUIRINÓPOLIS-GO: ANALYSIS OF CULTURAL ISSUES

ABSTRACT: This paper presents a concise analysis of issues related to Culture, addressed in the textbook adopted by public schools in the city of Quirinópolis-GO. The research discusses issues related to Culture, stereotypes and interculturality. The main objective of the work is to show how the textbook can be a transmitter of Culture to the student who intends to learn a foreign language, as it is understood that learning a language goes beyond its structural aspects, involves cultural issues, linked to the speaking community. We sought here, through theorists such as Kubota, Mishra, Kramtsch, Figueredo, Bhabha, among others, to review some concepts related to the textbook and the cultural approaches present in it. The interpretation of the data was made qualitatively with some quantitative data. In this way, the activities, pictures and language of the book in question will be analyzed, seeking to highlight the interaction between Culture and society.

Keywords: Culture. Textbook. Interculturality. Stereotypes.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão se propõe a analisar o livro didático de Língua Inglesa, adotado pelas escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de Quirinópolis-GO, vislumbrando as questões culturais abordadas

¹ Professora da Educação Básica na Secretaria da Educação de Goiás (Seduc) e do Colégio Expansão de Santa Maria dos Anjos (rede particular). Graduada em Letras pela UEG. Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em Letras e Linguística pela UFG. Especialista em Psicopedagogia pela UEG e em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7871857435128033>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4775-3088>. E-mail: rosangelancosta@hotmail.com.

² Graduado em Letras pela UEG. Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179011639506808>. Orcid: [0000000227926423](https://orcid.org/0000000227926423). E-mail: contatomourajvs@gmail.com.

pelo referido livro. Entende-se que ensinar língua é também ensinar cultura, haja vista que toda língua traz consigo a carga cultural de um povo, ou de comunidades. Nessa perspectiva, parte do questionamento: “O livro didático de Língua Inglesa traz em seu escopo questões relacionadas à cultura?”. A partir desse questionamento buscou-se, além de verificar as questões abordadas no livro, compreender de que modo essas questões foram abordadas e se, de algum modo, a forma de abordagem criou estereótipos relacionados à cultura dos povos.

Dessa maneira, a partir da observação e leitura da coleção do livro para o Ensino Fundamental II, optou-se por analisar o livro do 6º ano, haja vista que os alunos da rede pública de Goiás, em sua maioria, têm o primeiro contato com a Língua Estrangeira (LE) nesse período de ensino, logo, percebe-se uma maior motivação por parte do estudante nessa fase de aprendizagem da língua. Ressalta-se aqui que o livro adotado pelas escolas públicas da cidade de Quirinópolis é o “Way to English for Brazilian Learners” dos autores Claudio Franco e Kátia Tavares (2018).

Dessa forma, a pesquisa tem como aportes teóricos Kubota (2007), Mishra, Kramsch (1998), Figueredo (2007, 2009), Ortiz (1994), Bhabha (1998), dentre outros que serão usados ao longo do trabalho. Assim, a partir desses autores, buscou-se investigar os conceitos de cultura, interculturalidade, além da noção de estereótipos, pois as análises foram feitas a partir desses conceitos.

O tema da pesquisa é relevante, pois o ensino de uma Língua Estrangeira vai muito mais além da sua estrutura, visto que toda língua traz consigo uma carga cultural, a qual reflete seus modos de vida. Assim, a escolha de um livro didático para o trabalho com Língua Estrangeira deve perpassar por essas questões de forma tal, que desperte a criticidade nos alunos e os direcione para a aceitação e conhecimento de culturas diversas.

O objetivo primordial do trabalho é, além de evidenciar os conceitos teóricos acerca do tema, analisar como esses conceitos são abordados no livro didático, adotado pelas escolas da rede estadual de ensino de Quirinópolis-Goiás. Durante a análise foi feita uma busca em todo o livro do 6º ano, visando a encontrar atividades envolvendo a cultura dos povos, como essas questões foram abordadas, para perceber se o livro proporciona uma educação intercultural e crítica, sem a criação de estereótipos nessas abordagens.

Em primeiro plano têm-se as teorias concernentes à cultura, globalização e estereótipos, com o objetivo de refletir os conceitos sob diferentes pontos de vista, assim, tornar-se-ão mais claros os conceitos a serem analisados no livro. Em segundo plano traçou-se o percurso metodológico para melhor compreensão dos caminhos da pesquisa, por fim, têm-se a análise dos dados coletados no livro do 6º ano, relacionados à cultura, interculturalidade e estereótipos; de forma, que tais dados foram confrontados com a teoria referente ao assunto.

É importante ressaltar que também foi feita uma breve exposição sobre o livro, os objetivos de aprender Língua Inglesa na educação básica e como se deu essa escolha, para, desse modo, compreender as questões relacionadas a essa escolha e ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas. A pesquisa tem análise

qualitativa dos dados, uma vez que os dados foram interpretados a partir das teorias expostas. Porém, foi feita uma breve quantificação desses conteúdos para facilitar a análise, o que torna a pesquisa também com base quantitativa.

Por fim, a conclusão traz as considerações sobre as análises feitas, sem, portanto, encerrar o assunto, haja vista que quando se fala em cultura, é notável sua importância e alcance do assunto, pois engloba fatores que vão além de simples costumes.

A GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Com o processo da globalização, cada vez mais o homem se torna um cidadão de uma macrocultura, não deixando de lado as particularidades de sua microcultura. Nesse sentido, Ortiz (1994) argumenta sobre a unificação do que era particular, haja vista que cada lugar pode revelar uma parte do mundo, de forma tal que este teria se tornado menor, pois o indivíduo, hoje, já não pertence apenas a culturas particulares, mas faz parte também de um espaço cheio, que foi esvaziado por essa “unificação”.

Se por um lado a globalização veio desestabilizar as identidades culturais, por outro, pode fazer com essas diferentes identidades, pertencentes a diferentes povos, se tornem não apenas uma, mas multiculturas. Desse modo, esse multiculturalismo precisa ser aplicado à educação, no ensino de Língua Estrangeira, de tal modo que, instigue o aluno a refletir, se perceber no mundo e respeitar o lugar e a identidade do outro.

Kubota (2007) evidencia três perspectivas sobre a educação multicultural: a conservadora, a liberal e a crítica. A autora teoriza que de um lado a educação conservadora crítica a multicultural e defende os modos de pensamentos dos europeus, de forma tal, que rechaça o multiculturalismo educacional. Tudo isso se contrapõe aos pensamentos citados por Ortiz (1994), a qual afirma ser o homem um ser em um mundo globalizado e, não pertencente a apenas uma cultura.

Ao evidenciar a questão multicultural entre povos, é evidente a necessidade de conhecer o que é cultura. Dessa maneira, diversos autores conceituam esse termo, cada qual com conceitos ora imbricados, ora contrapostos, de forma que, esses conceitos servirão como suporte para a análise do livro.

A cultura por diferentes perspectivas

Tomando o conceito de cultura de Kramsch (1998, p. 10) apud Lima e Lima (2008, p. 178) “[...] como referindo-se aos membros de uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social e histórico e que têm concepções imaginativas em comum”. Nesse sentido, pode-se dizer, grosso modo, que a sociedade e seu imaginário, em determinado tempo, constroem essas concepções que farão parte de uma coletividade.

Figueredo (2007) afirma que a palavra cultura está ligada aos comportamentos, valores, crenças e concepções de mundo, internalizados pelo indivíduo em suas relações e interações sociais. A autora enfatiza que

ao entender e interpretar a realidade que o cerca, esse indivíduo se torna único e ao mesmo tempo se integra a um coletivo, compartilha essas crenças, valores, o que faz com que adquira novas perspectivas de pensamento. Logo, observado o exposto, que se faz importante compreender que “a leitura e a escrita são processos relacionados à construção de sentido, que advém, entre tantos fatores, de aquisição de bagagens socioculturais, metodologias de ensino eficazes e a própria construção da linguagem” (DERING; SILVA, 2017, p. 02).

E, interseccionando o dito acima na relação à língua e à cultura, podemos refletir sobre os apontamentos de Figueredo (2009), quando teoriza que se deve compreender a relevância da língua para a formação cultural e social de um povo. Desse modo, a autora exemplifica que ao se juntar língua e cultura, os valores e crenças de sujeitos sociais e históricos, em uma comunidade de fala, serão revelados. A língua representa o patrimônio social de um povo e reflete as relações de dominação e poder da sociedade, enfim, é pela língua que a cultura se promove.

Considerando cultura do ponto de vista de Figueredo (2007), pode-se dizer que o livro didático, como transmissor de cultura, deve trazer em seu cerne questões relacionadas ao tema, de forma que o discente compreenda as outras microculturas e demonstre alteridade no tratamento com o que considera como estranho ou diferente, pois ao entrar em contato com outras culturas, novos sentidos serão atribuídos, criando novos sentidos.

Assim, ao coexistirem, culturas distintas já não podem mais serem vistas em polos diferenciados, haja vista que não seria mais possível distingui-las, o que acontece, na realidade, é um terceiro espaço em formação, um espaço híbrido de culturas que se entrelaçam e não podem ser mais percebidas na sua singularidade (BHABHA, 1998). Nesse sentido, conforme enfatiza a autora, quando há a miscigenação de culturas, não se pode polarizar os costumes e saberes, mas sim percebê-los como um espaço híbrido, de modo que essa mistura de culturas se entrelaça, formando novas formas de agir no mundo.

A noção de culturas híbridas sugere que culturas diferentes se entrelaçam e, mesmo que seja difícil entender a cultura do outro, elas se encontram misturadas, formando um todo de diferenças, no qual cabe aos sujeitos aceitar e entender essas culturas tão diferentes entre si. Desse modo, nota-se a necessidade de ser intercultural, no sentido de entender e aceitar a cultura do outro, não como algo estranho, mas como modos de vida de um povo.

Kramsch (2001) afirma que para se apropriar de uma língua e de sua cultura é necessário que se adote ambos para seu próprio interesse. Essa apropriação só se configura completamente quando se compreende a cultura da língua, ao mesmo tempo em que não se desfaz da sua, sendo capaz de interagir entre línguas e culturas diferentes.

Se por um lado é importante essa aceitação e entendimento da cultura do outro, por outro, encontra-se um problema que incomoda as mais variadas culturas: o estereótipo. Ao se ouvir determinadas afirmações

sobre culturas específicas, acaba-se por incorporar aquilo por verdade. Nesse sentido, serão observadas as questões relacionadas a esse conceito no livro em questão, assim, esse conceito será abordado a seguir.

Estereótipos: um conceito a ser investigado

Bhabha (2005) esclarece que a força do que é continuamente repetido, acaba por ser validado, garantindo assim, sua repetibilidade em outros momentos históricos e situações discursivas diversas. De modo que o estereótipo se constrói pelo excesso daquilo que pode ser provado empiricamente ou explicado pela lógica, produzindo efeito de verdade provável.

É inegável que o livro didático, além de ensinar conteúdos voltados para a cultura de povos, também pode trazer essas mesmas culturas de formas estereotipadas, com afirmações errôneas sobre as mesmas.

Desse modo, Figueredo (2007) apud Figueredo (2011, p. 89) reconhece que

[...]o contexto da sala de aula de L2/LE deve, acima de tudo, ser o espaço para o diálogo que busca desconstruir concepções errôneas acerca das relações estabelecidas entre língua e cultura, entre língua e ideologias, entre língua e poder, entre língua e seus falantes/usuários, e, obviamente, até que ponto as distorções em torno desses construtos prejudicam o processo ensino-aprendizagem de uma L2/LE. O reconhecimento por parte do falante não-nativo de inglês acerca de sua legitimidade é o que, certamente, lhe auxiliará na apropriação da L2/LE, isto é, a língua-cultura alvo será para ele o instrumento de expressão de suas identidades culturais, valores, crenças, ideias e opiniões.

Nesse sentido, a sala de aula, um espaço multicultural, torna-se ambiente propício para o ensino aprendizagem de língua cultura, pois na interação com o outro, o indivíduo se constrói, em uma constante troca de experiências. Assim, o livro didático como mediador de informações e conhecimentos, também pode oferecer conceitos, muitas vezes errôneos de determinadas culturas, é o que se chama de esteriotipização de comunidades e culturas.

Hippell e Hilton (1996, p. 240) afirmam que “estereótipos são crenças sobre as características, atributos e comportamentos de membros de certos grupos. Mais do que apenas as crenças sobre os grupos, eles também são teorias sobre como e por que certos atributos juntos.” Desse modo, deve-se ressaltar que se de fato pretende-se formar um indivíduo crítico, faz-se necessário ensiná-lo a perceber essas sutilezas que, muitas vezes aparecem nos livros didáticos, de forma, que o aluno perceba que a cultura de um povo vai muito mais além do que as formas que o livro apresenta e tentar construir um pensamento intercultural.

Daí (2010) afirma que

interculturalidade refere-se à complexa conexão entre e entre as culturas cujos membros negociam acordos interculturais e trabalham juntos para estabelecer interações recíprocas. Tradicionalmente, a sua própria cultura e a do outro formam uma dicotomia cultural, em que as duas partes são diferentes e contraditórias entre si. (2010, p. 14)

Assim, para se tornar intercultural é preciso mais que entender a cultura do outro, é necessário interagir e não deixar sua cultura de lado, promovendo interações, pois conforme afirma Daí (2010) há uma tradição de dicotomia entre as culturas, porém o que o autor sugere é que haja aprendizado, no sentido de não deixar de sua cultura e respeitar a do outro.

METODOLOGIA

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico dos autores que abordam o assunto em questão na pesquisa. Dessa forma, buscou-se em Figueredo, Kramsch, Kubota, Bhabha e Ortiz os conceitos e considerações sobre os temas: língua e cultura. Foram feitas pesquisas em livros e artigos científicos, por meio impresso e virtual, para depois produzir o texto, baseado em inferências e no entendimento das teorias lidas.

Conforme Oliveira (2001, p. 19) “a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. Portanto optou-se por fazer um levantamento bibliográfico para dar suporte teórico ao estudo, haja vista que o mesmo mensura os aspectos relevantes que permeiam a temática abordada.

Segundo Richardson (1999), o método quantitativo é relevante no momento em que é necessário demonstrar as relações que existem entre certos fenômenos, desta forma ele é estatístico, pois quando existem muitas relações elas precisam ser quantificadas para se saber qual aconteceu mais vezes e o resultado delas, depois que elas aconteceram.

Por outro lado, o método qualitativo não se preocupa com estatística, ou seja, não é prioridade medir fenômenos, e é por meio deste método que será possível compreender os aspectos psicológicos. Baseado nos objetivos estabelecidos, esta pesquisa se estrutura em base qualitativa e em alguns instantes amparada por dados quantitativos, representados por quadro demonstrativa em quantificação.

A entrevista é uma importante técnica de coleta de dados, por meio dela os dados são coletados e pode se conseguir importantes informações sobre o tema pesquisado. Nesse sentido, Marconi & Lakatos (1999, p. 94) conceituam entrevista como o “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto.” Dessa maneira, para melhor compreensão de como se organizou a escolha do livro em estudo, foi feita uma entrevista com uma professora da rede estadual de ensino para melhor compreensão dos motivos da escolha do livro didático das escolas públicas de Quirinópolis.

Após uma breve leitura da coleção intitulada “Way to English for Brazilian Learners”, que compõe a série abordada nessa pesquisa, optou-se pelo livro do 6º ano, por entender que nessa fase inicial o discente pode estar mais aberto a novos conceitos e maneiras de adquirir conhecimentos.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa teve como *corpus* o livro didático de língua inglesa “Way to English for Brazilian Learners”, do 6º ano, adotado pelas escolas públicas da cidade de Quirinópolis-GO. A escolha do livro foi feita em conjunto com os professores da rede da cidade em questão. Desse modo, foi feita uma entrevista com uma professora da rede estadual de ensino para melhor compreensão da escolha desse título.

Segundo a professora entrevistada o livro foi escolhido por ser a coleção que melhor atendia às necessidades dos alunos da rede. Além disso, a professora ainda ressaltou que a coleção está em consonância com os documentos oficiais que regem o ensino, em especial a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de essa pesquisa não abordar questões voltadas para a Base, é importante afirmar que é um documento importante e que esse documento também versa sobre o ensino de língua baseado na cultura e rege que se trabalhe com questões interculturais no que se refere ao eixo linguagens.

O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Governo Federal e tem como objetivo distribuir livros didáticos às instituições públicas de ensino, da educação básica. Desse modo, a escolha dos livros deve ser feita seguindo os livros que foram escolhidos no PNLD, além do fato de que apresenta resenhas sobre as obras, de modo que os docentes devem ler essas resenhas para optar por uma melhor escolha. Portanto o livro em estudo foi escolhido a partir de leitura das resenhas e do próprio livro físico, pois segundo a professora entrevistada as editoras enviaram os livros para as escolas analisarem

O livro “Way to English for Brazilian Learners”

O livro, foco do presente artigo, corresponde a uma coleção didática composta por quatro volumes, em que cada volume corresponde a um ano letivo, dos anos finais do Ensino Fundamental. A coleção é composta por um livro do aluno, manual do professor, CD e material digital, esse, de caráter complementar.

A autoria do material é de Cláudio de Paiva Franco, Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, e de Kátia Cristina do Amaral Tavares, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Trata-se de um livro elaborado no país, o que se torna um diferencial, uma vez que muitos livros didáticos utilizados nas escolas são importados. O livro foi publicado na cidade de São Paulo, no ano de 2018, pela Editora Ática e está em sua segunda edição.

A estrutura do livro corresponde a duas sessões introdutórias, oito unidades principais, quatro unidades de revisão, quatro sessões de auto avaliação, quatro seções com jogos e atividades lúdicas, duas sessões musicais e sete sessões finais.

As sessões introdutórias estão nominadas como *English all around the world* e *Tips into practice*, que são sessões onde são abordadas questões culturais de diversos países do mundo com base na compreensão de

textos e exercícios. Nas oito unidades seguintes, são abordadas aptidões tais como interpretação de textos, leitura, atividades de escrita, bem como temas para discussão e reflexão crítica. Ademais, são abordados aspectos da gramática inglesa e desenvolvimento de audição e oralidade. A seguir tem-se um quadro-resumo como os temas abordados no livro.

Tabela 1: Temas abordados em cada unidade do livro

Unidades	Título	Temas abordados
1	<i>Warming Up!</i>	Introdução, com imagens e perguntas aos alunos
2	<i>Reading Comprehension</i>	Interpretação de textos
3	<i>Vocabulary Study</i>	Exercícios de tradução para aprimorar o vocabulário
4	<i>Taking it Further</i>	Ampliação de discussões através de textos de diversas temáticas
5	<i>Language in Use</i>	Contextualização da gramática inglesa
6	<i>Listening and Speaking</i>	Compreensão e produção oral da língua inglesa
7	<i>Writing</i>	Diferenciar estilos textuais, através da produção de textos
8	<i>Looking Ahead</i>	Discussão sobre temas variados da sociedade para desenvolver o senso crítico dos alunos

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2020).

Percebe-se que o grande foco do livro é a interdisciplinaridade, uma vez que foi estruturado com base a gerar constantes discussões, entre os alunos, sobre temas relevantes à sociedade atual. Junto a isso, estimula o desenvolvimento de atividades e projetos que relacionam as diferentes disciplinas ofertadas na grade curricular das escolas. A seção *Looking Ahead*, por exemplo, foi desenvolvida para que os alunos respondam questões sobre os temas vistos ao longo das unidades, com vistas a aprofundar o conhecimento bem como refletir sobre o assunto e associá-la à sua própria realidade. Assim, nessa seção foram encontradas o maior número de atividades voltadas para questões culturais, apesar de também ser possível encontrar essas questões em outras seções.

Outro fator importante, estimulado pelo livro, é a junção da tecnologia e da educação. É sabido que as o mundo digital está revolucionando, cada vez mais, a educação. Assim, principalmente quando se trata do estudo de línguas estrangeiras, a tecnologia facilita o contato com textos, músicas e vídeos do idioma alvo. Ademais, por meio da internet, os alunos conseguem interagir com nativos do idioma que estão do outro lado do mundo, conseguindo aprimorar a oralidade e vocabulário. O livro engloba diversos textos retirados de *sites* na internet, como jornais e revistas além de indicar *sites* que devem ser acessados pelos alunos para uma melhor compreensão do assunto.

A seguir tem-se um fragmento, retirado da seção *Looking Ahead*, o qual mostra a questão dos cumprimentos em alguns lugares do mundo.

**DE MÃOS LIMPAS**

Saudação mais comum no Ocidente, sobretudo entre os homens, o aperto de mão também é usado para selar acordos. A origem do gesto é incerta, mas acredita-se que tenha surgido para demonstrar que ambas as partes estavam desarmadas — já balançar as mãos seria um meio de descobrir se não havia armas escondidas na manga da camisa do seu amigo.

**DAR UMA CURVADINHA**

O ato de curvar-se diante da pessoa é usado pela galera de vários países orientais, como Japão e Coreia. Além de sinal de saudação, pode significar respeito, gratidão ou até um pedido de desculpas. A curvadinha também pode ser acompanhada de um aperto de mão.

**SINAL DE AMOR**

O cumprimento ILY surgiu na língua de sinais dos deficientes auditivos dos EUA, onde significa I Love You. Mas ele só se espalhou mesmo como uma saudação corriqueira, nos EUA e Canadá, a partir do final dos anos 60, quando foi adotado pela galera hippie, do paz e amor.

**NA ABA DO MEU CHAPÉU**

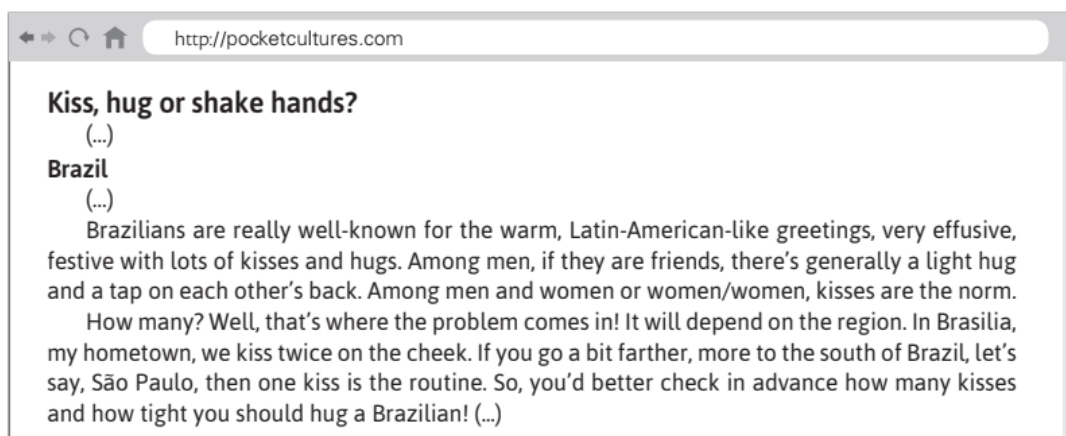
A saudação em que se levantam dois dedos até certa altura da cabeça — mais ou menos onde seria a aba de um chapéu — é comum na Austrália e nos EUA. Mas só entre os homens, já que sua origem é esta mesmo: vem da época em que os homens tocavam ou tiravam o chapéu ao cumprimentar alguém.

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quais-sao-os-gestos-de-saudacao-mais-usados-no-mundo>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

Fonte: Franco e Amaral (2019, p. 35)

A atividade aqui demonstrada trata dos cumprimentos em diversos lugares do mundo, buscando abordar a cultura de cada povo. Os autores demonstram como as pessoas costumam acenar com a mão e mesmo com movimentos corporais, objetivando cumprimentar as pessoas. Nesse sentido, Figueredo (2007) explica que os modos de se comportar de uma comunidade pode ser considerado como algo cultural. Porém cabe agora inferir se esse tipo de comportamento acontece com toda as comunidades dos lugares citados, pois em um país podem ser encontradas microculturas, logo, é importante que o professor ao trabalhar com uma atividade como essa explique essas questões para os alunos, de preferência com exemplificações.

Esse mesmo tema é abordado na página 170, quando os autores exemplificam como os brasileiros se cumprimentam, essa questão é exemplificada por meio de um texto.



Available at: <<http://pocketcultures.com/2010/07/14/kiss-hug-or-shake-hands/>>. Accessed on: April 24, 2018. (Fragment).

Fonte: Franco e Amaral (2019, p. 170)

Conforme o texto do livro, há um estereótipo de que o brasileiro é muito festivo e alegre, fazendo uso de abraços e beijos para cumprimentar as pessoas, de modo que os autores citam a quantidade de beijos que são comumente dados por cada pessoa, dependendo da região que mora.

Nesse sentido, Bhabha (2005) afirma que a força da repetição de determinados conceitos, em momentos históricos, garante sua validade, logo o estereótipo constrói-se pelo excesso, chegando a produzir efeito de verdade. Dessa maneira, uma parte significativa do mundo acredita que o povo brasileiro é sempre feliz e gosta de abraços e beijos, o que é reforçado pela atividade proposta no livro.

Retornando para a página 71, os autores tratam dos diferentes tipos de família, com diversas fotos de famílias compostas por pessoas de diferentes etnias e raças, os autores mostram que além das raças que podem estar misturadas nessas famílias ainda se tem a composição por grupos diferenciados, como somente pai e filho, avó e netos, pai, mãe e filhos, e assim sucessivamente.



Fonte: Franco e Amaral (2019, p. 71)

Pode-se analisar essa abordagem, a partir do conceito de cultura de Kramsch (1998, p. 10) apud Lima e Lima (2008, p. 178) “[...] como referindo-se aos membros de uma comunidade discursiva que compartilham um espaço social e histórico e que têm concepções imaginativas em comum”. Nesse sentido, o professor pode

aproveitar essa questão das famílias, propostas no livro, para discutir como esses membros se comportam na sociedade em que estão inseridos, quais são seus costumes e como isso agrega valor à cultura de uma comunidade.

Portanto, por se tratar de um livro produzido por brasileiros, nota-se que a cultura do brasileiro é bastante abordada, relacionado à família, cumprimentos, além de também tratar da cultura da Bahia, em relação à música. O livro também traz atores e celebridades do Brasil, em comparação com outros de diferentes lugares do mundo, o que pode ser considerado bom, no sentido de despertar no aluno o interesse pela cultura brasileira, mas cabe mediar essas questões, pois não se deve comparar costumes e crenças.

CONSIDERAÇÕES

A educação com enfoque multicultural é a maneira mais adequada, na atualidade, para o ensino de línguas estrangeiras. Além da abordagem de diversos aspectos culturais pelo livro, cabe, também, ao professor, a mediação da transmissão de conhecimentos culturais e linguísticos aos alunos, fazendo intervenções importantes a fim de se evitar que determinados estereótipos sejam reforçados.

O objetivo do artigo foi analisar algumas questões culturais abordadas no livro de língua inglesa adotado pelas escolas públicas de Quirinópolis. Feita essa análise, foi possível constatar que existem questões relacionadas à cultura no referido livro, porém cabe ao professor não deixar que estereótipos sejam criados, assim como trazer novos exemplos e deixar claro que não existem culturas melhores ou piores.

Desse modo, o livro didático deve ser um suporte para o ensino de LE, haja vista que o professor deve buscar novos instrumentos para alcançar seus objetivos em sala de aula. Outro ponto a ser observado é que pode e deve ser usado o exemplo das microculturas presentes nas salas de aula, para que, desse modo, os discentes se percebam na sala como pertencentes a uma macrocultura e que dentro dela existem as microculturas.

Portanto, ao ensinar língua, o docente deve levantar essas discussões em sala e realizar pesquisas, juntamente com os alunos sobre outros lugares do mundo. De certa forma o aluno deve se perceber no mundo e entender os modos de vida do outro. Logo, aprender língua envolve aprender a cultura, seus modos de vida e costumes. Reforça-se aqui que deve-se compreender a cultura do outro para respeitá-la.

REFERÊNCIAS

DERING, Renato de Oliveira; SILVA, Eduardo. Cinco (im)possibilidades para a formação de leitores no ambiente escolar público. **Revista Água Viva**. v.2, n.1, 2017.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FIGUEREDO, Carla Janaina. *A produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa como LE no ciclo 2 a partir de uma abordagem interCultural*. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FIGUEREDO, Carla Janaina. *O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FRANCO, Claudio; TAVARES Kátia. *Way to english for brazilian learners*. 2. ed. São Paulo : Ática, 2018.

HIPPEL, William Von. HILTON, James L. *Stereotypes*. Annu. Rev. Psychol. Michigan, 1996. Disponível em: <www.annualreviews.org> Data de acesso: 22 ago. 2012.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001a.

KUBOTA, R. (2010). Critical multicultural education and second/foreign language teaching. In: S. May & C. Sleeter (Eds.). *Critical multiculturalism: From theory to practice*. New York: Routledge. pp. 99-112.

LIMA Pedro Eduardo de; LIMA Samara Gonçalves. *Efeitos potenciais do componente Cultural na proposta Pedagógica do livro didático english clips e sua (in)adequação à realidade de alunos/as da rede pública Estadual de Goiás*. ÍCONE - Revista de Letras, São Luís de Montes Belos, v.2, p.176-195, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras>> Data de acesso: 23 ago. 2012.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de Metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jary et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

Recebido: 02 de agosto de 2020

Aceito: 28 de dezembro de 2020

RESENHA

A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital/ Grupo de Pesquisa AVACEFETMG; organizado por Márcia Gorett Ribeiro Grossi. – Belo horizonte: Espaço Acadêmico, 2020. 292p.

Silvane Aparecida Gomes¹

Esta resenha procura destacar e comentar as principais reflexões apresentadas no livro "*A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital*" que fora organizado pela professora doutora Márcia Gorett Ribeiro Grossi, em um momento peculiar não apenas da história da Educação, mas da humanidade. Considerando a era da informação, como consta da Apresentação da obra, este ciclo impôs e "*impõe às sociedades uma incessante busca de informação e produção de conhecimento*". A obra então, se propõe ser utilizada como auxiliar (suporte) e transformar a sala de aula em rico espaço de debates, prática e, de reflexão sobre os desafios que experimentar o uso das tecnologias digitais têm oferecido às instituições, aos professores e aos alunos. Os 15 artigos evidenciam a atenção que o grupo de pesquisadores têm dado às demandas com que a Educação (da básica à superior) tem lidado socialmente, na atualidade.

A obra publicada pela editora goiana Espaço Acadêmico, apresenta 292 páginas que mesclam, de maneira fluída e responsável, teorias e práticas para auxiliar o ofício dos atores educacionais. Foi lançado como parte das atividades do grupo de pesquisa AVACEFETMG, grupo de pesquisadores que discutem, refletem e testam em seus estudos, o uso das tecnologias da informação e comunicação, sob a perspectiva dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); sendo cadastrado no CNPq, os artigos deste livro, tem cunho científico.

O livro tem, com clareza, como público-alvo, os tutores de EaD, iluminando a necessidade de regulamentação da atividade do profissional que, se faz cada vez mais importante para a prática educacional a distância (visto que com o ensino remoto em plena carência orgânica do momento, o tutor em parceria com os demais atores sociais e educacionais: professores, alunos, pais e instituições de ensino é que viabilizam em franca mediação, o uso e a interação tecnológica).

Os artigos, ainda tratam do papel do professor frente às escolhas que delimitam o plano de ensino para a aprendizagem com os recursos pedagógicos disponíveis nos ambientes virtuais; discutem a aquisição de hábitos de estudos dos alunos da EaD; apontam debates a respeito das metodologias ativas na esfera da educação profissional e tecnológica (já que o grupo possui sede em um Centro Federal de Educação Tecnológica!);

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFMG, mestre em Estudos de Linguagem e especialista em Linguagem e Tecnologia pelo CEFET-MG. Licenciada em Letras com habilitação em Português, Espanhol e suas Literaturas pelo UNI-BH. Consultora em Educação há mais de 15 anos, atendendo empresas nacionais como CESPE-UnB, Fadecit, Consulplan e Kroton, internacionais como Atheneum Consultation. É membro pesquisadora e colaboradora do grupo de pesquisa FORPROLL/CNPq/UFVJM. Formadora de Professores da Educação Básica – PNAIC pelo Cead - UFOP. É corretora dos vestibulares da UNA/UNI-BH e é professora de Linguagens no curso de Pedagogia e História no Instituto Educacional e Cultural Ebenézer. Professora efetiva da SEEMG. Coautora de livros didáticos pela SAS Editora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3947236684723925> Orcid: 0000-0002-0981-6781 E-mail: silvanenet@gmail.com

observam, sob os postulados da Base Nacional Comum Curricular – a BNCC, a formação dos professores das licenciaturas; lavram o certame das dificuldades de aprendizagem e do tributo da neurociência para a formação do agente da educação infantil; analisam os instrumentos de aprendizagem; abordam o advento da gamificação na educação; discorrem o domínio para o exercício do uso das tecnologias digitais na EaD; compilam observações bibliográficas a respeito do uso dos aplicativos móveis para EaD; descrevem as práticas que abrangem a interação no desenvolvimento de ensino e aprendizagem valendo-se da metodologia de ensino híbrido (“é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação” – pág. 122).

A obra sugere abordagens e atividades para serem executadas com os alunos. Aponta, sem dúvida nenhuma, questões que envolvem a adequação das tecnologias digitais pelas instituições, ofertando contribuições ricas para professores e educadores percorrerem os múltiplos contextos da educação atual (2020).

Além da Apresentação explanativa realizada pelo professor José Wilson da Costa, em que aponta a *“desterritorialização do ensino e aprendizagem, para muito além dos muros escolares”* sendo ONLINE, a obra presenteia o leitor com artigos e teorias embaixadoras de práticas testadas e que se oferece com responsabilidade (muitas vezes, com registros de legislação legitimadoras) a de também contribuir com o desenvolvimento da Educação.

Os artigos versam a respeito de pesquisas realizadas no Brasil sobre a importância do tutor na educação à distância no intuito de acender compreensão às instituições de ensino e fomentar legislação que promova a profissão, tratam da formação em Engenharia como propósito de destacar a atuação dos engenheiros em nossa sociedade.

Pode-se observar, ainda argumentação oportuna sobre o uso da gamificação como estratégia pedagógica educacional que vem demonstrando ser uma rica e ativa metodologia

Ao prosseguir a leitura, o leitor acessará a polêmica acerca do uso das ferramentas tecnológicas do AVA para a mediação pedagógica em EaD conforme o olhar atento do professor, que observa ainda apresentarem, obstáculos à aprendizagem efetiva

As metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional é outro ponto abordado na obra, que registra contribuições da EaD para a prática docente que deve ser empreendida visando despertar no aluno autonomia para tomar decisões na vida pessoal e profissional.

O ensino híbrido e a sala de aula invertida (SAI) é um artigo que propõe evidenciar a compreensão e a percepção dos alunos e ex-alunos das instituições de ensino superior a respeito da referida abordagem pedagógica e da metodologia ativa como modelo de ensino que converte a maneira como o tempo de aula é utilizado, podendo produzir uma aprendizagem mais concreta, positiva e realista; vem seguido do artigo que debate o papel da docência na educação a distância, que atentou para a literatura disponível que expõe a condição

docente da/na EaD.

O artigo VIII transaciona referente à contribuição da neurociência na formação do professor da educação infantil nas modalidades presencial e a distância, texto que disserta expondo os transtornos (TGD – transtorno global de desenvolvimento) e desafios da aprendizagem neste contexto e sugere que a grade curricular do curso de Pedagogia seria enriquecida com a referida inclusão.

O registro subsequente traz a questão dos "*objetos de aprendizagem para o ensino das ciências da natureza e da matemática*", que mostra como tais objetos ampliam o desenvolvimento dos alunos, devendo ser estimulado através de estatuto e projetos governamentais.

E o que dizer sobre o êxito educacional em um momento em que as escolas (pequenas e grandes; privadas e públicas; do ensino básico e superior) tiveram que reinventar a forma de ensino, que contou com uma enormidade de plataformas para garantir a aprendizagem, mas, um dos desafios, presencial e, agora remoto, é a "*ausência de hábitos de estudo*" (pág. 195), é o que nos mostra o décimo artigo, que afirma por pesquisa que, dentre os contratempos escolares tem-se a carência/deficiência cognitiva, porém, o índice se eleva com a exiguidade de hábitos de estudo.

No artigo seguinte, "*Os principais ambientes virtuais de aprendizagem usados na EaD*", os autores recortam de uma abordagem qualitativa com objetivos descritivo-exploratório de pesquisa, um importante quadro com as principais características dos ambientes virtuais elencados por eles, como principais dentro do contexto de suas pesquisas, e destacam que os ambientes virtuais de aprendizagem indicam a presença de softwares educacionais acessíveis pela web, com o propósito de amparar as tarefas educacionais à distância, ao ensino semipresencial e ao presencial.

O décimo segundo artigo ocupa-se de notabilizar os resultados de pesquisas acadêmicas a respeito do uso dos dispositivos móveis na educação a distância. Registrando que dos desenvolvedores de tecnologia (que atentaram para as adequações educacionais demandadas), aos gestores, professores e demais atores cidadãos do aprender, podem (e devem!) conhecer as possibilidades que a inteligência computacional oferece à sociedade, em especial à educação e mais especificamente, à EaD, através dos dispositivos móveis.

Os artigos reunidos neste livro evidenciam a preocupação de estarem alinhados com os documentos oficiais regulamentadores da EaD e, por isso, o décimo terceiro artigo comenta a formação de professores para o uso das tecnologias digitais em sala de aula e seu norteamto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que estabelece quais finalidades os educadores devem considerar no momento de organizar o currículo dos ensino infantil, fundamental e médio, leitura importante quando se pensa inclusive o projeto pedagógico escolar.

O penúltimo artigo mercadeja sobre "*prática docente na modalidade EaD*" e considera as competências necessárias e possibilidades de uso das TIC's. O texto pontua que os professores devem ater-se às tecnologias

disponíveis e devem apropriarem-se dessas tecnologias dentro do contexto educacional com a intenção de aperfeiçoar a prática adequando-a para o aprendiz em acordo com os atores envolvidos.

Para finalizar, um quarteto de autores traz uma discussão densa a respeito de suas *práticas interacionais no Ensino Médio sob a perspectiva da neurociências e o diálogo entre a EaD e a BNCC*, e compartilham tais experiências pedagógicas dessas práticas com o enfoque nas habilidades de produção e recepção escritas e orais em língua estrangeira, com a clara intenção de incentivar outros professores de outros conteúdos à tarefa da experimentação.

73

“A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital” é uma ferramenta que pode orientar, ou no mínimo contribuir com a prática do professor (já formado e/ou em formação) em conectividade com o aprendiz deste milênio: sempre conectados e interativos. A obra apresenta sugestões factíveis de serem implementadas, além de propor, sugerir outras possibilidades para que o professor possa realizar em sala de aula. É fundamental: o livro auxilia a atuação multimodo de boas práticas educacionais.

Enviada: 01 de dezembro de 2020.

Aprovada: 29 de dezembro de 2020.



UNIGOIÁS

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS

– REVISTA ANHANGUERA –

ISSN 1519-423X | Ano 2021 v. 22 n. 1 jan/jun

Supervisão da Área de Pesquisa Científica