

ORGANIZADORES

Rubens Lacerda de Sá

Caroline Alves Soler

PESQUIS-A-DOR

**social**

NOS ESTUDOS  
DE LINGUAGEM

ORGANIZADORES

Rubens Lacerda de Sá

Caroline Alves Soler

PESQUIS-A-DOR  
**social**  
NOS ESTUDOS  
DE LINGUAGEM



2024  
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P474

Pesquis-a-dor Social nos Estudos de Linguagem /  
Organização Rubens Lacerda de Sá, Caroline Alves  
Soler. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-147-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5

1. Pesquisa Social. 2. Decolonialidade. 3. Filosofia da  
Linguagem. 4. Estudos Linguísticos. 5. Ética. I. Sá, Rubens  
Lacerda de (Org.). II. Soler, Caroline Alves (Org.). III. Título.

CDD 410.1

Índice para catálogo sistemático

I. Estudos Linguísticos

II. Pesquisa Social

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - naiauss
Tipografias	Acumin, Lavoir, SofiaPro, Hustle Bright
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Rubens Lacerda de Sá Caroline Alves Soler

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo • SP  
+55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del México, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

<b>Preâmbulo .....</b>	<b>10</b>
CAPÍTULO 1	
<i>Vinícius Siqueira de Lima</i> <i>Rubens Lacerda de Sá</i>	
<b>Colonialidade do saber e a Resistência arqueológica.....</b>	<b>12</b>
CAPÍTULO 2	
<i>Adriana Rodrigues Mendonça</i> <i>Rosely Diniz da Silva Machado</i>	
<b>Falsificação da notícia e o discurso nazifascista.....</b>	<b>32</b>
CAPÍTULO 3	
<i>Manoella Vitória dos Santos Francisco</i> <i>Miryam Borges de Matos</i> <i>Rubens Lacerda de Sá</i>	
<b>Ética e banalização do mal em tempos de desinformação .....</b>	<b>47</b>
CAPÍTULO 4	
<i>Adriano Martins Soler</i>	
<b>Entre discentes e docentes: uma análise do protagonismo pedagógico na filosofia de Tomás de Aquino e Jacques Rancière .....</b>	<b>74</b>
CAPÍTULO 5	
<i>Juliana Bastos Rodrigues</i> <i>Rubens Lacerda de Sá</i>	
<b>Misoginia e violência simbólica: Que p@##&amp;% é essa?.....</b>	<b>88</b>

CAPÍTULO 6

*Rosemeire Rodrigues de Oliveira*

**Pós-municipalização e a educação  
especial no município de Francisco Morato, SP..... 110**

CAPÍTULO 7

*Isadora Lima Santana da Silva*

*Rubens Lacerda de Sá*

**Representação do cabelo  
da mulher negra no Facebook:  
ideologias, colonialidades, exclusão social ..... 143**

CAPÍTULO 8

*Érika Cristina Silva Alves*

*Debora Gabriele dos Santos Pinto*

**Estado do arte:  
Decolonialidade e formação de professores..... 160**

CAPÍTULO 9

*Caroline Alves Soler*

**Apresentação Lexicográfica  
de Alguns Verbos no Pretérito Indefinido  
em Dicionários Bilíngues de ELE ..... 199**

CAPÍTULO 10

*Cristiane Freire de Sá*

**Design instrucional no contexto brasileiro:  
contribuições dos princípios qualitativos..... 225**

**Sobre os autores e as autoras.....237**

# PREÂMBULO

## HAKUNA MATATA<sup>1</sup>

Rubens Lacerda de Sá



**Hakuna Matata** — o mote sugerido por esse provérbio do povo Swahili africano não se trata de uma utopia ou esperança ingênua daqueles que trabalham com a Linguagem na acepção mais ampla do termo, ou seja, quando nos referimos a diferentes manifestações humanas.

Antes, **Hakuna Matata** encontra aderência aos diferentes escopos dos textos que compõem a obra que, com prazer, entregamos ao leitor.

Essa obra parte da construção do termo pesquis-a-dor (Sá, 2016; 2017), que parafrazeando a acepção de Sá (2020), se refere ao “cientista criativo, gerador de muitas e novas interrogações, atento à dimensão social de sua pesquisa, que pensa o mundo criticamente”, com suas lentes marxistas, foucaultianas e freireanas (p. 20). Logo, “esse cientista, em sua angústia, deve ser chamado de **pesquis-a-dor social** — assim mesmo grafado, pois **pesquisará a dor** alheia, o sofrimento dos que compõem a tessitura **social**, com o fito de agir profilática, curativa ou até paliativamente, mas nunca esperando para a atuação *post mortem* do objeto, do fenômeno sob suas lentes e custódia” (p. 21).

1 *Não há problemas, não se preocupe*, tradução da língua Suaili.

É disso que queremos tratar nesta obra! Por isso, esperamos que a escolha dos textos a seguir possam ajudar nossos leitores a pensar o fenômeno da Linguagem pelas lentes do pesquis-a-dor que não se escusa nem é alheio ao sofrimento do outro.

Na obra, encontrarão textos que discutem a racionalidade e colonialidade do saber, a desinformação nazifascista enquanto dispositivo para banalização do mal e a morte, as intersecções entre a filosofia de Tomás de Aquino e Rancière, a misoginia qual aparto de violência simbólica, as lacunas em políticas públicas para a educação especial, as violências que sofre a mulher negra nas redes sociais por causa de seu cabelo, um panorama da relação entre a opção decolonial e a educação docente, a utilização de dicionários em aulas de línguas e, por fim, uma reflexão visando à proposição de novas abordagens metodológicas para pesquisas envolvendo o Design Instrucional no Brasil. Desejamos que esta leitura contribua para reflexões e enseje novas pesquisas!

*Hi'ãite pemoñe'ẽ vy'apópe!²*

# 1

*Vinícius Siqueira de Lima*  
*Rubens Lacerda de Sá*

## **COLONIALIDADE DO SABER E A RESISTÊNCIA ARQUEOLÓGICA**

## ABRINDO O BATE-PAPO

A monopolização dos métodos e das teorias acerca do mundo social tende a tornar hegemônica uma maneira específica de compreender o funcionamento e o sentido das relações sociais e das instituições que asseguram a ordem social (Lander, 2005). Quando esta monopolização é garantida através da imposição militar e da conquista territorial, a tendência é que o resultado de tais métodos e teorias sejam universalizados forçadamente. A consequência imediata é a morte dos saberes que não atendam à lógica do monopólio epistemológico e a completa vulnerabilização dos territórios conquistados para criar ou manter sua própria maneira de compreender a realidade (Dussel, 2008).

O objetivo deste ensaio é, a partir de uma preocupação epistemológica e ontológica advinda dos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2009) a respeito das Epistemologias do Sul, discutir a crítica empreendida por Edgard Lander (2005) e alinhá-la à arqueologia do saber em Michel Foucault (1998) como ferramenta de análise que, por não ser um método ou uma metodologia, permite uma análise original e ainda localizada no local, sem objetivo de universalização.

## ECOLOGIA DE SABERES E O *EGO CONQUIRO*

Inicialmente, é necessário empreender uma discussão acerca da divisão entre norte e sul global sugerida por Boaventura de Sousa Santos (2009) e as consequências epistemológicas e ontológicas que tal divisão remete. Aqui, epistemologia é entendida como “toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que

uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 11). A divisão entre norte global e sul global é importante do ponto de vista da produção epistemológica e de como ela foi afetada pela colonização, pois o “Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 12).

Em outras palavras, o sul é entendido como local de desafios para uma produção epistemológica original e, portanto, para a própria produção do conhecimento a partir de sua realidade. Sul como local de exploração do norte ocidental tanto do ponto de vista econômico, como também do ponto de vista epistemológico através da imposição das epistemologias colonizadoras:

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 13).

Este sul, enquanto local de desafios, é também local de possibilidades de criação crítica, sob uma perspectiva marxista, de produção de saberes que descrevam e transformem o local e que, em última instância, não se preocupam, no nível epistemológico e ontológico, em se universalizar. É necessário compreender que tal universalização é relacionada ao movimento predador do saber europeu que se constituiu ao longo da modernidade qual “força hegemônica do pensamento neoliberal, [cuja] capacidade [é] apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal” (Lander, 2005, p. 1).

Desta forma, o sul enquanto local de produção múltipla de saberes organizados sob o modelo de uma ecologia é percebido como possibilidade de múltiplas interações entre o saber e a realidade a que ele está colocado de modo aplicável, em vez de destruir a possibilidade de geração de saber local por envidar esforços para universalizá-lo de maneira predatória, como apontado por Lander. Assim,

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 13).

Sendo assim, a postura ecológica aceita e, de certa forma, incentiva a interação entre saberes e a verificação do resultado desta interação em sua relação com a prática posto que “a pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais” (Sousa Santos & Meneses, 2009, p. 12). Tal entendimento acerca da possibilidade de inúmeros saberes responsáveis pela criação de conhecimento que dêem conta de analisar o local a partir de sua especificidade possibilita o foco na eficiência prática da própria análise, ou seja, a reflexão sobre seu potencial de transformação ou descrição de um ponto específico da realidade conforme ela se constrói.

O estado atual de origem da epistemologia dominante no ocidente foi analisado por Enrique Dussel (2008). As ontologias e epistemologias ocidentais são colocadas em seu lugar histórico e delineadas em seu espaço geográfico para, assim, se compreender que a dominação epistemológica ocidental foi produzida através de um movimento de universalização da racionalidade cartesiana levada à prática enquanto princípio de entendimento do sujeito no mundo e princípio de entendimento das possibilidades de conquista do sujeito

ocidental em relação aos outros povos do mundo. O sujeito ocidental é universalizado e, como consequência prática, o outro não ocidental já não era sujeito pleno. Assim, o *ego cogito* cartesiano é amparado e produz conhecimento para a passagem ao *ego conquiro*, ou seja, ao imperativo da dominação aplicado a outros povos.

O cartesiano “penso, logo existo”, ou seja, o *ego cogito* é fruto da ideia que soberania a racionalidade do homem na produção de conhecimento e, portanto, assume um lugar ontológico que se sobrepõe a qualquer divindade. Essa geopolítica universalista e idolátrica do pensamento ocidental transforma o *ego conquiro* na própria essência e condição para a existência do *ego cogito* (Sá, 2021, p. 51).

A produção de conhecimento e a utilização dos saberes estão, ambos, situados num contexto político e, tratando-se do Brasil, colonial. Com esta apresentação inicial para se compreender a possibilidade de uma ecologia de saberes torna-se mais simples compreender que, “toda pesquisa social nasce de uma inquietação” (Sá, 2019, p. 89) e de que a própria inquietação já é fator à prática da pesquisa com intenção de transformar a realidade analisada. O pesquisador social em um contexto como o brasileiro, investiga uma dor social e individual na medida em que a possibilidade do uso de saberes subalternizados para compreender a própria realidade por ele vivida não é característica excêntrica da pesquisa ou da plataforma epistemológica escolhida pelo “pesquis-a-dor” (Sá, 2020, p. 21, 22), mas sim da tomada de posição pessoal em um jogo de dominação epistemológica posta.

## COLONIALIDADE DO SABER

Para Edgard Lander (2005), o pensamento científico moderno estabiliza uma forma de conhecer e reconhecer o mundo através de um mecanismo de naturalização das relações sociais, ou seja,

de produção de conhecimento que pressupõe a eternização de suas condições de produção, identificando o presente ocidental como o topo do desenvolvimento histórico da humanidade. “Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida” (Lander, 2005, p. 7), afirma o autor.

A percepção de eternidade nas condições de produção de vida é suportada por condições econômico-políticas específicas, como a derrota do socialismo tal qual desenvolvido a partir do bloco soviético e das organizações anticapitalistas ao redor do mundo enquanto oposições políticas diretas ao modelo de sociedade capitalista neoliberal. Reinando economicamente a partir das sociedades do Norte, o sistema econômico capitalista e suas formas políticas puderam hegemonizar o modo de vida baseado no livre-mercado e naturalizá-lo como forma mais avançada e normativa de vida. Aqui, o *ego conquiro* também tem sua relevância no entendimento da produção da verdade no Ocidente, na medida em que a vitória militar possibilita a legitimação política, econômica e social.

Entretanto, junto às condições históricas que permitem o entendimento prático da hegemonia capitalista principalmente nos países do Norte do mundo, ainda há uma hegemonia em relação à forma de vida, em relação às formas de subjetivação possíveis e desejáveis em uma sociedade, em relação às maneiras de ser possíveis e aparentemente adequadas ao mundo. Esta segunda hegemonia não nasceu após o início dos anos 90 com a vitória do bloco capitalista ao longo da guerra fria latente após a Segunda Guerra Mundial entre os países capitalistas encabeçados pelos Estados Unidos da América e os países socialistas representados sobretudo pela União Soviética.

Lander (2005) aponta as ciências sociais em seu nascimento para exemplificar concretamente o conjunto de saberes que naturalizam, através da produção de conhecimento, o modo de vida capitalista e o entendimento liberal das relações sociais. Tais conhecimentos são neutralizadores eficazes no sentido epistemológico e ontológico da palavra, pois contribuem para a anulação da questão epistemológica, aquela que pergunta se as condições de conhecer a verdade são adequadas à realidade. No entanto, há também a anulação da questão ontológica, aquela que pergunta se aquilo que somos é de fato um modelo universal de ser, se há uma unidade indiferenciada entre os humanos ou se há uma condição específica que explique o ser em seu cotidiano na vida.

Ambas as questões são anuladas e transformadas em marcos iniciais para entendimento da realidade: a eficácia das Ciências Sociais em seu momento de nascimento transformou os métodos de entendimento e compreensão da realidade social no Ocidente como universais e, por fim, corroborou com a introdução do próprio sujeito ocidental como universal. Se os métodos de análise da realidade social são universais, então o sujeito teórico pressuposto para a existência de tais métodos também é universal.

O resultado é a aplicação de modelos de entendimento ocidentais para realidades que diferem fundamentalmente da ocidental. Como exemplo histórico podemos destacar as colônias que contribuíram para se entender a postura de ação sobre a realidade social do Ocidente em territórios não ocidentais. Quando os métodos ocidentais foram utilizados fora dos territórios ocidentais europeus, o resultado foi a exploração racionalmente administrada do outro, a escravização de populações distintas das europeias, o genocídio como forma de eliminação do outro que não é saudavelmente integrado à sociedade ocidental porque, basicamente, não pertence à ela e nela foi forçosamente inserido.

O conteúdo naturalizado e base de desenvolvimento das Ciências Sociais é construído a partir de uma separação entre o homem e Deus, entre o profano e o sagrado, entre o corpo e a mente e, por fim, entre a razão e o mundo. Tais separações, que podem ser encontradas tanto na tradição judaico-cristã como no idealismo cartesiano, retiram a necessidade fundamental de unir o conhecimento ao mundo vivido. A partir desta separação entre razão e mundo, esse torna-se matéria inerte, apta à significação através dos conceitos da razão, pois fora desses conceitos, a sua significação é falha. Ou seja, em vez do mundo ser parte do conteúdo significativo, como nos pensadores gregos clássicos (Apffel-Marglin, 1996), o conteúdo significativo passa a ser a grade conceitual utilizada para fazer do mundo inerte um mundo significado. Desta forma, o sentido das coisas deixa de estar nas coisas e, num salto idealista, passa a se localizar na razão. As coisas não têm sentido, já a razão lhes dá sentido. Tal separação “não está presente em outras culturas” (Lander, 2005, p. 2).

Um tipo de entendimento ontológico que privilegia a idéia em oposição à imediatez da matéria percebida na vida cotidiana tem como consequência não só a morte da natureza enquanto elemento vivo, mas também a morte do corpo enquanto elemento de vida. A concentração do protagonismo da produção de conhecimento na mente organiza uma divisão do trabalho que mais tarde será percebida na oposição entre o trabalhador especializado e o trabalhador comum. Como a produção de conhecimento passa a ser legitimada através da utilização de metodologias conceituais supostamente universais, emerge assim um nível de especialização e legitimação para a produção adequada do conhecimento, a saber, um conhecimento que não é percebido no corpo, mas trabalhado através do ensino formal. É um conhecimento que cria separações indissociáveis entre aqueles que, de fato, podem e produzem contra aqueles que consomem ou são alheios, ilegítimos na produção de conhecimento sobre o mundo.

A conquista ibérica do continente americano é inserida, neste contexto, como marco histórico da emergência de uma hegemonia que se dá através da conquista e exploração de novos territórios e que inaugura a modernidade. “A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo” (Lander, 2005, p. 3). A modernidade, conforme argumentada por Lander, é apoiada pela visão de Tzvetan Todorov, em que

o descobrimento da América é o que anuncia e funda nossa identidade presente; mesmo que toda data que permite separar duas épocas seja arbitrária, não há nenhuma que caia tão bem para marcar o início da era moderna como 1492, quando Colombo atravessa o Oceano Atlântico. Todos somos descendentes de Colombo, como ele começa nossa genealogia — na medida em que a palavra ‘começo’ tem sentido (Todorov, 1995, p.15).

A partir do nascimento daquilo que viria a ser nossa identidade presente e que, a partir deste ponto é entendida como marco da modernidade, emerge uma construção teórica que insere o mundo ocidental-europeu como centro do mundo passível de universalização.

Tal construção tem como pressuposição básica o caráter universal da experiência européia. As obras de Locke e de Hegel – além de extraordinariamente influentes – são neste sentido paradigmáticas. Ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular (ou paroquial) da história européia e realizar a leitura da totalidade do tempo e do espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente (Lander, 2005, p. 3).

O universalismo epistemológico e ontológico é justamente não-universal por instituir, normativamente, as regras de seu funcionamento. Ou seja, a aplicação da lógica ocidental nas colônias

é um exemplo de aplicação normativa do universalismo ocidental em territórios não universais que se mostra como não-universal justamente por impor artificialmente modos sociais de viver distantes da realidade imediata dos povos colonizados.

O próprio *ego conquiro* é uma expressão da disposição em universalizar através da expansão e da aplicação normativa das regras da vida ocidental em territórios não ocidentais. Por meio de uma análise jurídica, Bartolomé Clavero compreende que a universalização do direito ocidental, que se faz como a universalização da justiça, no fim, compreende a exclusão dos povos colonizados, na medida em que da vida a um direito individual protagonista e seletivo enquanto exclui o conceito de coletividade como seu fundamento. O direito de propriedade emerge com o indivíduo como base irredutível e inserindo um discurso proprietário como base para a sociabilidade jurídica moderna:

Para esta nova mentalidade, os indígenas não reúnem as condições para terem direito algum, nem privado nem público. *The Wealth of Nations* de Adam Smith, sua riqueza das nações não menos paradigmática, contém e difunde a conclusão: 'The native tribes of North America' não têm por seu particular 'state of society', por um estado julgado primitivo, 'neither sovereign nor commonwealth', nem soberano nem república, tampouco algum direito político (Clavero, 1994, p. 23).

O indígena, localizado no território que hoje compreende os Estados Unidos da América, não está somente excluído do direito a ser universalizado, mas também da própria possibilidade de se integrar a partir do direito na sociedade ocidental. Sua existência impede a expansão do ocidental, assim, sua integração se dá através da exploração, exclusão e, por fim genocídio.

Até aqui, entendemos que o processo de imposição de um saber distinto daquele produzido nos locais colonizados ou conquistados pelas potências do continente europeu pode ser visto a partir

de uma divisão: 1) as condições históricas e as lutas entre os grupos sociais que culminaram na hegemonia da formação social capitalista ao redor do globo; e, 2) as condições discursivas que permitiram a circulação de signos que preencheu toda a situação histórica e seus antecedentes de significado, tornando razoável e inevitável a emergência da sociedade liberal como norma.

Primeiramente, condições relacionadas a um campo de análise não discursivo, em seguida, condições relacionadas justamente ao campo discursivo e que podem ser inseridas em um projeto de arqueologia do colonizador, ou seja, em um projeto de entendimento justamente do sujeito que, na história oficial, se faz como aquele que conta a história; um projeto de delimitação das próprias condições de possibilidade do discurso colonialista e da emergência razoável do sujeito colonizador.

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências européias, e uma encarniçada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal (Lander, 2005, p. 3).

A partir de um processo de transformação e imposição de um estilo de vida, da proliferação de técnicas de poder aplicadas à população e do acirramento da luta de classes ao longo da modernidade, a sociedade liberal ganhou seu corpo de natureza social, de modo de vida natural. A implementação do novo modo de vida sob o sistema econômico capitalista baseado na produção, na disciplina do trabalho e na venda livre da força de trabalho encontrou resistências plebeias, resistências provindas da cultura conservadora de plebeus que não aceitava sem conflito as racionalizações econômicas que passavam a dominar as decisões políticas e sociais, além das inovações de época, como o cercamento de terras comuns ou a instituição de mercados livres de grãos.

Entretanto, essas resistências foram derrotadas. “As Ciências Sociais têm como piso a derrota dessa resistência” (Lander, 2005, p. 6), pois em seu nascimento, já se tem como aceitas as premissas do modo de vida propriamente liberal. As Ciências Sociais emergem como interpretação de base do mundo social, portanto, os conflitos que sobram são relativos àquilo que está sobre esta base. “A partir deste momento, as lutas sociais já não têm como eixo o modelo civilizatório e a resistência a sua imposição, mas passam a definir-se no interior da sociedade liberal” (Lander, 2005, p. 6). Assim, o modo de vida da sociedade liberal se impôs e também conduziu a conquista europeia em todo o mundo colonizado, mas também se impôs na própria transformação histórica europeia:

A “superioridade evidente” desse modelo de organização social – e de seus países, cultura, história e raça – fica demonstrada tanto pela conquista e submissão dos demais povos do mundo, como pela “superação” histórica das formas anteriores de organização social, uma vez que se logrou impor na Europa a plena hegemonia da organização liberal da vida sobre as múltiplas formas de resistência com as quais se enfrentou (Lander, 2005, p. 6).

A superioridade evidente se deu, assim, em um nível não discursivo, na conquista e submissão dos demais povos do mundo, mas também em um nível discursivo, através da imposição da organização liberal da vida e, portanto, da criação dos saberes necessários para que a organização liberal da vida fosse significável e considerada quase como que natural. Dentro do campo de saberes necessários para organização da liberal da vida, Lander (2005) pontua quatro ideias centrais que contribuiram à prática de conquista europeia e que, ao mesmo tempo, dão suporte ao modo de vida liberal, a saber,

1. uma visão de história associada a uma ideia de progresso, portanto, associada a hierarquização de todas as experiências históricas tendo como ponto de chegada a própria sociedade europeia;

2. a ideia de que o modo de vida liberal e as relações sociais produzidas por ele são naturais, a ideia de que há um alinhamento entre a natureza humana e a própria experiência de ser sujeito numa sociedade liberal;
3. a naturalização também das separações, das hierarquizações, das distinções presentes dentro da sociedade liberal, desta forma, o esquecimento de que os conflitos sociais e políticos são históricos; e,
4. a ideia de que a ciência é o saber que melhor representa o progresso presente no primeiro item, portanto, é o saber necessário para se compreender a realidade em sua natureza e é o saber último, aquele que se sobrepõe às demais formas de organização e compreensão da realidade.

Há duas formas de se compreender as consequências do estabelecimento de tal saber na Europa. Primeiramente, uma forma normativa histórica, pois “a sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer” (Lander, 2005, p. 7). Em seguida, a partir de uma forma normativa social

precisamente pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta (Lander, 2005, p. 7).

As Ciências Sociais, como tratada ao longo deste ensaio, ou seja, em seu nascimento, subentende-se, criou categorias universais que se impõe na realidade a partir da perspectiva europeia. Concretamente, a conquista e colonização foram as condições para a imposição das categorias universais pretensamente criadas pelas Ciências Sociais. A imposição da universalidade da sociedade liberal está, assim, entrelaçada com a condição histórica de conquista europeia em toda modernidade e a derrota dos adversários políticos deste modo de vida após a Segunda Guerra Mundial emergiu como confirmação da superioridade da formação social capitalista sob a forma liberal. Aqui, abrem-se condições para uma colonialidade do saber:

Na América Latina, as ciências sociais, na medida em que apelaram a esta objetividade universal, contribuíram para a busca, assumida pelas elites latino-americanas ao longo de toda a história deste continente, da “superação” dos traços tradicionais e pré-modernos que têm servido de obstáculo ao progresso e à transformação destas sociedades à imagem e semelhança das sociedades liberais industriais. Ao naturalizar e universalizar as regiões ontológicas da cosmovisão liberal que servem de base a suas constrições disciplinares, as ciências sociais estão impossibilitadas de abordar processos histórico-culturais diferentes daqueles postulados por essa cosmovisão. Caracterizando as expressões culturais como “tradicionais” ou “não-modernas”, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade (Lander, 2005, p. 8).

O saber gestado pela Europa, ao ser corroborado, utilizado e imposto pelas elites latino-americanas, é aplicada à América Latina a fim de torná-la contemporânea às sociedades europeias. Trata-se de um movimento verticalizado, das elites para o povo, mas também de fora para dentro, ou seja, o conteúdo que é estranho ao local

é inserido forçosamente e igualmente estranha. O progresso adiciona conteúdo significativo na interpretação da existência de outras sociedades fora da Europa e, ao mesmo tempo, modela categorias que devem ser procuradas, encontradas ou, em sua ausência, esperadas, mesmo que não façam parte da realidade vivida localmente. O saber local é, assim, execrado e eliminado pelo saber colonizador. Torna-se, em contrapartida, um saber latente e disponível para uma possível insurreição, na medida em que não se encaixa nos preceitos científicos de observação da sociedade liberal.

Esse saber, quando entendido como outra face do poder, é visto na prática como preenchendo de significado a realidade concreta. Tornando conceitualmente concreta e real a realidade concreta. Os itens que compõem a modernidade e o *ego conquiro* podem ser entendidos como parte de um saber que não só constrange, mas também produz a realidade percebida, tornando previsível, ainda não esperado ou desejado, o conflito. Nas palavras de Lander (2005) entendemos a pista de que “tão profundamente arraigados estão esta noção do moderno, o padrão cultural ocidental e sua seqüência histórica como o normal ou universal, que este imaginário conseguiu constranger uma alta proporção das lutas sociais e dos debates político-intelectuais do continente” (p. 8).

É possível compreender o “tão profundamente arraigados” como “produtores da realidade europeia e da organização social advindas da modernidade”, desta forma, inserir a citação acima como a exemplificação da hegemonia do, em termos foucaultianos, saber propriamente europeu que teve ponto de irrupção do acontecimento histórico das conquistas europeias e do desdobramento da modernidade.

A lista de ideias centrais no desenvolvimento da modernidade apresentada acima a partir do pensamento de Edgardo Lander (2005), por ser entendida como um conjunto de acontecimentos discursivos que reorganizam os enunciados e a própria relação entre enunciados que definem a sociedade europeia, a situam no mundo

e vislumbram sua responsabilidade e seu futuro. A modernidade, assim, entendida como acontecimento histórico e discursivo, qual motor e resultado de um saber moderno que tem como exemplo mais evidente o discurso científico.

## A ARQUEOLOGIA COMO FERRAMENTA

A arqueologia do saber ganha força como ferramenta de análise na medida em que cria condições de perceber e organizar a realidade a partir de seu nível discursivo. O propósito de uma arqueologia não é substituir formas de análise, mas se localizar como uma forma entre outras e num nível próprio, pois “não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo, nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças” (Foucault, 1998, p. 19). Este nível próprio, o discursivo, está na relação entre saber e poder, já que Michel Foucault compreende que há

Uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza [...] O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (Foucault, 1998, p. 141-142).

A articulação entre estes dois níveis possibilita a existência dos discursos científicos, por exemplo. São níveis que articulam a possibilidade do real concreto da maneira como é compartilhado socialmente num dado período e num dado local. Assim, a arqueologia pode ser entendida como uma caixa de ferramentas procedimentais que visa a constituir para um diagnóstico no nível discursivo

da constituição de saberes. Sem validar seus discursos enquanto verdadeiros ou falsos, mas reconstituindo o caminho que possibilitou a existência de um critério entre verdadeiro e falso para cada discurso presente em cada saber investigado.

Foucault (2012) enumera quatro frentes para descrever um discurso e assiná-la que, para todas elas, a investigação não é focada na verdade do que é pesquisado, mas nos contornos que definem a possibilidade de uma verdade que é histórica. São elas:

1. A formação dos objetos: um discurso pode ser definido por seus objetos? Ou seja, ele é encontrado a partir da singularidade do objeto que lhe é próprio? A resposta foucaultiana está no nível do aparecimento destes objetos, assim a pergunta arqueológica é: "Pode-se estabelecer a regra a que seu aparecimento estava submetido?" (Foucault, 2012, p. 50);
2. A formação dos conceitos: um discurso pode ser definido a partir da coerência dos conceitos que são utilizados? Ou então, a partir da correspondência destes conceitos com a verdade? A resposta foucaultiana aponta para a "maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns com os outros" (Foucault, 2012, p. 70), ou seja, aponta para o feixe de relações que une conceitos até mesmo discordantes;
3. A formação dos modos de enunciação: seria uma forma correta de enunciação que estaria no foco da análise de um discurso? O foco foucaultiano está no feixe de relações que, ao ser empregado no discurso, possibilita a utilização de determinados modos de enunciação e garante a eficiência do dizer quando estes modos são utilizados (Foucault, 2012, p. 64-65);
4. A formação das estratégias: a formação dos discursos estaria relacionada com a verdade teórica que eles expressam? Talvez com a coerência das estratégias teóricas existentes na discussão acerca de uma ciência, por exemplo?

A pergunta foucaultiana pede uma investigação acerca da relação entre as estratégias, acerca das regras que separam, opõem e unem diferentes teorias num dado período (Foucault, 2012, p. 82).

Os quatro pontos acima apresentados definem uma aproximação de pesquisa que está preocupada com as relações entre os elementos estudados, com os interstícios que os unem. O resultado desta análise é um diagnóstico que relativiza a verdade produzida pelos saberes constituídos e, ao mesmo tempo, é um diagnóstico feito a partir de um sujeito “pesquis-a-dor”; a partir de uma posição social específica (Sá, 2020, p. 21).

Enquanto ferramenta de análise, que não pretende se distanciar do objeto e de quem o investiga, ela fornece condições para que se crie, do local, uma teoria sobre os fenômenos locais que tenha como alicerce a arqueologia desse fenômeno, a busca pelo entendimento do funcionamento discursivo que permite sua existência. Grosso modo, ela permite que se resista epistemologicamente aos saberes impostos ao local. Permite uma resistência à colonialidade do saber no nível da própria constituição deste saber, ou seja, uma resistência que desarma a imposição do saber europeu baseado em uma verdade específica.

## ARREIMATE COM CONSIDERAÇÕES ARQUEOLOGICAMENTE PARCIAIS

Uma arqueologia, portanto, se move sobre a linha tênue que separa, por exemplo, uma análise anticolonial da modernidade, de suas consequências no sul global, e a própria ferramenta de análise utilizada, produzida sob a égide da academia nos moldes ocidentais. É a ferramenta que permite criar análise a partir de um ponto, de um

sujeito, e que funciona a partir do compromisso do sujeito com sua realidade vivida, não com a realidade modelo imposta historicamente. A realidade descrita pela pesquisa arqueológica, assim, deve ter como base a realidade concreta e se apega aos fatos concretos para se guiar e conduzir a uma conclusão, mas, ao mesmo tempo, a conclusão produz fatos e reorganiza a própria lógica da produção de significados.

Como não é compromissado com a razão, tal procedimento de análise não se submete às ciências, mas as entende como dados possíveis para se organizar um *corpus* discursivo relevante para análise. Ou seja, a lógica discursiva não se submete à lógica racional moderna, mas reencontra nos dados coletados ou produzidos a lógica própria dos conflitos, das lutas, das rupturas, além das continuidades que organizam os saberes. Trata-se, por conseguinte, de uma ferramenta que organiza e descreve aquilo que faz a verdade ter sua eficiência e, desta maneira, retirando sua máscara, a revela enquanto elemento histórico. Este é o primeiro passo para ultrapassar as verdades científicas que são impostas aos locais não europeus e, assim, abrir caminho à construção de saberes locais que são validados não por pretensos universalismos, mas por seus produtores.

## REFERÊNCIAS

Apffel-Marglin, F. (1996). Introduction: Rationality and the world. In A-M. Frédérique & S. A. Marglin (Eds.), *Decolonizing knowledge: From development to dialogue*. Clarendon.

Clavero, B. (1994). *Derecho indígena y cultura constitucional en América*. Siglo XXI.

Dussel, E. (2008). *Mediações anti-cartesianas: Sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade*. *Tabula Rasa*, 9(jul.-dec.), 153-198.

Foucault, M. (1984). Sobre a prisão. In M. Foucault. *Microfísica do poder*, (4 ed., R. Machado, Trad., pp. 129-143). Graal.

Foucault, M. (2012). *A arqueologia do saber*, (8 ed., L. F. B. Neves, Trad.). Forense.

Lander, E. (2005). Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais — Perspectivas latino-americanas*, (pp. 7-24). CLACSO.

Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2009), (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Almedina.

Sá, R. L. (2019). Grounded Theory e os estudos de linguagem: Uma releitura. *Revista Interdisciplinar em Estudos da Linguagem*, 1(1), 88-114, 2019. <https://doi.org/10.29327>

Sá, R. L. (2020). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>

Sá, R. L. (2021). Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano, *Práxis Educacional*, 17(47), 44-65. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739>

Todorov, T. (1995). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI.

# 2

*Adriana Rodrigues Mendonça  
Rosely Diniz da Silva Machado*

## **FALSIFICAÇÃO DA NOTÍCIA E O DISCURSO NAZIFASCISTA**

O compartilhamento de notícias falsas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos em várias partes do mundo. De acordo com uma pesquisa realizada, em 2022, pela escola de jornalismo e organização de pessoas *Poynter Institute* com 8,5 mil participantes no Brasil, nos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Nigéria, Índia e Japão, 4 em cada 10 brasileiros afirmam receber *fake news* diariamente. Já um levantamento realizado em nosso território pelo Comitê Gestor da Internet, em parceria com a Unesco, em 2023, apontou que 43% dos jovens não sabem checar se uma informação da internet é falsa. Os assuntos das mensagens divulgadas e compartilhadas podem variar entre informações sobre as mudanças climáticas e o aquecimento global, sobre medicamentos ou tratamentos milagrosos sem comprovação científica, bem como informações sobre políticos, especialmente quando estão concorrendo a algum cargo em campanhas eleitorais.

Desde o período eleitoral do pleito de 2018 para eleições presidenciais no Brasil e durante todo o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro, estendendo-se até o período eleitoral do pleito de 2022, houve uma considerável multiplicação da propagação de notícias falsas (*fake news*), majoritariamente por meio de aplicativos de mensagens (*Whatsapp* e *Telegram*) e de postagens em redes sociais (*Facebook*; *Instagram*; e *X*, anteriormente chamado de *Twitter*). Essas mensagens propagadas de forma massiva têm uma descrição metafórica de “mensagens virais” pela semelhança com a característica que alguns vírus têm de rápida propagação e contaminação, a exemplo do coronavírus.

Diante desse cenário e da urgência em se pesquisar o fenômeno das *fake news*, buscamos compreender, a partir do ponto de vista da Análise Materialista do Discurso, as representações produzidas no espaço das notícias sobre a situação dos indígenas da tribo Yanomami, a partir de discursos online que visam a construir um efeito de dizer verdadeiro nas condições históricas do Brasil, em especial nos anos de 2022 e 2023. Interessa-nos, ainda, compreender

o funcionamento do processo de interpelação ideológica presente na produção de efeitos de veracidade a partir de mecanismos de falsificação da palavra, mais popularmente conhecida em sua versão na língua inglesa: "*fake news*".

## DISCURSO, SENTIDO E IDEOLOGIA

Na Análise de Discurso de vertente pecheuxiana, o discurso é o ponto de contato entre língua e ideologia. Na perspectiva discursiva, considerada aqui como base para refletirmos sobre o tema deste artigo, a noção de ideologia é de extrema relevância, pois a mesma nos permite pensar a língua em sua opacidade, bem como o funcionamento da produção de sentidos e da interpretação da realidade, sempre atualizada pelas condições de produção e pelas operações ideológicas materializadas no discurso. Nesse lugar teórico, a língua - aqui tomada como materialidade linguística - é o terreno onde as relações de força e de sentidos se manifestam, refletindo os confrontos ideológicos. Assim, "ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história" (Orlandi, 2007b, p. 20).

O efeito ideológico se dá quando o sujeito toma como suas as palavras que falam nele. Isso porque, segundo Pêcheux, em seu discurso o sujeito escolhe uma forma de dizer, criando o apagamento das outras, e, ainda, pensa ser a origem do que diz. Cada vez que elaboramos um discurso, "alguma coisa fala antes, em outro lugar e independente" (Pêcheux, 2015, p. 142), ou seja, há o não-dito que remete ao já-dito, ao dito em outro lugar.

Para Pêcheux, o discurso é efeito de sentidos entre locutores e o sentido não está posto, mas se constitui nas relações dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que "sujeito e sentido

se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas” (Orlandi, op. cit., p. 20), compreendidas como “diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes” (Orlandi, op. cit., p. 20). Orlandi (2017a) define o interdiscurso como sendo memória discursiva, irrepresentável, voz sem nome. Ainda para a autora, o interdiscurso

se define pela estratificação de enunciados já feitos e esquecidos e que constituem nossa memória de dizer. Mas memória em sentido bastante particular, pois não é a memória psicológica, nem se trata de memória histórica, nem tampouco de uma memória representável. Porque já atravessada pelo imaginário, estruturada pelo esquecimento. É no funcionamento do interdiscurso que podemos encontrar uma forma de conjunção entre ideologia e inconsciente. Porque no Interdiscurso há o Outro, exterioridade constitutiva, memória estruturada pelo esquecimento. (Orlandi, 2017a, p. 24, grifo do autor)

É, pois, na relação do interdiscurso com o intradiscurso que o sujeito atualiza o “já- dito” em seu “novo dizer” em um contexto de produção específico. Em outras palavras, no acontecimento discursivo, o sujeito acessa o espaço da memória do dizer e reorganiza os sentidos em seu contexto de atualidade, produzindo diferentes efeitos de sentido. Assim, “pensar discursivamente a memória é analisar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem” (Mariani, 1996, p. 39).

Porque o sentido não está contido nas palavras, mas abriga a variância (Orlandi, 2017) já que o sentido pode variar conforme mudam as posições ocupadas pelos sujeitos, é preciso considerar o discurso estabelecendo a relação entre o sujeito que enuncia e a formação ideológica e, a posteriori, com a formação discursiva. A formação ideológica é “[...] um conjunto complexo de atitudes

e de representações que não são nem 'individuais' e nem 'universais', mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras" (Pêcheux & Fuchs, [1975] 1997, p. 166, grifos do autor).

Essa postulação refere a relação dos enunciados discursivos com a ideologia vigente, na medida em que as formações ideológicas comportam "uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...], a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico" (Pêcheux & Fuchs, op. cit., p. 166-167).

Em outras palavras, "os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (Pêcheux, 1995, p. 161, grifos do autor).

## O FENÔMENO DAS *FAKE NEWS*

Tomamos aqui noção de *viral discursivo* compreendida discursivamente por Ericson e Ribeiro (2021, p. 108) que designam seu funcionamento como "tecnicamente ancorado em sistemas de inteligência artificial, algoritmos, com propagação em hiperescala mecanizada". Ainda segundo os autores, a utilização de recursos tecnológicos constitui o meio de operacionalização do processo discursivo das *fake news*, que se dá através da produção descentralizada de conteúdo, de sua distribuição instantânea, bem como do uso de diferentes mídias para seu compartilhamento (Ericson & Ribeiro, 2021).

Importa ressaltar que os sujeitos alcançados pelas mensagens virais não necessariamente se conhecem, ou possuem qualquer relação seja de parentesco ou de convívio pessoal, mas

“vão sendo instados a tomar posição e formar laços a partir de demandas feitas por instâncias que disputam o poder” (Mariani, 2018, p.4).

Outra peculiaridade dessas notícias falsas “viralizadas” é o fato de que são, em grande parte, anônimas, ou seja, sua autoria não é revelada. Embora nem sempre saibam nominalmente quem as produziu, nem mesmo em quais fontes o(a) suposto(a) autor(a) se baseou, as mensagens assumem um caráter de autenticidade, na medida em que são compartilhadas por algum familiar ou amigo, consideradas pessoas “de confiança”, ou em algum grupo em que haja algum nível de identificação ideológica. Em um grande número de vezes, a autoria é atribuída a algum blog ou site de notícias, que, não raras vezes, nega ter publicado tal notícia. Ou seja, a própria opacidade da autoria é parte do processo de falsificação do discurso. De acordo com Mariani (2018, p. 5),

há uma indeterminação inicial que traz como marca um “repassando”, um “para todo mundo”, ou um imperativo “repassa”, “cabe a você perpetuar”. Tais discursividades constroem dessa forma um processo de circulação de sentidos que inclui de forma automática quem enviou como já tendo aderido à tal suposta verdade, e como interpelado de quem a recebeu para que adira também repassando-a automaticamente na maioria das vezes. Em outras palavras, interpelando quem a recebe a aderir para interpelar um outro e assim por diante. São em sua maioria textos anônimos que se dirigem a um “pessoal” indistinto e que vão constituindo uma rede discursiva que enlaça sujeitos entre si a perder de vista. (Mariani, 2018, p.5, grifos do autor).

Ao repassar as mensagens, há um compartilhamento não só da materialidade linguística, mas também dos sentidos que dão uma ideia de consenso entre os sujeitos, os quais vão se subjetivando à medida que decidem pelo compartilhamento como forma de identificação desses sujeitos com determinadas formações discursivas (idem, 2018). Dito de outro modo, ao repassar uma mensagem,

o sujeito entende que os sentidos ali presentes estão em consonância com os saberes da formação discursiva na qual se inscreve para ser sujeito do que diz (Pêcheux, 1975 [1988], p. 214), ou seja, “se eu estivesse onde você/ele/x se encontra, eu veria e pensaria o que você/ele/x vê e pensa” (Pêcheux, op. cit., p. 188).

Para além disso, em muitos casos, há um chamamento, uma convocação a perpetuar aqueles sentidos (por meio do compartilhamento para o maior número de pessoas possível), quase que à semelhança da convocação de soldados para uma determinada batalha a ser travada. Nos discursos nazifascistas, a Pátria precisa ser defendida contra os perigos do comunismo, e o compartilhamento de mensagens contendo notícias falsas é uma das estratégias de guerra mais utilizadas pelos membros de grupos de extrema direita em aplicativos de mensagens e nas redes sociais.

Boa parte das mensagens repassadas por grupos considerados de extrema direita no período das eleições para presidente (Pleito de 2022) ecoavam os dizeres do ex- presidente Bolsonaro, especialmente os discursos cujos sentidos estão relacionados ao seu lema de campanha - Deus, Pátria, Família -, que, por sua vez, remetem ao lema do movimento fascista brasileiro (Integralismo), comandado pelo jornalista e escritor, Plínio Salgado. A Ação Integralista Brasileira, como era chamado esse movimento fascista, inspirava-se no movimento nazifascista europeu, que estava em plena expansão nos anos 30 do século passado, com suas origens sob o comando de Adolf Hitler na Alemanha e Benito Mussolini na Itália. Os dizeres do ex- presidente Bolsonaro, durante as duas campanhas eleitorais (pleitos de 2018 e 2022), recuperam, dentre outros discursos considerados nazifascistas, os efeitos de sentido presentes no Manifesto de 7 de outubro de 1932, produzido pela Ação Integralista Brasileira, segundo o qual

[...] o comunismo trama contra todos. [Ele] destrói a família para melhor escravizar o operário ao Estado; destrói a personalidade humana para melhor escravizar o homem à coletividade; destrói

a religião para melhor escravizar o ser humano aos instintos; destrói a iniciativa de cada um, mata o estímulo, sacrifica uma humanidade inteira, por um sonho, falsamente científico, que promete realizar o mais breve possível, isto é, daqui a 200 anos, no mínimo.

Dessa forma, em seus discursos de campanha e nos discursos produzidos em suas *lives* durante o período do seu mandato, a memória é atualizada na medida em que o já-dito mobilizado nos discursos do movimento fascista brasileiro - a Ação Integralista Brasileira -, bem como do Manifesto de 7 de outubro de 1932 incide e atravessa os discursos em paráfrase<sup>3</sup> do ex-presidente Bolsonaro (Almeida, 2022). A esse respeito, Almeida esclarece que

o enunciado interdiscursivo penetra, destarte, pela memória do dizer, no intradiscorso, naquilo que se diz atual e linearmente. E é na observação deste dizer atualizado que, com o aparato provido pela Análise do Discurso, observa-se em quais condições tal enunciado se produz, o que dele resta de similar e o que difere no intervalo de quase um século de história. (Almeida, 2022, p. 354-355).

É preciso reiterar, no entanto, que os sujeitos estão inscritos no jogo das contradições, das identificações e contra-identificações em relação aos saberes das formações discursivas. Sendo assim, nem todos os sujeitos que recebem tais mensagens “são capturados pelas redes de sentidos lá discursivizadas”, já que “não há produção de sentidos totalizantes” (Mariani, 2018, p. 11). Isso porque a interpelação ideológica atravessa o processo de produção de efeitos de verdade e, portanto, não há garantias de aderência a determinados sentidos.

3 Paráfrase: processo de efeitos de sentido que se produz no interdiscorso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção do dizer de algo que é do espaço da memória. (Leandro Ferreira, Maria Cristina, 2001, p. 20).

## O *CORPUS* E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A notícia de que Yanomamis foram encontrados em uma situação grave de saúde, veiculada por variados meios de comunicação, especialmente entre os dias 20 e 24 de janeiro de 2022, acendeu o alerta para as mortes por desnutrição de adultos e crianças da comunidade indígena, bem como para a falta de acesso a medicamentos, e para o diagnóstico de contaminação por malária, pneumonia entre outras doenças. Com base nas denúncias de entidades indigenistas e socioambientais, pelo menos 570 crianças da comunidade indígena “morreram, principalmente, por contaminação de mercúrio, desnutrição, insegurança alimentar e falta de acesso a medicamentos do Sistema Único de Saúde (SUS).” (Andrade, 2022). Ainda, de acordo com as notícias veiculadas, a situação dos Yanomamis chegou a esse nível de calamidade devido ao apagão de dados dos órgãos responsáveis durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. Em entrevista concedida ao jornal DW Brasil, a pesquisadora e ativista da *Survival International*, Priscilla Oliveira, declarou que os indígenas vinham há tempos alertando as autoridades sobre o cenário, porém, não era possível informar os dados exatos, haja vista que o acesso a essas informações era dificultado durante o governo Bolsonaro (Pontes, 2022).

De acordo com um relatório produzido em 2022 pelo Instituto Socioambiental (ISA), intitulado “Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami e propostas para combatê-lo”, a terra indígena Yanomami vive uma verdadeira tragédia humanitária. Segundo o estudo, “a região é palco de desmatamento, destruição do leito dos rios, contaminação por mercúrio, aumento dos casos de malária, acirramento de conflitos e violência, perda da soberania alimentar e desnutrição infantil” (Rosauo, 2023).

Em um discurso contrário ao veiculado nesses espaços, o site poderdf.com.br veiculou, em 22 de janeiro de 2023, uma notícia sobre o mesmo acontecimento, cuja manchete<sup>4</sup> era “Indígenas em estado de desnutrição em Roraima são venezuelanos e fruto do comunismo de Maduro e Lula”, conforme ilustrado na figura a seguir.

**Figura 1 - Manchete de uma publicação**



Fonte: Site poderdf.com.br em 22 de janeiro de 2023.

**Figura 2 - Imagens ilustrar a publicação sobre a condição dos indígenas Yanomami**



Fonte: Site poderdf.com.br em 22 de janeiro de 2023.

4 Manchete: Frase ou palavra que forma o título principal da primeira página do jornal, anunciando o assunto mais importante da edição. (TJDF, [s.d])

O efeito de sentido que se pode depreender na materialidade discursiva em análise é o de que as notícias veiculadas pelos principais veículos de comunicação entre os dias 20 e 24 de janeiro de 2023 faziam parte de uma farsa da esquerda, segundo a qual os indígenas eram, na verdade, venezuelanos em situação de desnutrição em decorrência das ações do regime ditatorial de Nicolás Maduro, presidente da Venezuela, com o apoio do atual presidente Luís Inácio Lula da Silva. Os sujeitos enunciativos procuram estabelecer uma relação entre as condições desumanas dos supostos “venezuelanos” e o regime comunista em uma afirmação parafrástica que atualiza na memória discursiva os sentidos presentes nos discursos nazifascistas de Hitler e Mussolini, bem como da Ação Integralista Brasileira.

Para ratificar os efeitos de sentidos presentes na manchete, o site faz uso de duas imagens: a que expõe o corpo seminudo de um Yanomami, deitado sobre o que parece ser uma maca, em um estado deplorável de desnutrição, facilmente perceptível pela excessiva magreza e pelos ossos da costela em evidência; a segunda imagem apresenta o atual presidente da República, Lula, abraçando o presidente da Venezuela Nicolás Maduro, ambos com um sorriso no rosto, em uma indicação de que se abraçaram de livre e espontânea vontade e de forma afetuosa, como amigos íntimos o fazem.

O fato de as duas imagens estarem bem próximas uma da outra sugere garantia de que há uma farsa arquitetada pelas pessoas consideradas de esquerda, mais especificamente dos filiados ao Partido dos Trabalhadores e seus eleitores, cujo ator proeminente é o próprio presidente Lula, que fez relatos sobre indígenas da comunidade Yanomami estarem sofrendo sérios problemas de saúde em decorrência da negligência dos órgãos responsáveis durante a gestão do governo Bolsonaro e da atividade do garimpo ilegal em terras Yanomami.

Por se tratar de um discurso veiculado na mídia e altamente propagado em redes sociais e aplicativos de conversa, há que se considerar seus elementos constitutivos, a fim de que se possa chegar a uma compreensão do funcionamento dos processos discursivos na produção de sentidos que “trapaceiam os fatos” (Ernst, Silva & Vieira, 2019, p. 120).

É importante ressaltar que, no corpo da publicação em pauta, não há qualquer preocupação em detalhar as fontes nas quais o autor se baseou para que pudesse chegar a tal acusação. Como já mencionado anteriormente, a autoria e as fontes pesquisadas não costumam ser um requisito para que a mensagem (ou o link) seja propagada em massa e se tornem um “viral discursivo” (Ericson & Ribeiro, 2021).

Sobre isso, Mariani (2018, p. 9) aponta que

os grupos políticos hegemônicos, ou que pretendem a hegemonia, trabalham o simbólico para desestabilizá-lo, ou seja, produzem incansavelmente as discursividades que pretendem impor como sentido supostamente único e verdadeiro nas instituições escolares e religiosas, na mídia e na cultura.

O Glossário de Termos Jornalísticos do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), cuja sede fica na mesma localidade do site [poderdf.com.br](http://poderdf.com.br), define o verbete notícia como sendo “o relato de uma série de fatos a partir de um fato mais importante ou interessante. [...] registro de fatos sem comentários, julgamentos. [...] a matéria-prima do jornalismo, que deve ser recente, inédita, verdadeira, objetiva e de interesse público” (Grifo nosso). No entanto, os processos discursivos de falsificação da notícia, como os que podem ser depreendidos na discursividade em análise aqui, bem como seu processo de viralização, demonstram que o que se pretende colocar em evidência são os efeitos de veracidade que corroboram para que o maior número possível de sujeitos sejam

interpelados, baseados na compreensão de que os sentidos ali presentes estão de acordo com os saberes da formação discursiva na qual se inscrevem, a saber, dos que se identificam com os saberes dos defensores de uma política de extrema direita.

Outro aspecto relevante a respeito dos processos discursivos de falsificação da notícia e a produção de efeitos de veracidade tem relação com o medo da infelicidade. Hitler e Mussolini tiveram algum êxito (se é que pode chamar assim), porque, em seus enunciados buscavam interpelar os sujeitos pelo não-dito de que “há coisas das quais se deve ter medo”: medo do que a outra etnia poderia fazer; medo de que um regime de governo diferente daquele a que estavam acostumados pudesse impactar suas vidas negativamente; medo da perda da identificação enquanto Pátria, enquanto nação; medo da corrupção dos valores morais e dos valores da família etc. Isso tem relação com o “sujeito pragmático” e suas “coisas-a-saber”, que representam tudo o que põe em risco sua felicidade (Pêcheux, 2015), ou seja, conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente, isto é, “descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual ‘ninguém pode ignorar a lei’ - porque esse real é impiedoso.” (Pêcheux, 2015, p. 34-35).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão discursiva até aqui mobilizada, podemos fazer um breve gesto analítico, na busca de compreender o funcionamento do processo de produção de sentidos hegemônicos das notícias falsas com a produção de “efeitos de verdade, ou seja, os processos de produção dessas interpretações que se produzem como verdadeiras em seus modos de produzir evidências e aderências” (Mariani, 2018, p. 10). No caso da publicação que serviu como objeto

de análise, a imagem do atual presidente abraçando o presidente da Venezuela Nicolás Maduro é utilizada como meio de produzir “evidências e aderências” do sentido hegemônico, que reverbera e atualiza o já-dito do Manifesto de 7 de outubro de 1932 e dos membros da Ação Integralista Brasileira, de que as pessoas de esquerda não só defendem, mas também querem instaurar o comunismo no Brasil, algo que precisa ser veementemente combatido por todos os patriotas para o bem da Pátria e das famílias de bem. De outro lado, perpetua-se o efeito de sentido, por meio da falsificação da palavra e dos fatos, de que o comunismo é um mal, totalmente nocivo às pessoas, haja vista a imagem cadavérica através da qual foi retratado o “venezuelano” na notícia falsa, veiculada pelo site poderdf.com e compartilhada inúmeras vezes nas redes sociais.

A análise da discursividade demonstra, pois, uma tentativa de propagar sentidos concebidos com o intuito de dissuadir os eleitores e seguidores de Jair Bolsonaro de que a agenda principal do governo em curso é instalar o comunismo no Brasil, o que imputaria aos brasileiros grande sofrimento e cerceamento de seus direitos constitucionais. Em termos discursivos, existe a interferência de grupos considerados de extrema direita nos processos de produção de sentidos a fim de impor uma única significação, a partir de um efeito de veracidade.

É curioso observar que aqueles que produziram a falsificação da notícia acusam os integrantes e apoiadores dos partidos de esquerda, em especial do Partido dos Trabalhadores, justamente de terem produzido *fake news* sobre o mesmo acontecimento. Aparentemente, há uma guerra de discursos na qual o que está em jogo é o efeito de veracidade. É importante que mais pesquisas sejam realizadas a respeito dos processos discursivos envolvidos no funcionamento das *fakes news* e que se encontrem mecanismos para mitigar os efeitos nocivos dessa prática na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, J. P. M. (2022). "Deus, Pátria, Família": Os sentidos do fascismo brasileiro. *Revista Rua*, 28(2), 353-376.
- Andrade, T. (2023). *Lula visita Terra Yanomami para tratar da crise humanitária*. Correio Brasiliense.
- Ericson, S., & Ribeiro, C. (2022). Discurso das *fake news* e sentidos virais no funcionamento e reprodução do gênero normativo. *Conexão Letras*, 16(25), 107-128.
- Ernst, A., Silva, G. M., & Vieira, V. V. (2019). "Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará" (João 8:32): Efeitos de simulação no discurso político online. *Cad. Letras*, 30(59), 115-132.
- Leandro-Ferreira, M. C. (2020) Paráfrase. In M. C. Leandro-Ferreira (Org.), *Glossário de termos do discurso*, (pp. 23-26). Pontes Editores.
- Mariani, B. S. C. (1996). *O comunismo imaginário: Práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Editora UNICAMP.
- Mariani, B. S. C. (2018). Discursividades *prêt-à-porter*, funcionamento de *fake news* e processos de identificação. *Entremeios*, 17(jul.-dez).
- Orlandi, E. P. (2017a). *Eu, tu ele: Discurso e real da história*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2017b). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Editora Unicamp.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*, (Orlandi, E. P., Trad.). Editora Unicamp.
- Pêcheux, M., & Fuchs, C. (1997). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. In T. Hak & F. Gadet (Org.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, (B. S. C. Mariani et al., Trad., pp. 163-235). Editora Unicamp.
- Pêcheux, M. (2015) *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, (E. P. Orlandi, Trad.), Pontes Editores.
- Pontes, N. (2022). *Apagão de dados sob Bolsonaro ocultou crise yanomami*.
- Rosauro, M. (2023). É falso que indígenas em estado de desnutrição em Roraima são Venezuelanos.
- TJDF.T. [s.d.]. *Conhecendo a imprensa: Noções básicas de linguagem jornalística*.

# 3

*Manoella Vitória dos Santos Francisco  
Miryam Borges de Matos  
Rubens Lacerda de Sá*

## **ÉTICA E BANALIZAÇÃO DO MAL EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5.3)

## INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 foi oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Foram mais de 700 mil óbitos pela doença em território brasileiro até junho de 2023<sup>5</sup>. No período em que esta pesquisa<sup>6</sup> começou, em 2020, ainda não havia conhecimentos suficientes sobre tratamentos, sintomas, sequelas, entre outras, por se tratar de um vírus novo. Por esse motivo, a quantidade de informações relacionadas à pandemia era exacerbante. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>7</sup> estabeleceu o termo *desinfodemia*, que trata sobre a pandemia da desinformação, o que ocorreu juntamente à pandemia do coronavírus.

À vista disso, utilizamos a concepção de que o pesquisador precisa conduzir seus estudos por uma “dor”, algo que o deixa inquieto (Sá, 2020, p. 21, 22). Esta pesquisa nasceu de motivos pessoais, sociais e científicos. Além disso, compreendemos a necessidade de investigar o fenômeno desinformativo através de diversos olhares, como o da Linguagem, da Sociologia, da Educação, da Filosofia, dentre outros.

Ressaltamos também que não utilizamos o termo *fake news*, em razão de julgarmos que o termo não abrange toda a complexidade da desinformação, assim como coloca Wardle e Derakhshan (2021)<sup>8</sup>. Contudo, o objetivo da pesquisa não é analisar as diferentes formas que o fenômeno desinformativo pode apresentar.

5 <https://covid.saude.gov.br/>

6 Orientada por Rubens Lacerda de Sá, que respeitou o estilo de escrita e escolhas textuais das orientandas.

7 Posetti, J., & Bontcheva, K. (2020). *Disinfodemic: Dissecting responses to COVID-19 disinformation*. UNESCO.

8 Wardle, C., Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.

Isso posto, a pesquisa teve como metodologia a Teoria Fundamentada (Sá, 2021b), a qual orienta na escolha do objeto de estudo, na organização dos dados e na escolha do arcabouço teórico. Sendo a metodologia alinhada aos conceitos de Formação Discursiva e de Formação de Objetos (Foucault, 2008). Com isso, o objeto escolhido foi o portal *Estudos Nacionais*, devido ao seu *layout* e à linguagem utilizada transmitirem seriedade e credibilidade, embora seu discurso seja negacionista; além de se autointitularem como mídia independente.

Para a análise dos dados e do objeto de pesquisa, utilizamos os estudos de Charaudeau (2015), Silva (2007), Silva e Silva (2012) para o entendimento das características do gênero notícia. Discutimos sobre a ética e alteridade (Levinas, 1997), ética universal (Freire, 2013) e ética jornalística (Christofoletti, 2008; 2011). Os dados coletados foram examinados pela visão do Totalitarismo e Banalidade do Mal (Arendt, 1989; 1999), e o conceito biopolítico de “fazer viver, deixar morrer” (Foucault, 1999).

## METODOLOGIA

A teoria utilizada para coleta e organização dos dados foi uma releitura da Teoria Fundamentada, dos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, qual metodologia qualitativa, ressaltando que “não se trata de uma teoria para análise de dados e sim para seu tratamento e organização” (Sá, 2021b, p. 14). Dentro dessa perspectiva, os estudos e as teorias que ajudarão na análise dos dados são somente estabelecidos depois de feita sua coleta e organização. Evitando, assim, que o pesquisador apresente, na pesquisa, seus interesses preconcebidos. Desse modo, os dados apontam para a teoria que melhor atende às necessidades do *corpus*.

O fenômeno de análise é identificado posteriormente à pesquisa, uma vez que nasce de uma inquietação dos pesquisadores no que se refere a eventos sociais. Com isso, o fenômeno será identificado, logo após descoberto, ocorrendo, assim, a delimitação do escopo e por último a elaboração dos dados. Com isso, essa releitura da Teoria Fundamentada é dividida em seis etapas.

## PRIMEIRA ETAPA

Na primeira, ocorre a identificação do fenômeno-objeto e delimitação do escopo. A presente pesquisa iniciou-se como Iniciação Científica (IC) produzida por Matos<sup>9</sup>, no ano de 2020, com o objetivo de analisar a estrutura formal do gênero *fake news*. Por essa razão, houve a realização de vários debates de discussões entre as pesquisadoras sobre o assunto, a fim de procedermos à ajustes e novos encaminhamentos durante o período de *lockdown* da pandemia de COVID-19. Notamos o alto volume de informação a respeito do, então, novo vírus e como o fator de novidade auxiliou na criação de desinformação relacionadas a ele. Decidimos, assim, pesquisar sobre *sites* que promovem a desinformação, após conhecimento do *Brasil Sem Medo*<sup>10</sup>. Para tanto, elaboramos o Quadro 1 com outros sítios eletrônicos que se pautam pela mesma premissa:

9 Publicada por Matos e Rocha (2021)

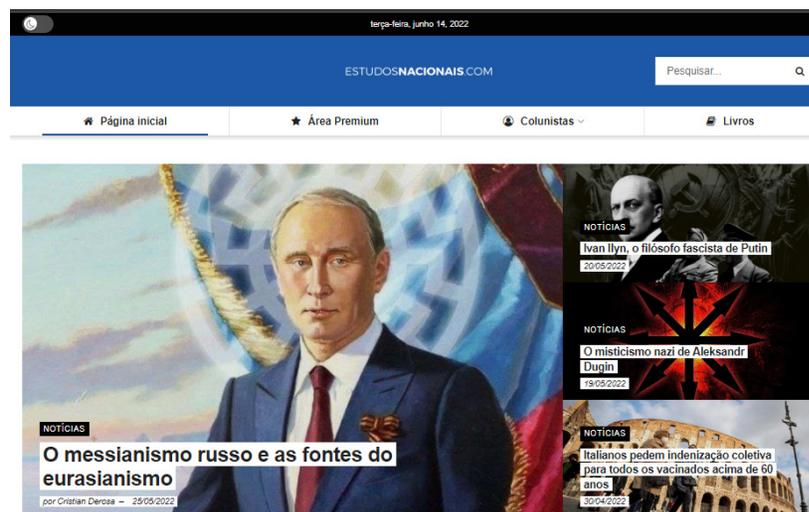
10 <https://brasilemmedo.com/>

**Quadro 1 - Lista de sites**

SITE	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Pleno News	<a href="https://pleno.news">https://pleno.news</a>
Brasil sem medo	<a href="https://brasilsemmedo.com">https://brasilsemmedo.com</a>
Estudos Nacionais	<a href="https://www.estudosnacionais.com">https://www.estudosnacionais.com</a>
Conexão Política	<a href="https://www.conexaopolitica.com.br">https://www.conexaopolitica.com.br</a>
Gazeta Brasil	<a href="https://gazetabrasil.com.br">https://gazetabrasil.com.br</a>

Fonte: Autoras, 2022

**Figura 1 - Captura de tela da página inicial do site**



Fonte: Autoras, 2022.

Para a escolha do objeto de pesquisa, visamos um *site* que possuísse livre acesso para os leitores. Por esse motivo, o *Brasil Sem Medo* não foi escolhido, pois parte de suas publicações têm acesso restrito para quem não é assinante. Sendo assim, o *site* de notícias *Estudos Nacionais* (doravante, EN) foi selecionado, uma vez que

atendia aos nossos critérios. O fator de credibilidade que o sítio eletrônico transmitia através de seu *layout* (Figura 1) foi outro aspecto levado em conta na escolha, assim como a linguagem utilizada, que se propõe a ser de fácil entendimento, além da utilização de referências para uma pretensa fundamentação argumentativa. Além disso, um dos principais autores do EN, o colunista Cristian Derosa, também publica textos no *Brasil Sem Medo*.

## SEGUNDA ETAPA

Na análise minuciosa do fenômeno, segunda etapa, delimitamos o tema e o escopo. Seguidamente à escolha do *site*, havíamos estabelecido que coletaríamos dados da rede social *Twitter*, em virtude de sua popularidade e porque julgávamos que os dados coletados no *Estudos Nacionais* (EN) não seriam suficientes para a análise do fenômeno desinformativo. O período definido para análise foi dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, pois as primeiras vacinas contra o coronavírus foram aprovadas nesse intervalo de tempo. Além disso, julgamos que esse seria um ponto de debate nas redes sociais e nas postagens do *site*. Depois da leitura inicial dos textos do EN, determinamos que a análise somente do *site* seria o bastante e, assim, os dados do *Twitter* foram armazenados. Desse modo, a presente pesquisa é constituída pelos seguintes textos:

**Quadro 2 - Notícias retiradas do site Estudos Nacionais 12/2020 a 02/2021**

Manchete	Autor	Data
(1) Médico censurado por defender tratamento precoce fala sobre o tema em <i>live</i> nesta quarta-feira	Estudos Nacionais	02/12/2020
(2) Agência "verifica" opinião de pesquisador e rotula de <i>fake</i> "porque sim"	Cristian Derosa	02/12/2020
(3) OMS adequa definição de "imunidade de rebanho" aos produtores de vacinas	Cristian Derosa	29/12/2020
(4) Sem prometer imunização, CoronaVac tem menos eficácia que repelente de mosquitos	Cristian Derosa	25/01/2021
(5) Principais vacinas para Covid não são éticas, alerta relatório; entenda	Cristian Derosa	03/02/2021
(6) Com mortes ligadas a vacinas no mundo, Brasil não oferece dados para consulta	Cristian Derosa	08/02/2021
(7) Sem provar, checadores dizem que morte após vacina não indica ineficácia	Diógenes Freire	23/02/2021

Fonte: Autoras, 2022.

Todos os textos foram lidos minuciosamente com o fito de verificarmos quais eram as informações inverídicas. Assim, foram feitas pesquisas para encontrar publicações científicas que servissem de referência para a comprovação da desinformação presente no *site*, como, por exemplo, na primeira notícia, em que o EN justifica a fala do médico Carlos Nigro em relação ao uso de medicação para o tratamento precoce, o qual teve sua ineficácia comprovado, conforme afirma o estudo de Hoffmann *et al* (2020), publicado em julho de 2020, pela revista *Nature*: "*These results indicate that chloroquine targets a pathway for viral activation that is not active in lung cells and is unlikely to protect against the spread of SARS-CoV-2 in and between patients*"<sup>11</sup> (p. 588).

11 "Esses resultados indicam que a cloroquina atua em um processo de ativação viral que não acontece em células pulmonares e cuja proteção contra o SARS-CoV-2 é improvável" [tradução livre]

## TERCEIRA ETAPA

A terceira etapa consistiu na organização dos dados com criação de categorias. Essa etapa foi marcada pelo método indutivo e dedutivo, assim como pela noção de formação discursiva (Foucault, 2008). Além disso, esse terceiro momento foi marcado pela organização dos textos coletados do *site* e pela elucidação de dois questionamentos.

O primeiro deles está relacionado à possibilidade de existência de uma unidade do discurso sobre a vacina COVID-19 presente no *site Estudos Nacionais*. Foucault (2008) expõe que uma unidade de discurso não expressa característica homogênea, como, por exemplo, a gramática ou a medicina. Sendo assim, o conjunto de enunciados, os quais formam um discurso, não é formado linearmente.

O segundo questionamento é: De que maneira os enunciados existentes nos textos publicados pelo *site Estudos Nacionais* podem significar a desinformação concernente à vacina da COVID-19?. Para conseguir a resposta para esse questionamento, precisamos compreender que a unidade discursiva é marcada por sua heterogeneidade, a qual abrange os conflitos presentes nos conjuntos de enunciados. É, também, caracterizada pela "[...] identidade e persistência dos temas" (*Ibidem*, p. 40), as quais são entendidas como formações discursivas. Temos, de igual modo, a formação de objetos que apresentam transformações, podendo ter sua definição contestada ou corrigida. Esse movimento ocorreu durante a organização dos dados. Assim, na medida em que fazíamos a leitura destes, a sua ordem era alterada. Com isso, foram feitas quatro planilhas e diferentes organizações até chegarmos na Tabela 2 apresentada a seguir:

Figura 2 - Organização e tratamento dos dados

	HIPERÔNIMO	HIPÔNIMO 1	HIPÔNIMO 2	HIPÔNIMO 3	HIPÔNIMO 4	HIPÔNIMO 5	HIPÔNIMO 6	HIPÔNIMO 7	HIPÔNIMO 8
1	Agência	jornais	merck	covid-19	farmacêuticas	eficácia	G1	informação falsa	ivermectina
2	Agência	mortes	Reuters	mortes	pfizer	relatos semelhantes			
3	Agência	mortes	"fake"	china	equipe de checagem	G1	médico	coronovac	ineficácia
4	Agência	vacina	agência	manipulação	OMS	vacina	pandemia	insuficiência	vacina ampla
5	Agência	jornais	Estadão	equipe de checagem	mortes	covid-19	vacina	Pleno News	
6	Agência	Agência	fact-checking	Lupa	petição de princípio	Yeadon	OMS		

ENUNCIADO	
1	O erro ainda não foi corrigido pela maioria dos <b>jornais</b> , que continuam dizendo que a Merck é fabricante da ivermectina. O G1 foi um dos <b>jornais</b> que publicou a seguinte <b>informação falsa</b> : "A farmacêutica <b>Merck</b> , responsável pela fabricação da <i>ivermectina</i> , informou em comunicado na quinta-feira (4) (veja abaixo) que não há dados disponíveis que sustentem a <b>eficácia</b> do medicamento contra a <b>Covid-19</b> ".
2	O território britânico de Gibraltar, no sul da Espanha, apresentou aumento considerável de mortes <b>imediatamente após o início da vacinação no país</b> , na qual foi usada a vacina de Rna da <b>Pfizer</b> . Embora a <b>agência Reuters</b> tenha afirmado que ainda "não há evidências que liguem as mortes à vacinação", a relação vai ficando mais forte à medida que surgem relatos semelhantes em outros países.
3	A "equipe de checagem" do G1 classificou como " <b>fake</b> " uma mensagem sobre a morte de um médico paraibano poucos dias após primeira dose da vacina <b>Coronovac</b> . Segundo o <b>G1</b> , embora a informação seja verdadeira, ela não seria indício de <b>ineficácia</b> da vacina proveniente da China. A checagem, no entanto, não apresenta nenhuma prova que descarte a causalidade entre a vacina e o óbito do médico.
4	Além disso, a <b>agência</b> se vale de manipulação do debate, uma vez que a própria <b>OMS</b> alertou para a <b>insuficiência</b> de uma <b>vacina ampla</b> para conter a pandemia.
5	Segundo a " <b>equipe de checagem</b> " do <b>Estadão</b> , a "publicação feita na página do Facebook do site <b>Pleno News</b> induz a um engano ao atrelar a morte de um médico à vacina contra covid-19".
6	Contra os argumentos de Yeadon, que visam confrontar a OMS, a Lupa utilizou a autoridade da própria OMS, utilizando um expediente falacioso conhecido como "petição de princípio", muito comum na prática do <b>fact-checking</b> quando se busca calar um lado do debate.

Fonte: Autoras, 2022.

A organização final dos trechos retirados dos textos publicados nos EN, foi feita depois de inúmeras reuniões com o orientador do trabalho e de sugestões recebidas na banca de qualificação desta pesquisa. Os trechos foram organizados em hiperônimos, qual ideal geral, e hipônimos, quais palavras-chaves de determinado trecho, ressaltando que tais termos não se vinculam *ipsis litteris* a seu sentido semântico-gramatical.

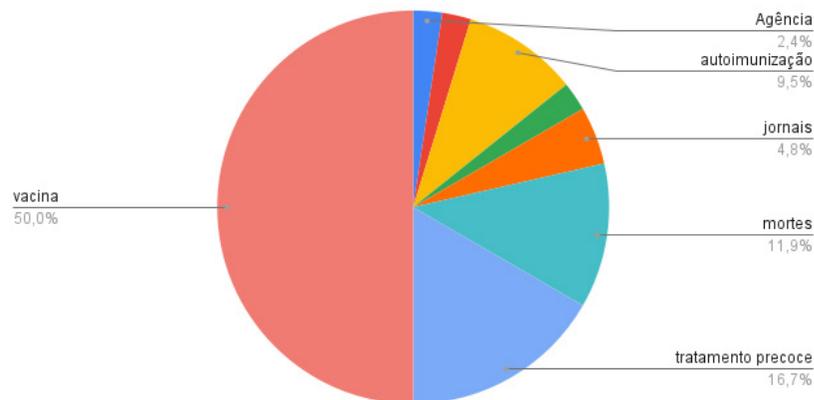
## QUARTA ETAPA

A criação de memorandos ocorreu na quarta etapa. Fundamentado no tratamento dos dados executados na terceira etapa, foi possível estabelecer teorias que poderiam servir de arcabouço teórico para posterior análise dos dados. Algumas dessas teorias foram o conceito de *Ethos* Fiador, de Maingueneau (2008), que seria a voz presente em determinado discurso como, por exemplo, quando os EN utilizam a imagem do médico Carlos Nigro.

Com base na revisão dos enunciados após a criação dos memorandos, chegamos a uma classificação mais detalhada. Dessa forma, surgiram novos hiperônimos e hipônimos. Ao final, obtivemos oito hiperônimos: agência, antiviral, autoimunização, imunidade de rebanho, jornais, mortes, tratamento precoce e vacina. Os três últimos citados foram os que apresentaram maior regularidade, como verificamos na Figura 3.

**Figura 3 - Frequência de hiperônimos**

**Hiperônimos - Tabela 2**



*Fonte: Autoras, 2022.*

## QUINTA ETAPA

A quinta etapa é nomeada de “dimensionamento axial” (Sá, 2021b, p. 28), a qual tratou de analisar os hipônimos que sustentavam os hiperônimos de maior frequência, a saber, vacina ou imunização, tratamento precoce, mortes. Vale ressaltar que os hiperônimos tiveram alteração nos nomes. Nessa etapa, recorreremos ao que Foucault (2008) discute sobre formação de objetos. Focamos na parte em que o mais importante é descobrir o que permitiu que determinado objeto aparecesse, quais foram os fatores que possibilitaram esse surgimento, como ele foi retomado, modificado, corrigido ou anulado.

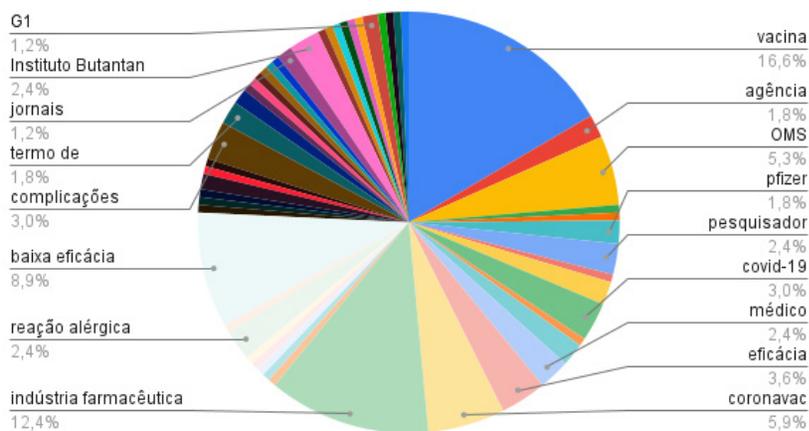
Diante disso, analisamos os hipônimos que convergem e divergem, para fazer o agrupamento ou a exclusão. Um exemplo seria o seguinte trecho:

O território britânico de Gibraltar, no sul da Espanha, apresentou aumento considerável de **mortes** imediatamente após o início da vacinação no país, na qual foi usada a **vacina de RNA da Pfizer**. Embora a **agência Reuters** tenha afirmado que ainda “não há evidências que liguem as mortes à vacinação”, a relação vai ficando mais forte à medida que surgem **relatos semelhantes** em outros países (Estudos Nacionais, 2020, grifo nosso).

Nesse trecho, compreendemos que os hipônimos óbito ou mortes, *Pfizer*, *relatos semelhantes* e *vacina de RNA* convergem, sustentando, assim, o discurso de que a vacina mata. Por outro lado, o hipônimo *agência Reuters* é divergente, uma vez que vai de encontro com a ideia apresentada pelo *site*. Feita essa análise, criamos gráficos para cada hiperônimo com seus hipônimos, conforme figura a seguir.

**Figura 4 -** Frequência de hipônimos que sustentam o hiperônimo imunização

**Hipônimos (hiperônimo Imunização)**



Fonte: Autoras, 2022.

## SEXTA ETAPA

Por último, temos a sexta etapa, denominada de “triangulação holística interdisciplinar” ou triangulação de investigadores (Sá, 2021a, p. 25). Esse momento da pesquisa, ocorreu em uma reunião do Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Antes dessa reunião, os integrantes do grupo de pesquisa receberam o texto parcial com a descrição minuciosa do desenho metodológico adotado. Durante a reunião, as pesquisadoras, com o auxílio do orientador, fizeram uma explanação sobre o andamento da pesquisa para que os integrantes do grupo pudessem situar-se em relação trabalho de pesquisa em andamento. Finda essa explanação, uma das sugestões recebidas foi acerca da análise da PL 2630/20, a qual visa a regulamentar leis em relação às *fake news*. Além disso, também houveram inúmeras sugestões e discussões quanto a diferentes possibilidades, factibilidade e viabilidade de diferentes plataformas teóricas que pudessem ser lançadas mão com o fito de contribuir para a análise dos dados. Ao fim e ao cabo, todos os presentes concordamos que os dados organizados e disponibilizados para debate apontavam para o referencial teórico utilizado na conclusão da pesquisa.

## MÍDIA INDEPENDENTE E O GÊNERO NOTÍCIA

Em um primeiro momento, destacamos o fato que os EN se autointitulam como mídia independente. Esse ponto é importante para o entendimento em relação ao comportamento do *site*. O termo mídia independente varia de acordo com o contexto

histórico em que ele está sendo utilizado. Atualmente, refere-se à distância que uma determinada mídia quer estabelecer com o que conhecemos por grande mídia (Karppinen & Moe, 2016). No decorrer das transformações tecnológicas, os grandes veículos de comunicação foram perdendo sua credibilidade. Os consumidores passaram a entender que eles não eram os únicos meios para consumo de informações e é nesse cenário que as mídias independentes ganham força, pois elas são entendidas como meios que não estão amarrados à indústria da grande mídia. Por conseguinte, os canais independentes seriam, pelo menos em tese, uma fonte confiável.

Além disso, os EN declaram se basear na verdade para fazer suas publicações. Em relação a isso, Charaudeau (2015) diz que o efeito de verdade está ligado às crenças e visões de mundo do leitor enquanto grupo. Portanto, esse efeito é algo subjetivo, com a presença de opinião pessoal. Pelo fato de o *site* informar que é uma fonte de notícias, como é exibido na figura a seguir, mostrou-se necessário confirmar se os textos publicados apresentavam características desse gênero textual.

Figura 5 - “Quem Somos” do site Estudos Nacionais

Quer sugerir uma pauta ou encaminhar um texto para ser publicado no site ou na Revista Estudos Nacionais? Envie e-mail para [contato@estudosnacionais.com](mailto:contato@estudosnacionais.com)

Estudos Nacionais é um projeto independente de pesquisa e estudo nos âmbitos da geopolítica, comunicação social e opinião pública.

#### Estudos

Desenvolve **estudos sobre os temas relevantes à sociedade** e o tratamento destes temas pelos meios de comunicação de massa, juntamente com os movimentos sociais inseridos no ambiente comunicativo nacional e internacional. As transformações da sociedade democrática demandam atenção dos cidadãos para a contínua mudança de paradigmas e relações entre agentes sociais e governos. A mudança da função nos meios de comunicação, que hoje se destinam à transformação, tornam a informação um meio instrumental e a credibilidade um lugar de disputa entre os sujeitos, submetida a direcionamentos provenientes de organismos internacionais que se tornam, eles próprios, os produtores de sentido na sociedade contemporânea, especialmente a brasileira.

#### Notícias

Além dos estudos aprofundados, para os quais buscamos contar com profissionais especializados, o **Estudos Nacionais** oferece um **conteúdo noticioso** focado na objetividade, no qual defende a liberdade de informação como resposta aos avanços transformadores do aparato midiático.

A **informação**, como meio de orientação no mundo, torna-se imprescindível em um mundo conturbado por profundas e frequentes mudanças. O conteúdo noticioso sobre o cenário internacional, hoje, passa por infundáveis filtros de interesse e são conduzidos por objetivos diversos. O **Estudos Nacionais** busca aprofundar as reflexões utilizando o jornalismo em sua missão informativa e contestadora da atual situação, oferecendo um contraponto exigente à situação de dúvida e incerteza gerada pelo atual modelo informativo.

#### Editora

Com o objetivo de disponibilizar ao público o conteúdo que mais necessita para a compreensão da realidade atual, o **Estudos Nacionais** se faz presente também na missão de editar, traduzir e incentivar autores na publicação de livros fundamentais. Saiba mais sobre nossa editora.

*Fonte: Autoras, 2022*

Para tanto, é preciso entender como o gênero noticioso se comporta. Entendemos que a notícia pode apresentar várias faces, sem uma estrutura estática, em virtude da sua natureza sociocultural (Silva & Silva, 2012, p. 1). Assim como coloca Marcuschi (2008,

p. 156), “[...] desde que não concebemos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. Mesmo que o gênero não seja estanque, ele deve apresentar algumas características.

**Tabela 1 - Características do gênero notícia**

Estrutura composicional	Estilo Verbal	Conteúdo	Função sociocomunicativa
Manchete e linha fina	Linguagem objetiva	Fatos/Acontecimentos	Comunidade discursiva jornalística
Lead	Tipologia narrativa	Interesse do público	Ética Jornalística
Evento Principal	Sintaxe simples - ordem direta		

*Fonte: Matos & Rocha, 2021 e adaptado pelas autoras, 2022.<sup>12</sup>*

Com isso, analisamos as características presentes nos textos publicados nos EN. Inicialmente, verificamos a estrutura organizacional, que, em sua maioria, é composta por sete elementos: Manchete, linha fina, *lead*, Evento Principal (EP), *background*, polissemia e comentários do jornalista; sendo as três últimas secundárias na estrutura (Silva & Silva, 2012). Em nossa pesquisa, não é o objetivo central estudar o gênero, isso sendo acrescido para o enriquecimento do estudo. Na Tabela 2, observamos um exemplo de análise feita com todos os textos coletados.

12 Este quadro foi elaborado durante a Iniciação Científica de Matos e Rocha (2021), citada anteriormente. Todavia, ele foi revisado e houve algumas mudanças, como o acréscimo de uma quarta coluna para função sociocomunicativa. Após a releitura de Silva (2007), percebeu-se que o evento principal compõe parte da Estrutura Composicional.

**Tabela 2 - Análise do gênero notícia**

<b>Manchete (2)</b>	Agência “verifica” opinião de pesquisador e rotula de fake “porque sim”
<b>Linha Fina</b>	Não há
<b>Lead</b>	<b>Quem?</b> Agência Lupa. <b>O quê?</b> Checagem do ex-vice-presidente Mike Yeadon. <b>Como?</b> repetindo frases do Mike Yeadon.
<b>Evento Principal (EP)</b>	Checagem da agência Lupa sobre falas do ex-vice-presidente Mike Yeadon.
<b>Sequências Tipológicas</b>	Dizendo ter “verificado” a declaração do ex-vice-presidente da farmacêutica Pfizer, Mike Yeadon, a agência Lupa simplesmente repetiu as teses questionadas pelo pesquisador, que alertou para os riscos da proposta de uma vacinação universal promovida por empresas farmacêuticas como a Pfizer, em convênios com a Organização Mundial da Saúde (OMS). [...]
Narrativa	
Argumentativa	A Agência disse ter checado a seguinte afirmação do pesquisador:  “Não há absolutamente nenhuma necessidade de vacinas para extinguir a pandemia” [...]

*Fonte: Autoras, 2022.*

O Evento Principal (EP) foi encontrado nas publicações. Porém, a tipologia argumentativa prevaleceu se comparada à narrativa, a qual deve ser predominante no gênero notícia. A tipologia narrativa tem como objetivo contar, relatar ou criar uma história ou fato (Marcuschi, 2008), e dentro dos gêneros jornalísticos visa a narrar um evento com grande rigor (Amaral *et al*, 2010; Cassettari, 2012). Já a argumentativa, objetiva convencer o leitor de algo. Outro ponto importante para o entendimento desse tipo de produção é o critério o qual determina os fatos que serão noticiados, pois os interesses da empresa e os pessoais do jornalista têm impacto nessa decisão (Silva, 2007; Silva & Silva, 2012). Por esse motivo, mostra-se relevante a discussão sobre ética e prática jornalística, que abordamos no próximo tópico.

## ÉTICA E ALTERIDADE

Utilizamos o conceito do outro e de alteridade, de Levinas (1997), para compreender qual seria a responsabilidade do jornalista ao publicar desinformações, relacionando isso com a ética universal (Freire, 2013), assim como fez Sá (2021a).

A alteridade está relacionada com a responsabilidade que temos pelo outro, como enxergamos e nos sensibilizamos pelo próximo, abandonando, assim, a centralidade egoísta (Sá, 2021a; Silva Costa & Caetano, 2014). Além disso, Levinas (1997) expõe a importância da linguagem, pois o falante se torna responsável pelo outro por meio dela. Há, assim, uma humanização que ocorre através da linguagem, pois “a particularidade outrem na linguagem, longe de representar sua animalidade ou resíduo de uma animalidade, constitui a humanização total do Outro” (Levinas, 1997, p. 67).

Dialogando com essa visão, Freire (2013) estabelece a ética universal. Primeiramente, é postulado que há uma ética menor, a qual é pautada pelo capital, atuando de acordo com as demandas do mercado. Considerando que a ética universal diz respeito à ética a favor do ser-humano, o educador pernambucano “nos convida a gentificar-se, a gostar de ser gente, gente que se posiciona contra toda e qualquer forma de desgentificação ou de esvaziamento do ser humano, a gostar de ser gente” (Sá, 2021a, p. 49). Além disso, o estudioso condena o cinismo do discurso, a mentira e a alteração dos fatos.

Como forma de exemplificação, Freire (2013) discute sobre a prática educadora. No entanto, em nossa pesquisa fizemos um paralelo entre um educador e um jornalista, uma vez que ambos exercitam profissões de grande responsabilidade social, influenciando a maneira de pensar do outro. Entendemos, também, que a prática jornalística está a serviço da sociedade, assim como coloca Christofolletti (2008). Por isso, é necessário que haja uma obrigação ética por parte

do jornalista ao exercer sua profissão. O estudioso ainda debate o estudo sobre o ensino de ética nos cursos de graduação em jornalismo, apontando que faltam professores capacitados para tal e esclarece que “a dimensão ético-profissional não assume papel central na formação dos novos profissionais” (Christofoletti, 2011, p. 31).

Posto isso, advogamos pela responsabilização pelas escolhas discursivas da comunidade jornalística que, por vezes, causam muitos males aos seus consumidores; devem cuidar se os sentidos presentes nos discursos ameaçam a humanidade do outro.

## O TOTALITARISMO E A BANALIDADE DO MAL

Antes de discutirmos o conceito de banalidade do mal (Arendt, 1999), faz-se necessário comentar sobre a tese do livro *Origens do Totalitarismo* (Arendt, 1989), o qual analisa os elementos que se solidificaram no totalitarismo. De acordo com Resende (2015, p. 853), “o antissemitismo moderno antecipará o conceito de inimigo objetivo usado pelo totalitarismo, enquanto o imperialismo, as ideias de expansão, racismo e burocracia, que resultarão numa noção de superfluidade dos seres humanos.” Voltando agora para os dados retirados do portal EN, o *site* constrói “inimigos” em suas publicações. Um exemplo seria a construção da indústria farmacêutica nos textos publicados, como observamos nos seguintes trechos, nos quais os EN argumentam que a vacina só é considerada como única solução ao vírus dado os “interesses” da indústria:

A OMS decidiu que o conceito anterior de imunidade de rebanho (herd immunity) **não estava em conformidade com os interesses da indústria farmacêutica**, já que historicamente essa

imunidade era classificada como adquirida por vacina ou por exposição prévia ao vírus. (Notícia 3, grifo nosso)

Mas, no Brasil, médicos que denunciam a produção antiética de vacinas são perseguidos e censurados pelos jornais. Suspeita-se que essa censura tenha relação com **o poderoso lobby da indústria farmacêutica**. (Notícia 5, grifo nosso)

A nota do Vaticano parte de informações noticiadas pela mídia de que não haveria outro meio de atacar a pandemia, quando existem, na verdade, opções consagradas de **tratamento precoce**, já reconhecidas amplamente por estudos científicos. A opção carece, porém, do apoio de grandes jornais, que **ecoam interesses da indústria farmacêutica produtora de vacinas**. (Notícia 5, grifo nosso)

O apoio pleno e extensivo das massas é uma outra característica do totalitarismo, o homem de massa é um indivíduo isolado devido à atomização da sociedade e, por esse motivo, encontra raízes na ideologia totalitarista (Arendt, 1989, p. 854). Associamos essa característica ao fenômeno extremista e conservador (2018-2022) durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, entendendo que os EN se aproveitaram do momento político para circular e validar conteúdos promotores de desinformação e legitimá-los com as declarações do então presidente da república. As declarações feitas pelo, até então, chefe de estado relacionadas à pandemia vão ao encontro do que é defendido pelo portal, como é possível verificar nas seguintes falas, as quais atestam os dois hiperônimos de maior frequência da pesquisa, "tratamento precoce" (16,7%) e "autoimunização" (9,5%):

**Quem é de direita toma cloroquina**, quem é de esquerda toma Itubaína. (Poder360<sup>13</sup>, grifo nosso) [Pronunciamento do dia 19 de maio de 2020]

Eu não vou tomar [a vacina]. Alguns falam que eu estou dando um péssimo exemplo. Oh, imbecil. Oh, idiota, que está dizendo que dou um péssimo exemplo. **Eu já tive o vírus, eu já tenho anticorpos**, para quê vou tomar vacina de novo? [...] E outra coisa que tem que ficar bem claro [...] **Lá na Pfizer, tá bem claro, lá no contrato: Nós não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral.** Se você virar um jacaré, é problema de você. [...] Se você virar super-homem, se nascer barba em alguma mulher ou algum homem começar a falar fino, eles não tem nada a ver com isso. (UOL<sup>14</sup>, grifo nosso) [Pronunciamento do dia 17 de dezembro de 2020]

Outro instrumento utilizado pelo regime totalitarista é a propaganda, a qual é responsável pela cativação das massas, enganando-as por meio da criação de um mundo irreal marcado pela ilogicidade, a incoerência e a desorganização, tendo como objetivo tornar suas mentiras em verdades, assim como observamos nas falas, anteriormente citadas, do ex-presidente. O conceito de ideologia também nos ajuda a compreender como essa realidade é construída, posto que dentro da ideologia as coisas são explicadas sem comprometimento com o valor de verdade, característica bastante presente nas falas do ex-presidente e dos EN. Além do mais, o terror é fácil de ser instalado, como ocorreu durante a pandemia quando a eficácia da vacina foi insistentemente questionada.

Destarte, passamos, agora, a tratar do conceito de banalidade do mal (Arendt, 1999). O termo nasceu do resultado de um estudo da filósofa judia acerca do julgamento do tenente-general nazista Adolf Eichmann, que ocorreu em Jerusalém, em 1961. No decorrer da obra, Arendt cita que Eichmann deveria ter sido julgado por crimes contra a humanidade, dado que esse fator foi retirado do povo judaico. Os nazistas deveriam ser processados não por matarem milhões, mas sim por terem infringido a ordem humana. Para a autora, o Estado deveria ser o responsável por garantir o direito

de humanidade, mas isso acaba sendo perdido na tentativa de assegurar a sobrevivência do governo.

Ao construir a imagem de Eichmann, Arendt determina que as ações do tenente-general não possuem uma motivação aparente, visto que o homem afirma que suas ações eram apenas o cumprimento de burocracia, entendendo-se que era uma pessoa trivial, superficial e banal. Analisando essa normalidade, a estudiosa alemã criou o conceito de banalidade do mal, o qual entendemos por “um ato mal torna-se banal não por ser algo comum, mas por ser vivenciado como se fosse algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade” (Andrade, 2010, p. 114). Arendt (1993) expõe que o mal não possui raízes ideológicas, pois em vida não houve confissão do réu Adolf Eichmann.

Há alguns anos, em relato sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém, mencionei a “banalidade do mal”. **Não quis, com a expressão, referir-me a teoria ou doutrina de qualquer espécie, mas antes a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus,** cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade. (Arendt, 1993, p. 145, grifo nosso).

Todavia, gravações de áudios recentemente descobertas, comprovam a adesão de Eichmann à plataforma ideológica nazista onde ele declara seu ódio ao povo judeu:

Eu não me importava com os judeus deportados para Auschwitz. Não me importava se estavam vivos ou mortos. (00:14-00:19) Se eu recebesse ordens para colocar judeus na câmara de gás ou para atirar neles, eu cumpriria. (03:39-03:47) Havia uma ordem do comando da polícia nazista que dizia que os judeus aptos ao trabalho deveriam trabalhar. Judeus não aptos ao trabalho deveriam ser

submetidos à “solução final”. (04:31-04:48) Eu não me arrependo de nada. Se tivéssemos matado 10,3 milhões de judeus, então eu estaria satisfeito. (07:07-07:17) (Programa Fantástico, 2022).

Julgamos que a banalização presente nas formações discursivas dos EN esteja relacionadas à falta de ética jornalística, pois o portal não tem compromisso em noticiar a seus leitores informações comprovadas cientificamente, preocupando-se apenas com a construção de sua ideologia, que distorce a realidade dos fatos. Desse modo, a banalidade do mal se revela no discurso negacionista do portal, posto que o fenômeno da desinformação pode acarretar em diversas consequências, inclusive a morte (Islam *et al*, 2020). Ademais, banaliza-se o mal sobretudo quando o *site* transfere a outros a responsabilidade por suas publicações<sup>15</sup> enganosas, tratando-as com normalidade.

## “FAZER VIVER, DEIXAR MORRER” — BIOPOLÍTICA EM FOUCAULT

Relacionando com o que foi exposto, apresentamos o conceito biopolítico de “fazer viver, deixar morrer”, proposto por Foucault (1999). Esse pensamento diz respeito ao surgimento do poder em relação à vida. O filósofo expõe que, no início do século XVIII, quem tinha poder de determinar quem morreria e quem viveria era o soberano na figura do rei ou rainha, decidindo quem deveria viver e quem deveria morrer. Logo, o biopoder esse exercido soberanamente a partir da lógica do rei ou a rainha “fazer morrer e deixar viver”, segundo seu arbítrio e critério meramente pessoal e subjetivo.

15

“O portal *EN* preza pela liberdade de seus colonistas, sendo o conteúdo de suas publicações de inteira responsabilidade e direito de cada autor.” Texto retirado do portal em <https://www.estudos-nacionais.com/quem-somos/>

Esse biopoder muda com a instalação do processo de retro-alimentação do mito da modernidade e do capitalismo. Nessa fase o biopoder se desloca para o Estado, que passa a exercer o papel de soberano que, em tese, autorizado pelo povo, agora pode “fazer viver e deixar morrer”. Isso fica bastante evidente, pois no decorrer do tempo, foram necessárias técnicas que fossem capazes de vigiar os corpos e, com isso, o surgimento da “tecnologia disciplinar do trabalho” (Foucault, 1999, p. 288). Sendo assim, no final do mesmo século XVIII, nasce a biopolítica, a qual controla os procedimentos de natalidade, de mortalidade, de longevidade e de morbidade, esta sendo entendida “[...] não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida, mas como a morte permanente, que se introduz sorratamente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece” (Foucault, 1999, p. 291).

A nova tecnologia do biopoder proporciona um poder científico e contínuo sobre o indivíduo, regulando sua vida e, por conseguinte, fazendo-o viver. A morte é encarada como algo vergonhoso, precisando ser escondida, visto que o poder tem domínio sobre a mortalidade, mas não sobre a morte. Essa tecnologia “procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva.” (Foucault, 1999, p. 297). Assim sendo, é possível relacionar as falas do ex-presidente, as quais tentaram minimizar os efeitos da COVID-19<sup>16</sup>, com a tentativa do Estado de regulamentar a vida, fazendo a população viver, porém, sem garantir os meios para que ela sobreviva. Ressaltando que, assim como coloca Foucault (1999, p. 306, grifo nosso), “[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassínio direto, mas também tudo o que pode ser assassínio indireto: **o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte** ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi investigar o fenômeno da desinformação durante a pandemia em portais da internet, que alegavam divulgar notícias. Para tanto, estudamos as características do gênero notícia (Charaudeau, 2015; Silva, 2007; Silva e Silva, 2012), bem como as formações discursivas e formações de objetos presentes no *site Estudos Nacionais*. Para analisar os dados coletados, utilizamos os conceitos de ética e alteridade (Levinas, 1997), ética universal (Freire, 2013), banalidade do mal (Arendt, 1999) e a biopolítica (Foucault, 2008).

À vista de toda a pesquisa, e do esforço em sintetizá-la neste texto, concluímos que o maior problema encontrado foi a falta de ética da alteridade e da ética universal na constituição dos EN, visto que o *site* não demonstra responsabilidade com o outro ao vincular desinformação. Assim como coloca Levinas (1997), a linguagem é um fator importante no que diz respeito à ética. Ademais, no totalitarismo, a propaganda é uma ferramenta importante, na qual encontra na linguagem seu meio de propagação. Portanto, ao se ausentar da responsabilidade de suas publicações, os EN demonstram que não se importam com a disseminação das informações e nem com o outro, banalizando suas ações, mesmo que elas tenham implicações negativas e, por vezes, resultem em mortes.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, M. (2010). A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: Contribuições arendtianas. *Rev. Bras. Educ.*, 15(43). <https://doi.org/10.1590/S1413>
- Amaral, E. (2010). *Novas palavras, nova edição*. FTD.
- Arendt, H. (1989). *Origens do totalitarismo*, (R. Raposo, Trad.). Companhia das Letras.

Arendt, H. (1993). *A dignidade da política: Ensaio e conferências*, (A. Abranches, Trad.), Relume Dumará.

Arendt, H. (1999). *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*, (J. R. Siqueira, Trad.). Companhia das Letras.

Cassettari, M. I. (2012). Tipo, gênero textual e gênero do discurso: Em busca de uma definição para o ensino. *Diálogo das Letras*, 1(2), 132-151.

Charaudeau, P. (2015). *Discurso das mídias*. Contexto.

Christofoletti, R. (2008). *Ética no jornalismo*. Contexto.

Christofoletti, R. (2011). Ensino de ética jornalística: Pedagogias e metodologias de professores. *Comunicação & Educação*, 16(1), 25-32. <https://doi.org/10.11606>

Silva Costa, J. X., Caetano, R. F. (2014). A concepção de alteridade em Lévinas: Caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade*, 3(2), 195-210.

Fantástico, G1 (2022, agosto 21). *Documentário revela áudios de Adolf Eichmann, considerado arquiteto do holocausto: 'Não me importava se estavam vivos.'* YouTube.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*, (L. F. B. Neves, Trad.). Forense.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, (M. E. Galvão, Trad.). Martins Fontes.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (47 ed.). Paz e Terra.

Hoffmann, M., Mosbauer, K., Hofmann-Winkler, H., Kaul, A., Kleine-Weber, H., Kruger, N., Gassen, N. C., Muller, M. A., Drosten, C., & Pohlmann, S. (2020). Chloroquine does not inhibit infection of human lung cells with SARS-CoV-2. *Nature*, 588-590.

Islam, S. *et al.* (2020). COVID-19 — related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(4), 1621-1629. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0812>

Karppinen, K., & Moe, H. (2016). What we talk about when talk about "Media Independence." *Javnost - The Public*, 23(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080>

Levinas, E. (1997). *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade*, (P. S. Pivatto, Trad.). Vozes.

Maingueneau, D. (2008). *Cenas de enunciação*. Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise gêneros e compreensão*. Parábola.

Matos, M. B., & Rocha, R. S. (2021). Gênero notícias e fake news. In *Anais Eletrônicos da Mostra Científica, Cultural e Tecnológica do IFSP, Campus Presidente Epitácio*.

Resende, G. L. (2015). O problema do mal na obra "Origens do Totalitarismo", de Hannah Arendt. *Sapere Aude*, 6(12), 852-867. <https://doi.org/10.5752/P.2177>

Sá, R. L. (2020). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>

Sá, R. L. (2021a). Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. *Práxis Educacional*, 17(47), 44-65. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739>

Sá, R. L. (2021b). Grounded Theory em diálogo transdisciplinar com os estudos de linguagem. In F. J. O. Paiva, & E. D. Silva (Orgs.). *Estudos da Linguagem: Interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva*, (pp. 11-32). Pedro & João Editores.

Silva, P. H. (2007). *Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia*. [Mestrado em Linguística]. Universidade Federal Uberlândia. <http://repositorio.ufu.br/123456789/15506>

Silva, P. H., & Silva, M. B. N. (2012). Notícia: A fluidez de um gênero. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-13. EDUFU. <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp>

# 4

*Adriano Martins Soler*

## **ENTRE DISCENTES E DOCENTES:**

UMA ANÁLISE DO PROTAGONISMO  
PEDAGÓGICO NA FILOSOFIA DE TOMÁS  
DE AQUINO E JACQUES RANCIÈRE

## INTRODUÇÃO

No presente artigo, analisamos a pedagogia da escolástica presente em Tomás de Aquino, bem como a retratada no pensamento do filósofo contemporâneo francês Jacques Rancière, para, finalmente, tratarmos das suas divergências e convergências.

Nosso recorte bibliográfico seleciona as seguintes obras: primeiramente, para alçar o entendimento do doutor angélico, representante da escolástica, valer-nos-emos da *Primeira Parte da Suma de Teologia, entre as qq. 44-119 e, das Questões Disputadas sobre a Verdade, q. XI* – conhecida como “*Sobre o Mestre*”. Em um segundo momento, já em relação ao pensador contemporâneo, utilizamos a obra *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

Iniciamos pela doutrina de Tomás. Há, nela, uma originalidade e criatividade estabelecidas sob uma metafísica do conhecimento, sendo leal à tradição filosófica da época com atenção, especial, ao desenvolvimento da inteligência. O aquinate entende educação como semelhante à ação de um pai alimentando seu filho – tal comparação está presente no Comentário à Ética de Aristóteles. Costuma, ainda, utilizar o termo (educação) associado à nutrição, à instrução e à disciplina, como o conjunto de ações que completam a geração. Seu pensamento acolhe, por um lado, o sujeito cognoscente, como apto ao ato de conhecer – na apreensão do conhecimento por meio do intelecto – e, por outro, aquele que alimenta, ou seja, que auxilia no processo de instrução da alma. Sobretudo, encontramos, no seu pensamento, a educação como condução ao estado de “virtude”, isto é, uma ação em que o protagonista é o mestre.

A filosofia de Rancière vai de encontro com o que fora apresentado acima. Encontramos, nela, considerações a respeito de uma emancipação intelectual. O livro escolhido, qual seja, *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, é dividido em

cinco capítulos que tratam de uma situação em que visualizamos uma relação na qual alunos são desafiados a construir seu conhecimento sem grandes intervenções do mestre-explicador. Desse modo, o processo de aprendizagem não teria sido determinado pelo intelecto do professor, mas pela autodeterminação discente, por isso, emancipadora. O autor chama de embrutecedora a instrução que tem como foco o conhecimento do professor. O pano de fundo dessa narrativa é a educação universal desenvolvida pelo pedagogo Joseph Jacotot, quem a entendeu como o principal caminho a fim de encontrar o todo da inteligência humana. Em síntese, uma educação [libertadora] protagonizada pelo discente.

Após analisarmos as concepções apresentadas, observamos, na conclusão, no que os pensadores, medieval e contemporâneo, coincidem e no que são dissonantes. Pois, se sob uma perspectiva temos a educação passiva, que está sujeita ao intelecto do mestre e que, de acordo com a segunda concepção, é embrutecedora; sob a outra, percebemos a educação como livre dos pressupostos presentes no mestre, porém, consoante com o primeiro, impossível de ser alcançada. Nesse sentido, é possível a convivência entre ambos os pensamentos ou um, necessariamente, anula o outro? Ainda, seria viável uma educação que nutre a alma com a dádiva da emancipação?

## A EDUCAÇÃO TOMISTA

Antes de iniciarmos nosso percurso em relação ao pensamento de Tomás de Aquino, cabe-nos situar o pensador na história. O doutor angélico está inserido em uma pré-história da modernidade. Ele reconhece para si a inspiração vanguardista da educação da idade média, sobretudo pelo progresso, no que se refere à criação das universidades. Por conta disso, tem como objetivo atrelar essa inspiração ao estudo, conferindo-lhe um conteúdo sistemático e aperfeiçoando um modelo de formação integral.

Em Tomás, encontramos uma visão geral, no que se tange à natureza, e do desenvolvimento do conhecimento, de acordo com suas complexidades e categorias. Ainda, encontramos, em sua obra, uma investigação sofisticada do processo de aprendizagem, do mister docente e discente, entendendo, o primeiro, como sujeito responsável pela aquisição cognitiva. A inovação tomista se encontra, especificamente, na prevalência de sua percepção acerca da dificuldade que a época apresenta e que acaba por desestruturar os paradigmas da cristandade medieval.

A aprendizagem universitária na Idade Média era desenvolvida, basicamente, por meio do sistema oral. O motivo é simples: os livros eram insuficientes para atender a demanda, pois eram manuscritos e, conseqüentemente, tinham um alto custo de produção. Por isso, o desenvolvimento acadêmico acabava sendo propagado, prevalentemente, por meio da oralidade. Imaginem, então, a quantidade de conteúdo que se perdeu e, por conseguinte, que não se perpetuou devido à ausência dos registros?

A importância das relações pessoais é óbvia - ideias se espalham mais facilmente de mestre para estudantes, e entre mestres e estudantes da mesma 'nação'. Isso poderia, até certo ponto, explicar a rápida aceitação das ideias inglesas na Alemanha do século quatorze, dado que ambos, mestres ingleses e alemães, pertenciam à 'nação inglesa' na Universidade de Paris. Maier, Annelise. *Ausgehendes Mittelalter*. (Pinborg, 1982, p. 7)<sup>17</sup>.

A ausência dos livros não era impedimento à troca de ideias, pelo contrário, era um estímulo. Porém, a partir da crescente disponibilidade de livros, passou a surgir uma natural e gradativa mudança do procedimento oral para o escrito.

17

'Nação' indica uma associação de professores e alunos de mesma língua ou da mesma região, sem impedimento de reuniões como a mencionada, dos ingleses e alemães.

A pedagogia na Idade Média tinha por base a *littera* - textos devidamente autorizados cujo objetivo era apresentar os conteúdos que deveriam ser estudados na época. A metodologia de ensino se dava, portanto, por meio de *lectiones* (lições) e/ou *disputatio* (debates, disputas).

As *lectiones* eram divididas em ordinárias, extraordinárias e rápidas ou cursivas. As ordinárias pautavam-se em livros-texto selecionados e eram refeitas constantemente. As extraordinárias não eram limitadas ao livro-texto, pois tinham como princípio abordar literaturas não exigidas nos estatutos e, além disso, retificava e/ou complementava as ordinárias. As cursivas apenas revisavam dilemas basilares dos livros-texto. Já a *disputatio* estava intrinsecamente ligada aos deveres dos "Mestres em Teologia". Durante o período letivo havia várias disputas que faziam parte do currículo acadêmico dos cursos. Elas eram registradas sob formas de *quaestiones disputatae* e foram responsáveis por grande parte da produção de filosofia e teologia medieval.

A estrutura de um texto de *disputatio* possui certa complexidade, conforme vemos mais à frente. Sua popularidade é diametralmente oposta à sua compreensão literária. O leitor que não tiver uma preparação prévia poderá se frustrar, fracassando em seu desafio de leitura, pois, além de dificilmente entender o texto, não consegue enxergar a beleza da sua constituição. A despeito desse percalço superável, ela tem uma clareza peculiar que, vencido o desafio hermenêutico, proporciona ao interlocutor uma agradável experiência.

Apresentado o contexto em que Tomás se inseria, voltamos ao estudioso. O doutor angélico surge em meados do século XIII<sup>18</sup>, exatamente na época em que começa a emergir, na sociedade ocidental, este elemento fantástico e fomentador da criatividade,

18

Tomás de Aquino, conhecido como o "boi mudo da Sicília", nasceu, provavelmente, no ano de 1225, no castelo de Roccaseca, no condado de Aquino, que pertencia ao reino da Sicília e faleceu em 7 de março de 1274, após receber a unção dos doentes no monastério cisterciense do Fossanova.

que vem a ser o estudo. O aquinate era, nas palavras de Josaphat (2016), *o mestre rigoroso e compreensivo, que aposta na inteligência, no estudo, na universidade, propondo um novo paradigma de educação.*

É importante ressaltar que Tomás de Aquino reconhece a primazia da inteligência, reconhecendo-a como a real origem da civilização.

O que há de primordial para Tomás é a inteligência. Ela deve preparar o caminho para o que há de mais excelente: o amor coroadando o aprimoramento da criatura racional. Resplandece então a conexão da inteligência e do amor em uma interação constante, que leva o ser humano a se realizar plenamente na tendência que culmina na identificação racional e livre à verdade e ao bem. (Josaphat, 2016, posição<sup>19</sup> 828).

O doutor angélico entende a curiosidade como um desejo natural pelo conhecimento. Ele dá o nome de *estudiosidade* à virtude que supera a preguiça e encaminha a curiosidade<sup>20</sup>. Tal virtude é entendida, por Tomás, como virtude evangélica. Ele nos ensina que os frades pregadores são, para poder viver e proclamar a verdade cristão, devotados ao estudo<sup>21</sup>. Nesse sentido, entendemos o estudo como uma boa condução da inteligência, sempre associando-a à natureza espiritual, porém, sem desvincular da paixão humana, que está intrinsecamente ligada ao psiquismo.

O estudo, segundo Tomás, tem como pressuposto, seu uso para aprendizagem. À vista disso, surge a seguinte indagação: de acordo com o dominicano, quem é o protagonista da aprendizagem? A solução para isso é inovadora para a época. O mestre é um auxiliar da apreensão do conhecimento, porém, sem diminuir a necessidade

19 Por se tratar de e-book não há uma paginação presente e sim, uma posição, que não representa, necessariamente, a página.

20 Suma Teológica, II-II, qq. 166-167.

21 Suma Teológica, II-II, q. 188.

de um papel ativo e primaz do discípulo. Para chegar à essa resposta, vale-se do hilemorfismo aristotélico<sup>22</sup>, na qual percebemos o esforço do teólogo para justificar o lado ativo e passivo dos movimentos culturais do desenvolvimento humano. Ele se vale, para explicar a qualidade e o nível de atividade e passividade dos elementos no processo de movimento e mudança, de uma diferenciação e articulação do ato e da potência. Estamos falando do processo de ensino/aprendizagem, das relações entre mestre/aluno.

É no artigo 1 da questão 117, da parte I, da Suma Teológica, que Tomás, considerando a ação do homem, lança o impasse que encontramos, também, em Ranciere: "Um homem pode ensinar a outro?" A Suma Teológica é estruturada como um texto de *disputatio*<sup>23</sup>, também conhecido como questão disputada. Ela é, geralmente, dividida em outras questões denominadas como artigos. Os artigos têm a seguinte organização:

- a. Pergunta a ser debatida – normalmente precedida da partícula "se";
- b. Argumentos em favor de uma resposta – nesse momento surgem propostas que são contra o pensamento do autor. Importante saber que quanto mais argumentos, maior a polêmica sobre o tema na época;

22 O hilemorfismo é a doutrina aristotélica concebida para fazer oposição, conjuntamente, ao idealismo platônico, especificamente à sua doutrina das ideias, e ao materialismo que havia sido adotado pelos pré-socráticos, que, na leitura de Aristóteles, apresenta explicações para a noção de intelecto, de acordo com uma causalidade material. No hilemorfismo, a forma é um dos elementos metafísicos constitutivos de toda substância individual e que conduz e determina outro constituinte metafísico, a matéria. É por meio da forma, que se entende a natureza de cada coisa, ela é, no que se refere às coisas sensíveis, sempre imanente às coisas, não podendo existir fora delas.

23 A *disputatio* estava intrinsecamente ligada aos deveres dos "Mestres em Teologia". Durante o período letivo havia várias disputas que faziam parte do currículo acadêmico dos cursos. Elas eram registradas em formas de *quaestiones disputatae* e foram responsáveis por grande parte da produção de filosofia e teologia medieval.

- c. Argumentos em sentido contrário (*sed contra*) – na terceira parte já podemos encontrar como pensa o autor do texto;
- d. Resposta (corpo do artigo) – é aqui que a resposta do autor e sua organização lógica se desenvolve;
- e. Resposta aos argumentos iniciais – todas as alegações apresentadas no item b serão contrapostas nesse momento em forma de objeções.

O artigo supracitado, nos oferece um condensado de uma filosofia da educação que também é comprovada em outras questões da obra de Tomás<sup>24</sup>. É nele, especificamente nas respostas à segunda<sup>25</sup> e à terceira<sup>26</sup>, que encontramos a compreensão que o aquinate tem da aprendizagem e da singular relação entre professor e aluno. Isto é, Tomás entende o aluno como “causa principal” da aprendizagem, cabendo ao professor o respeitável mister de conduzi-lo, no qual, é unicamente, “instrumental”. O professor auxilia e estimula o aluno ao aprendizado da mesma maneira que um médico faz o mesmo com o organismo, isto é, auxilia-o e o estimula com a finalidade de recuperar a saúde.

24 A Questão XI, “Sobre o mestre” é uma das mais relevantes. Ela faz parte da primeira série de Questões sobre a verdade, escritas por Tomás de Aquino, na ocasião em que abria seu ensino em Paris.

25 O mestre não causa a ciência no discípulo à maneira de agente natural, segundo a objeção de Averróis. Portanto, não é preciso que a ciência seja uma qualidade ativa, pois é o princípio pelo qual alguém se dirige no ensinar, assim como a arte é o princípio pelo qual alguém se dirige no operar.

26 O mestre não produz a luz inteligível em seu discípulo, nem lhe comunica diretamente as formas inteligíveis; mediante seu ensino, ele leva seu discípulo a formar por si mesmo, pela força de seu espírito, as concepções inteligíveis, das quais o mestre lhe propõe os sinais externos.

## A EDUCAÇÃO RANCIERIANA

Quase setecentos anos depois do nascimento de Tomás de Aquino, no ano de 1940, vem ao mundo, na Argélia Francesa, aquele, cuja obra nos faria, pretenciosamente, estabelecer, no presente texto, uma contraposição entre o seu pensamento e o do frei dominicano. Referimo-nos a Jacques Rancière.

Rancière é conhecido por seu trabalho, sobretudo nas áreas de estética e política. Doutor em Filosofia, é professor emérito da Universidade Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis), onde lecionou entre os anos de 1969 e 2000, e ex-diretor do programa do Collège International de Philosophie (Paris). Escreveu diversas obras, tais como *A Partilha do Sensível: estética e política*, *O Inconsciente Estético*, *O espectador emancipado* e, aquela que inspirou este trabalho, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

A derradeira obra citada acima é particularmente importante para entendermos o posicionamento de Rancière acerca da educação. Nela, encontramos relevantes considerações a respeito de uma emancipação intelectual dos indivíduos, apresentada ante a associação entre educação e pedagogia, considerando que todos têm idêntica inteligência e o "aprender" é como a liberdade; não é um presente, mas sim algo a ser conquistado.

O texto está dividido em cinco capítulos, cujos títulos são: i. Uma aventura intelectual; ii. A lição do ignorante; iii. A razão dos iguais; iv. A sociedade do desprezo; e, v. O emancipador e suas imitações. Neles é abordada a relação surgida em decorrência do desejo de aprender dos alunos defronte ao desafio apresentado pelo educador, sem a necessidade das explicações detalhadas deste para construírem seu caminho. Em outras palavras, uma aprendizagem sem a intervenção do mestre, portanto, emancipadora, já que não havia uma determinação da inteligência do explicador. Rancière

chama de embrutecedor o processo pedagógico que supõe uma diferença entre docente e discente, o qual se definiria pelo *quantum* elucidativo determinado pelo preceptor. Tudo isso sob o pano de fundo do método *panecastic* ou educação universal, desenvolvido pelo pedagogo Joseph Jacotot.

Mas a que fazemos referência quando falamos em educação universal? Ela entende a sociedade a partir do diverso, da pluralidade na igualdade. A educação não pode ser uma maneira de igualar, mas deve se pensar em uma proposta que considera intelectos idênticos, que estão em contextos diferentes, resultando em materializações de diversas formas. Dessa maneira, toda demonstração da cultura abrigará, em si, a universalidade da inteligência humana. Afinal, não é a falta da educação que é embrutecedora, senão a ideia de que há competências e inteligências inferiores.

Foi a partir da obra *Telémaco* que Jacotot, apresentado a nós por Rancière, encontrou uma alternativa do ensino clássico, transmissor de conteúdo. O pedagogo, sem apresentar explicação alguma sobre os aspectos elementares da língua francesa aos alunos, percebeu que houve uma real superação por parte deles, o que demonstrou uma efetiva apreensão do conteúdo.

Na verdade, o que encontramos, na obra de Rancière, é uma busca pela compreensão dessa dialética que envolve embrutecimento e emancipação. Ela modifica a lógica preexistente de um sistema que engloba a relação explicador-aluno. Afinal, não há que se falar em educação emancipadora, que tem por base a explicação, visto que esta tem em sua natureza o embrutecimento.

Assim, acompanhamos uma nova metodologia de ensino-aprendizagem, agora, não mais pautada em um esclarecimento, mas sim na autonomia, que valoriza a vontade e o desejo de conhecer, independente das contingências da situação. Portanto, podemos afirmar que, sob o ângulo de Jacotot, o aprendizado é emancipador,

desde que não esteja vinculado ao intelecto do professor, posto que, do contrário, será embrutecedor. Entretanto, é necessário esclarecer que somente um mestre emancipado poderá ser instrumento de emancipação. Há, nele, o reconhecimento das potências intelectuais das variadas oportunidades de execução, considerando essa autonomia a conquistar como a apreensão de um entendimento de igualdade de inteligência entre semelhantes.

Rancière, na sua obra, chama essas necessidades de explicações para compreensão das coisas de “mito da pedagogia”, também denominada, por ele, de embrutecimento. O princípio que rege essa lógica da necessidade de alguém explicando para se entender é simples. Partimos da ideia de que há uma inteligência superior, portanto, subordinadora de outra. Dessa forma, só é possível uma emancipação se estivermos diante de um mestre ignorante, em outras palavras, um mestre que não conhece o que ensina.

Nesse sentido, a partir do método de Jacotot, Rancière nos apresenta uma filosofia que engloba pedagogia e política, pois, quando a instituição de ensino se preocupa mais com o método clássico do ensinar o que se sabe, distancia-se da autonomia intelectual, embrutecendo mais do que libertando, uma vez que promove a manutenção do espaço que há entre professor e aluno. Ressaltemos que o embrutecimento é promovido, exatamente, por não se respeitar a independência do discípulo frente ao conhecimento, subordinando-o ao mestre, asseverando ainda mais sua incapacidade de conhecer por si mesmo.

É imprescindível que, no processo de desenvolvimento da autodeterminação discente, haja uma desassociação entre o contexto que o aluno se insere e a realidade, pois, só é possível liberdade em uma igualdade paritária, a fim de que o diálogo não se cerceie em si mesmo pelo distanciamento intelectual. E é à vista disso que podemos aproximar Tomás de Aquino, do século XIII, com o Rancière contemporâneo.

## CONCLUSÃO

Apresentados ambos os pensadores – e suas filosofias – que norteiam este artigo, voltemos à pergunta: o pensamento de um, necessariamente, anula o do outro? Parece-nos que não. Vejamos, Tomás de Aquino não apresenta uma educação focada no mestre, mas no aluno, no sentido de que o interesse do professor deve ser o do discípulo. Nesse mesmo sentido, o de focar no interesse discente, situamos o pensamento de Rancière. Ora, a busca pela necessidade de outrem se pauta, precipuamente, pela compreensão do que o outro carece. No que se refere à educação, o educando é carente do conhecimento que não possui, é desprovido, sendo, nessa consciência de falta, que busca quem o possa suprir. Portanto, não é imperativo distanciar um do outro, pelo contrário, no que tange a objetivos, o intuito de um e outro é comum, atender aos interesses do estudante, a partir do educador.

É no conteúdo docente que, talvez, encontremos um [*pseudo*] distanciamento entre suas filosofias. E o uso de um “talvez” para tratar disso é importante, pois não nos parece, exatamente, que Rancière, ao se referir a um “mestre ignorante”, falava de um professor desprovido de conteúdo. Vejamos:

[...] um mestre ignorante não é um ignorante que se entretém fazendo o papel de professor; é sim, um mestre que ensina – que é para outra pessoa a causa do saber (*savoir*) – sem que transmita qualquer conhecimento. É portanto, um professor que manifesta a dissociação entre a maestria do mestre (*maîtrise du maître*) e o seu conhecimento (*savoir*); que nos mostra aquilo que chamamos de “transmissão do saber (*savoir*)” compreende, na realidade, duas relações intrincadas que nos convém dissociar: uma relação a vontade e uma relação de inteligência a inteligência. (Rancière, 2022, p. 53)

Dessa maneira, podemos entender o adjetivo “ignorante” como o contrário do que ele é. Na verdade, ignorar nos parece ser um papel consciente de alguém que: i. entende a necessidade do aluno; ii. desconsidera o próprio saber, a fim, de promover o saber – emancipado – do aluno. Nesse mesmo sentido, Tomás de Aquino ensina:

O mestre não produz a luz inteligível em seu discípulo, nem lhe comunica diretamente as formas inteligíveis; mediante seu ensino, ele leva seu discípulo a formar por si mesmo, pela força de seu espírito, as concepções inteligíveis, das quais o mestre lhe propõe os sinais externos. (Tomás de Aquino, 2005, p. 868)

Ao dizer que “o mestre não produz a luz inteligível em seu discípulo”, Tomás se vale de uma maiêutica presente na obra de seu mestre Platão a qual é posteriormente, recepcionada por Agostinho, o que, se fosse nos dias de hoje, confundiria-se com a ideia de um mestre que afasta o que conhece, não para apresentar sua verdade, pois esta já a detém, senão para auxiliar o discípulo no encontro com aquilo que não possui, o conhecimento.

Além do mais, seria viável, no pensamento de ambos, uma educação que provê a alma com a dádiva da emancipação? É aqui que há um sutil distanciamento entre os dois. Afinal, se em Tomás há uma maiêutica, ou seja, uma metodologia em que o mestre conduz, ainda que, de forma suave, seu interlocutor, fazendo-o trilhar determinado caminho ao conhecimento, em Rancière há uma ruptura mais radical. O pensador francês ratifica “o mestre ignorante não exerce nenhuma relação de inteligência a inteligência” (Rancière, 2022, p. 54). Em outros termos, se o dominicano percebe a autonomia do aprender de maneira assistida, Rancière defende uma liberdade discente total. Todavia, a pergunta que nunca será respondida é: será que se Tomás e Rancière fossem contemporâneos teriam sido mais dissonantes ou consonantes? Deixo, por fim, ao leitor desse artigo esta intrigante indagação.

## REFERÊNCIAS

Josaphat, F. C. (2016). *Tomás de Aquino e Paulo Freire: Pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história*. Paulus.

Kenny, A., Pinborg, Jan. (2015). Literatura filosófica medieval. *Scintilla – Revista de Filosofia e Mística Medieval*, 12(2), 99-145.

Nascimento, C. A. R. (2007). *Santo Tomás de Aquino: O boi mudo da Sicília*. Educ.

Rancière, J. (2022). Sobre o mestre ignorante. In J. S. F. Carvalho. *Jacques Rancière e a escola: Educação, política e emancipação*. Autêntica.

Rancière, J. (2022). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica.

Tomás de Aquino. (2009). *Suma teológica: A criação – o anjo – o homem*, (P. Vannucchi et al, Trad. v.2, parte I, pp. 44-149). Loyola.

Tomás de Aquino. (2004). *Sobre o ensino De Magistro: Os sete pecados capitais*, (L. J. Lauand, Trad.). Martins Fontes.

Vincenzi, V. B. (2021). Para além de “O Mestre Ignorante”: O encontro entre filosofia e educação como questão filosófico-política a partir da obra de Jacques Rancière. *Educação e Filosofia*, 35(73), 373-391. 10.14393/REVEFIL.v35n73a2021-51866



# 5

*Juliana Bastos Rodrigues  
Rubens Lacerda de Sá*

## **MISOGINIA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA:**

**QUE P@##&% É ESSA?**

## INTRODUÇÃO

Durante a história, muitos discursos contribuíram para as assimetrias entre os gêneros e corroboraram para a consolidação da dominação masculina, partindo de explicações tradicionalistas que justificam a submissão feminina através de concepções religiosas, científicas e políticas. Sistemas de dominação e opressão foram utilizados a fim de manter o homem em posição de poder, indo desde sistemas intrínsecos às estruturas sociais, como o patriarcado, à movimentos de perseguição, como os tribunais inquisitórios. Na contemporaneidade, a mulher continua sendo alvo da dominação masculina por forças de natureza invasiva, porém sutis e, até mesmo, ocultas: a violência simbólica.

Apoiando-se nos estudos de Bourdieu acerca de confinamento simbólico, poder simbólico e violência simbólica, esta pesquisa de iniciação científica<sup>27</sup> investigou como a naturalização de palavras que desmoralizam e objetificam o corpo feminino são utilizadas como instrumento de silenciamento e opressão masculina a partir da análise de publicações realizadas por usuários do aplicativo Twitter. À luz da proposta decolonial, este estudo se baseou em um recorte espacial e temporal da Europa, séculos XV e XIX; da América do Sul, século XVI; América do Norte, no século XX; e da América Latina, no século XXI; com o propósito de observar como o pensamento eurocêntrico colaborou para a reprodução e legitimação do poder patriarcal nos países colonizados e em como a mulher, no decorrer dos séculos, recebeu denominações depreciativas por não aceitar ser objeto da dominação masculina.

A hipótese inicial da pesquisa partiu da concepção de que os palavrões destinados às mulheres constituem um, dos muitos, atos de violência simbólica. Por ser uma violência invisível, o indivíduo

não percebe que está sendo alvo de tal instrumento, ocorrendo a naturalização e reprodução dos meios opressivos por parte da vítima (Bourdieu, 1989). Abordar essa temática sob o viés decolonial mostra que as situações de subjugação e dominação vivenciados pelas mulheres da América Latina são consequências do colonialismo. Analisar os meios utilizados para oprimir a mulher no passado colaborará para o rompimento e reconhecimento dos processos de legitimação da dominação masculina por meio dos mecanismos simbólicos de violência utilizados no presente, tal como o palavrão.

## ARCABOUÇO TEÓRICO

o referencial teórico da presente pesquisa será fundamentado pelos seguintes pilares teórico-metodológico: decolonialidade em Grosfoguel (2016), Quijano (1992) e Santos (2018); tipologia discursiva de subjugação feminina sob o viés de Lerner (2019); o genocídio e silenciamento da mulher branca na Europa, analisado por Grosfoguel (2016), Federeci, (2017) e Muribeca (2013); o apagamento identitário da mulher indígena e negra, sob a perspectiva de Lerner (2019), Oliveira (2010), Queiroz (2008) e Walsh (2013); violência simbólica, por Bourdieu (1989, 2020); e Sistema de Avaliatividade, desenvolvida por Martin e White (2005).

## BREVÍSSIMA INTRODUÇÃO À PERSPECTIVA DECOLONIAL

Em sua antologia, Quijano (1992) evidencia que o término do colonialismo na América Latina não significou o fim da colonialidade, no qual a dominação e o poder colonial impuseram um novo padrão

mundial eurocêntrico baseado em uma classificação racial/ética e epistêmica. A decolonialidade surge como “um movimento teórico-político de contraposição”, denunciando a colonialidade e propondo a “construção de um movimento insurgente que rompa com a base epistêmica moderna” (Santos, 2018, p. 4).

As práticas decoloniais visam a desconstruir as narrativas introduzidas pelo colonizador, mostrando que o processo de colonização deixou sequelas profundas no interior dos povos colonizados, mesmo após o fim do colonialismo. Sendo assim, falar em decolonialidade é discorrer sobre a violência e opressão do processo de colonização que é marcado por genocídios “contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos, na conquista da África e a escravidão dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres” (Grosfoguel, 2016, p. 25).

## TIPOLOGIAS DISCURSIVAS DA SUBJUGAÇÃO FEMININA

O discurso de subjugação feminina está atrelado às estruturas sociais de poder. Por muito tempo, a religião cristã justificou as assimetrias entre os sexos devido à um aparato biológico. Lerner (2019, p. 39) destaca que os tradicionalistas acreditavam que “se à mulher foi atribuída, por planejamento divino, uma função biológica diferente da do homem, a ela também devem ser atribuídas diferentes tarefas sociais”. Esse argumento era utilizado para isentar o homem da culpa pela desigualdade sexual, colocando-o biologicamente como superior e defensor da família; e a mulher como naturalmente frágil e vulnerável.

Com o advento dos movimentos intelectuais e filosóficos no século XIX, a Igreja perde autoridade e seu discurso acaba sendo substituído pelo discurso científico. Dessa forma, a submissão da mulher ao homem passa a ser justificada pela teoria darwinista (Lerner, 2019). Os cientistas defendiam que, devido à capacidade reprodutiva, a mulher deveria ficar afastada da vida pública para garantir a sobrevivência da espécie. Fatores como “menstruação, menopausa e até gravidez eram vistas como debilitantes, doenças ou condições anormais, que incapacitavam as mulheres e as tornavam de fato inferiores” (Lerner, 2019, p. 42).

O discurso científico que ajudou a consolidar a superioridade masculina em detrimento da feminina esteve atrelado às estruturas econômicas e políticas. A partir do momento em que o homem começou a adquirir propriedade privada, ele passou a ter um novo olhar sobre a estrutura familiar. O corpo feminino passou a ser controlado por meio da “exigência da virgindade pré-nupcial e a determinação do duplo padrão de julgamento sexual no casamento” com a finalidade de que o homem garantisse a “legitimidade da prole, assegurando, assim, seu direito à propriedade” (Lerner, 2019, p. 47). A transformação da família em uma unidade econômica contribuiu para a consolidação do patriarcado, no qual a mulher “degradada e reduzida à servidão; tornou-se escrava do prazer do homem e mero instrumento de reprodução” (Lerner, 2019, p. 47).

## GENOCÍDIO E SILENCIAMENTO DA MULHER BRANCA NA EUROPA

No século XV, Idade Média, apesar de serem os membros mais pobres da sociedade e receberem salários inferiores aos dos homens, as mulheres ocupavam a maioria dos trabalhos considerados socialmente masculinos (Federeci, 2017). Elas trabalhavam como

açougueiras, carpinteiras, cervejeiras, comerciantes, padeiras, serradeiras e praticavam a medicina (Federeci, 2017). O conhecimento e independência feminina passou a ser visto como um problema, pois as mulheres começaram a competir com homens formados e, muitas vezes, elas apresentavam um maior domínio e maestria das práticas científicas. Em uma época em que o conhecimento era privilégio exclusivo do homem branco, ter mulheres atuando como cirurgiãs e parteiras incomodou muito a sociedade patriarcal.

O ingresso da mulher na vida pública passou a ser alvo de sermões religiosos que condenavam essa nova autonomia (Federeci, 2017). Apesar da oposição, as mulheres continuavam ganhando cada vez mais espaço na sociedade. A fim de impedir a propagação do conhecimento científico feminino e a participação da mulher na vida pública, a Igreja deu início a movimentos de perseguição. Porém, por uma questão social e hierárquica, não se podia simplesmente perseguir a mulher branca europeia. Portanto, sob o pretexto religioso de que tais mulheres eram seres amaldiçoados, a Igreja as nomeou de bruxas e começou a caçá-las. A recusa da mulher em ser dominada por um homem a tornou um ser diabólico que deveria ser detido. Com isso, o Papa criou uma das instituições mais severas que já existiu: a santa inquisição. Acusadas de bruxaria, milhares de mulheres foram mortas nas fogueiras. Grosfoguel (2016, p. 42) pontua que “os ataques constituíram uma estratégia de consolidação do patriarcado centrado na cristandade, que também destruía formas autônomas e comunais de relação com a terra”.

Com o declínio da Igreja no século XIX, a mulher passa a ser silenciada através do discurso científico. Médicos da época utilizam, como prova de inferioridade feminina, a anatomia de seus corpos, considerando-os imperfeitos e enfermos. A fim de que a ordem do sistema patriarcal não fosse afetada, as mulheres recebiam o diagnóstico de histéricas, fragilizando-as e as excluindo da vida pública. A histeria demarcava os limites do “normal”, regulando como uma mulher deveria agir e ser para que fosse socialmente considerada

um indivíduo do sexo feminino, caso o contrário ela deixava de ser mulher e se tornava um ser histérico (Muribeca, 2013). Dessa forma, a histeria passou a ser utilizada como diagnóstico de controle feminino com a finalidade de descredibilizar a mulher e privá-la do convívio social por meio das internações em hospitais psiquiátricos.

## O APAGAMENTO IDENTITÁRIO DA MULHER NEGRA E INDÍGENA

Por meio da colonização, a estrutura patriarcal de poder na Europa foi disseminada para países na América do Sul. A colonização espanhola no Peru, no século XVI, resultou em uma tripla discriminação das mulheres peruanas “por serem mulheres, pobres e indígenas” (Oliveira, 2010, p. 1). Os espanhóis, ao adentrarem a região peruana, depararam-se com mulheres que apresentavam funções e papéis sociais diferentes das mulheres brancas na Europa. Como forma de reestruturar a condição feminina da mulher indígena no Peru, os espanhóis tentaram convertê-las ao catolicismo, propagando o discurso religioso que atribuía funções diferentes a homens e mulheres (Oliveira, 2010).

As mulheres peruanas eram “inteligentes, laboriosas e guerreiras” (Oliveira, 2010, p. 5), sendo muito respeitadas nas comunidades, principalmente, pelos homens peruanos. Por resistirem ao patriarcado e à dominação do colonizador espanhol, as mulheres peruanas sofreram diversos tipos de violência e insulto, sendo estigmatizadas como “selvagens” por não desempenharem o mesmo papel social que a mulher branca da Europa (Oliveira, 2010).

Discursos de dominação baseados na inferiorização do corpo foram utilizados para legitimar e justificar a escravidão. Lerner (2019, p. 122) destaca que “a maior parte das primeiras pessoas

escravizadas eram mulheres". No século XX, as relações raciais dos Estados Unidos foram marcadas pelos estupros de mulheres negras por homens brancos (Lerner, 1986). Assim como as escravas do século XVIII eram chamadas de "rebeldes" por resistirem à dominação escravagista, as mulheres negras do século XX que resistiam ao assédio e abuso sexual dos homens brancos passaram a ser nomeadas da mesma forma (Queiroz, 2009). A rebeldia era símbolo da liberdade, por isso ela era tão perigosa.

A relação do homem com a mulher branca era baseada em um interesse econômico, visto que ela era a responsável por perpetuar sua linhagem, raça e garantir aos seus descendentes o direito à propriedade. Enquanto isso, a relação do homem com a mulher negra e indígena era baseada em opressão e cobiça, sendo o corpo de tais mulheres objeto de desejo e dominação. O termo "mulher" passou a ser usado para referir-se apenas a esposa branca, pois ela era a única que poderia dar filhos legítimos e livres ao colonizador. Criou-se, assim, um estereótipo em que ser mulher implicava em ser branca, ocorrendo "uma negação da humanidade das mulheres não brancas, indígenas e afro-diaspóricas" (Espinosa *et al.*, 2013 p. 404).

## VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ao contrário da violência física, a violência simbólica é uma agressão psicológica de caráter invisível que reafirma e reproduz uma ordem social, perpetuando a naturalização das relações desiguais de poder entre dominador e dominado (Bourdieu, 2020). A violência simbólica se desenvolve sutilmente, não sendo percebida pela vítima que, muitas vezes, inconscientemente, acaba reproduzindo atos dessa violência. Por conta disso, Bourdieu (1989) declara que a violência simbólica é um ato consentido pois, não percebendo que estão sendo dominadas, as vítimas não se opõem ao opressor e contribuem para a propagação dessa violência.

A violência simbólica é a consequência do poder simbólico. Bourdieu (1989, p. 7) define o poder simbólico como “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. A Igreja na Idade Média, a título de exemplo, tinha grande poder sobre a sociedade, exercendo sua autoridade por ordenar que milhares de mulheres fossem mortas nas fogueiras sob o pretexto de que eram bruxas. Diferente do poder que a Igreja dispunha, o poder simbólico não reprime, não exerce autoridade e soberania, sendo um poder oculto por meio do qual o indivíduo não percebe que está sendo dominado.

O poder simbólico desempenha a função de naturalizar situações de submissão, fazendo com que o dominado aceite sua condição de subordinado e, muitas vezes, seja conivente com ela (Bourdieu, 1989). Através de regras e normas de conduta, o poder simbólico molda a identidade dos indivíduos, regula suas práticas e atua como instrumento de dominação de um grupo sobre o outro por meio do uso de violência simbólica. A hierarquia de poder é aceita e ocorre por meio de grupos sociais que apresentam o domínio de diferentes campos sociais, seja o econômico, cultural, político etc., em detrimento de grupos que não apresentam a mesma autoridade e acabam atuando como seres passivos nessa relação (Bourdieu, 1989).

Tanto a violência simbólica quanto o poder simbólico são instrumentos utilizados para o controle de uma classe sobre a outra a fim de assegurar a reprodução das estruturas de dominação simbólica. Segundo Bourdieu (2020), a dominação simbólica configura-se como a sujeição inconsciente de um grupo à vontade de outro, levando-o a aceitar situações de opressão naturalizadas. Os indivíduos que são submetidos à essa dominação, geralmente, não apresentam autonomia de suas vidas, sendo sujeitos que permaneceram durante muito tempo sob o poder do dominador.

Para Bourdieu (2020), a dominação masculina constitui um processo histórico de opressão feminina que está culturalmente enraizado na sociedade, sendo manifestada por meio de um confinamento simbólico que “limita o território do corpo feminino sem precisar de nada para prescrever ou proibir explicitamente, enquanto os homens ocupam maior lugar com seu corpo sobretudo em lugares públicos” (Bourdieu, 2020, p. 53). Essa dominação é estruturada por meio de discursos que estabelecem uma hierarquia entre a mulher e o homem, sendo reproduzido por instituições como a família, igreja, a mídia, etc. Por estar atrelada ao poder simbólico, a dominação masculina exerce sua autoridade de forma que a mulher não perceba que está sendo subjugada, levando-a a ter uma visão negativa do próprio sexo.

## O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

O Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005) e desenvolvido por colaboradores, qual parte do arcabouço da Linguística Sistemico-Funcional (Halliday, 1994), contribuirá para o referencial teórico-analítico dos dados coletados para esta pesquisa. A teoria sistemico-funcional concebe a linguagem como elemento sociocultural, apresentando um sistema semiótico complexo em três estratos: grafo-fonológico, léxico-gramatical e semântico-discursivo (Halliday & Matthiessen, 2004). Essa concepção parte do pressuposto de que a linguagem é um instrumento utilizado pelo falante ou escritor para produzir significados, através de suas escolhas linguísticas, que são manifestadas léxico-gramaticalmente, possibilitando sua interação na sociedade.

Partindo dessa perspectiva, Martin e White (2005) desenvolveram o Sistema de Avaliatividade como um sistema entre a semântica do discurso e a estrutura léxico-gramatical. Segundo Vian Jr.

(2011), o modo como o locutor utiliza recursos disponíveis na língua para construir o seu texto evidencia o seu posicionamento e julgamento no que tange à sua relação com o outro, manifestando diferentes tipos de avaliação que se realizam léxico-gramaticalmente de modo a aumentar, menorizar ou reforçar nosso objeto de avaliação. Dessa forma, podemos “ser mais ou menos intensos, pouco ou mais enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais” (Vian Jr., 2011, p. 19). A forma como utilizamos os mecanismos da linguagem para nos posicionar confere diferentes avaliações às diversas interações sociais no dia a dia.

Dispondo do aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, Martin e White (2005) categorizam os sistemas de avaliação que permite evidenciar, através das escolhas léxico-gramaticais, o posicionamento dos interlocutores. A Avaliatividade abrange três subsistemas: atitude, gradação e engajamento. O sistema de atitude está relacionado aos sentimentos e emoções, estando associado ao julgamento e valores dos indivíduos (Avelar & Azuaga, 2003). O sistema de gradação caracteriza-se pela utilização de recursos léxico-gramaticais que aumentam ou diminuem o grau das avaliações (Avelar & Azuaga, 2003). O sistema de engajamento está relacionado à participação e envolvimento do locutor, tendo como base a noção de dialogismo de Bakhtin (Vian Jr., 2011). Esta pesquisa tem como enfoque o subsistema de atitude.

A atitude é responsável por expressar linguisticamente os posicionamentos avaliativos do falante e autor, revelando sentimentos e valores que podem ser positivos ou negativos e realizados de forma explícita ou implícita, estando relacionada “com a avaliação das coisas, do caráter das pessoas e seus sentimentos” (Martin & Rose, 2003, p. 22). Segundo Vian Jr. (2011), o subsistema de atitude abrange três regiões semânticas que apresentam subsistemas internos: afeto (emoção), julgamento (ética), e apreciação (estética).

A primeira categoria do subsistema atitude é o *afeto*, sendo “caracterizado por respostas e disposições emocionais dos falantes em determinados contextos” (Sá, 2020, p. 153). Essa categoria é relativa aos recursos semânticos que o falante e autor utiliza para expressar sentimentos positivos ou negativos. A segunda categoria do subsistema de atitude é o *juízo*, estando relacionado com a avaliação ética do comportamento humano segundo as convenções sociais. Para Sá (2020, p. 156), o juízo “serve ao propósito de organizar a sociedade e possibilitar a convivência harmoniosa entre os indivíduos”. A terceira categoria do subsistema de atitude é a *apreciação*. Essa categoria está relacionada “com os valores endereçados a qualidades estéticas de objetos, entidades e fenômenos semióticos” (Sá, 2020, p. 161). A avaliação nessa categoria não está concentrada no comportamento, mas sim direcionada “à estética, ou seja, atribui-se relevância social em termos de utilidade” (Sá, 2020, p. 161).

## METODOLOGIA

Com o propósito de mostrar os instrumentos simbólicos de violência utilizados para a consolidação da dominação masculina, delimitou-se o *locus* de observação e o período a ser analisado em duas instâncias sociais: pré-modernidade e pós-modernidade. A apresentação do primeiro recorte espacial e temporal apresentou-se no arcabouço teórico, tratando da condição feminina na Europa, nos séculos XV e XIX; na América do Sul, no século XVI; e da América do Norte, no século XX, a fim de demonstrar como a mulher foi pejorativamente adjetivada de “bruxa”, “selvagem”, “histórica” e “rebelde” ao longo da história por resistir a dominação masculina, caracterizando a pré-modernidade.

Nesse novo momento, este trabalho apresenta o segundo recorte espacial e temporal por meio da análise de *tweets*, publicações, realizadas na plataforma Twitter, mostrando como a mulher da pós-modernidade continua sendo pejorativamente nomeada por não se sujeitar ao homem, adotando-se como critério publicações oriundas de usuários residentes do Brasil. Foram escolhidas interações de uma rede social, a fim de mostrar que ferramentas modernas reproduzem comportamentos arcaicos.

O Twitter é um servidor de microblogs que permite que os usuários publiquem suas opiniões, de forma curta, direta e objetiva, em textos de até 280 caracteres. A ferramenta de busca avançada disponível na rede social tornou possível localizar uma ampla quantidade de *tweets* conforme a data, assunto e idioma, que se relacionam com a temática do projeto proposto. Das 10 publicações coletadas foram escolhidas as 3 que apresentam maior relevância para análise do *corpus* deste estudo. O critério utilizado na seleção dos *tweets* foi baseado no uso do palavrão na tentativa de moldar, atacar ou repudiar comportamentos femininos que destoam do padrão patriarcal. O período das publicações estipulado para a seleção dos *tweets* foi do dia 01/01/2020 ao dia 20/11/2021.

Segundo a política de privacidade do Twitter, informações referentes ao perfil, idioma e localização estão disponíveis ao público, ficando a critério dos usuários ocultar ou não tais informações. O login e foto dos *tweets* foram ocultados da análise visando a manter a privacidade dos usuários. As informações referentes à política de privacidade do *Twitter* podem ser encontradas facilmente no site da plataforma.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ainda há uma grande assimetria entre os espaços em que se aceita homens e mulheres ocuparem socialmente, sendo a identidade masculina medida pela capacidade reprodutiva e pelo direito à participação na vida pública; e a feminina pelo confinamento doméstico (Bourdieu, 2020). O ingresso da mulher na sociedade a torna desonrosa, principalmente quando ela ocupa espaços de entretenimento social. A figura a seguir mostra como o usuário  $M_1$  da plataforma Twitter manifesta uma concepção crítica acerca da participação da mulher em um local de lazer:

**Figura 1** - Publicação de  $M_1$



Mulher que sai pra balada com os amigos é vagabunda. E mulher minha não faz essas coisas

13:25 · 29/02/2020 De Earth

*Fonte: Imagem retirada do aplicativo Twitter, 2021.*

As escolhas lexicográficas do  $M_1$  revelam um sentimento negativo sobre um determinado comportamento feminino. Observa-se a presença do subsistema *juízo*, campo semântico responsável pela construção de avaliações morais, positivas ou negativas, sobre a conduta humana “determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldadas por uma cultura particular e uma situação ideológica” (Almeida, 2010, p. 106).

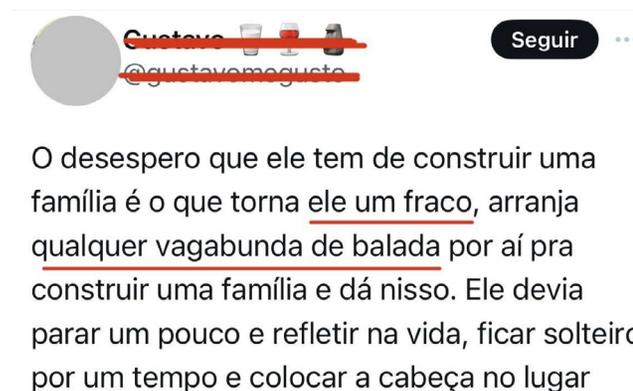
O *juízo* apresenta duas subcategorias: estima social e sanção social. A primeira “envolve admiração e crítica sem implicações legais” e a segunda “implica elogio e condenação, geralmente, com complicações legais” (Almeida, 2010, p. 106). A estima social é ramificada em normalidade (comportamento usual, especial ou comum), capacidade (competência) e tenacidade (confiança); e a sanção social é dividida em propriedade (ética, moral) e veracidade (honestidade) (Almeida, 2010).

A Figura 1 revelou um posicionamento repressivo moldado por uma cultura machista que determina, através de convenções comportamentais, como a mulher deve ou não agir. M<sub>1</sub> recorre a uma concepção crítica oriunda de um processo histórico e cultural de opressão que impõe limites à conduta feminina, avaliando o comportamento e validando a construção de que a participação social da mulher faz dela uma “vagabunda”. Verifica-se, através da normalidade em estima social, que o juízo de M<sub>1</sub> é baseado no discurso de uma sociedade patriarcal que considera como “usual” e “aceitável” a atuação da mulher apenas no ambiente privado. Ao posicionar-se baseado na normalidade social, M<sub>1</sub> julga negativamente o comportamento feminino, atribuindo como “promíscua” a mulher que resiste ao confinamento. Dessa forma, o termo “vagabunda” passa a ser utilizado como um instrumento de violência simbólica por atribuir um valor negativo à liberdade e autonomia feminina.

Na segunda parte da Figura 1, M<sub>1</sub> faz uso do marcador de polaridade negativa “não” ao dizer “mulher minha não faz essas coisas”. Com isso, ele evidencia o ato de juízo de normalidade mencionado na frase anterior, deixando implícito que para a mulher ser positivamente vista e respeitada na sociedade ela depende da aprovação masculina. A opinião de um homem a respeito da mulher vale mais do que o seu pensamento acerca de si mesma. Percebe-se que M<sub>1</sub> manifesta orgulho em exercer dominação sobre a mulher por deixar evidente que em seu lar é ele quem detém o poder simbólico.

A balada é vista pelo homem como campo de caça sexual. Por isso, a mulher que frequenta esse ambiente, conseqüentemente, é vista como presa. Com a atribuição negativa do comportamento ocorre a objetificação do corpo feminino, que acaba sendo tratado como instrumento de satisfação masculina. Por deter o poder simbólico, o homem constrói um imaginário feminino sexualizado e subordinado, designando como “vagabunda” a mulher símbolo do seu prazer sexual e “decente” a mulher símbolo de sua ética e honra.

**Figura 2** - Publicação de M<sub>2</sub>



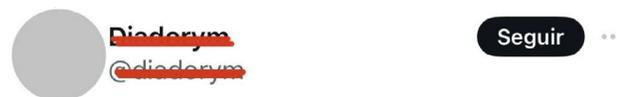
18:43 · 13/08/2021 De Earth

*Fonte: Imagem retirada do aplicativo Twitter, 2021.*

Observe, na publicação mostrada na Figura 2, como M<sub>2</sub> expressa seu julgamento referente a moral feminina. É interessante destacar que ao falar sobre o comportamento de um homem M<sub>2</sub> não atribui um termo pejorativo à sua conduta. Observa-se que os xingamentos referentes ao homem e à mulher apresentam conotações diferentes. Os palavrões destinados ao homem ferem sua masculinidade e virilidade, retratando-o socialmente como incapaz. Na publicação acima, o uso do termo “fraco” é utilizado semanticamente para julgar, através da estima social, a capacidade do indivíduo. A culpa

dele não ter conseguido constituir uma família está, segundo  $M_2$ , em sua escolha como esposa. O termo “vagabunda de balada” refere-se a um julgamento crítico negativo à confiabilidade da mulher. Por adentrar determinados espaços sociais, atribui-se um estigma de que ela não seja confiável ou competente o bastante para ser esposa. Os interesses masculinos não regulam apenas a atuação da mulher nos espaços públicos, mas também controlam, por meio da violência simbólica, a forma como devem se apresentar.

**Figura 3** - Publicação de  $M_3$



E quem usa batom vermelho é puta

16:13 · 31/12/2022 De Earth · 43 visualizações

*Fonte: Imagem retirada do aplicativo Twitter, 2021.*

Na Figura 3 é possível identificar como  $M_3$  expressa seu julgamento em relação a uma característica individual feminina. A designação de “puta” à mulher que usa batom vermelho parte de um estigma social e cultural. Na Idade Média, a Igreja católica proibiu que as mulheres ornamentassem seus lábios com a cor vermelha por atribuir tal prática a cultos demoníacos, o que levou o batom de tal cor a ser utilizado apenas por prostitutas e atores em seus espetáculos (Godinho & Araújo, 2016). No século XX, o batom vermelho passou a ser usado como símbolo revolucionário da luta feminina, tornando-se ato de resistência e libertação do corpo feminino ao padrão imposto pelo patriarcado (Godinho & Araújo, 2016).

Compreende-se que o julgamento de  $M_3$  parte de uma visão sociocultural que associa a cor vermelha a atos de autonomia e emancipação. Atribuir a característica de “puta” à mulher que utiliza

tal ornamento é uma forma, consciente ou inconsciente, de inferiorizar não só uma luta história feminina, mas também de retornar à mulher a condição mais pura de subjugamento. Bourdieu (2020, p. 53) aponta que o controle sobre o corpo feminino é uma estratégia simbólica da sociedade patriarcal de impor à mulher uma imagem indefesa, submissa, sendo a feminilidade medida pela “arte de se fazer pequena e indefesa”.

A escolha léxico-gramatical de  $M_3$  é carregada de um simbolismo histórico opressivo culturalmente enraizado em nossa sociedade. A linguagem utilizada apresenta um julgamento negativo a uma escolha feminina, no qual está presente a normalidade de estima social. O palavrão não ofende apenas a mulher que usa batom vermelho, mas todo um movimento feminino que luta pela emancipação da dominação masculina. Por isso, o termo “puta” caracteriza-se como um ato de violência simbólica, atuando como um instrumento do poder simbólico por naturalizar uma relação de opressão e moldar as práticas femininas para atender a vontade do dominador.

A violência simbólica sofrida pelas mulheres no passado persiste e é incorporada nos dias de hoje. A mulher do século XXI que se recusa a seguir as normas da estrutura patriarcal recebe diversos codinomes que a desmoralizam. Quando uma mulher não desempenha com perfeição as funções que lhe foram socialmente atribuídas, ela é chamada de “vagabunda”. Ou quando apresenta o mesmo comportamento masculino ela é chamada de “vadia”. Com esses títulos vêm a exclusão social, justamente para que outras mulheres tenham medo do julgamento da sociedade e não reproduzam tais comportamentos.

Os recursos linguísticos que os indivíduos utilizam para construir seus textos evidenciam seus valores sociais, mostrando o modo como veem, interpretam e julgam o mundo e as pessoas. Por isso, escolheu-se analisar algumas publicações da rede social *Twitter* com a finalidade de analisar como a mulher do século XXI é vítima

da dominação masculina por meio da violência simbólica manifestada através do palavrão, destacando como os discursos acerca do comportamento feminino expressam uma visão simbolicamente opressiva que contribui para o silenciamento e confinamento da mulher.

## CONCLUSÃO

No decorrer da história, a violência simbólica esteve presente nos discursos religiosos e científicos empregados para justificar a exclusão das mulheres do meio social, fazendo com que elas não percebessem tais discursos como um instrumento da dominação masculina, mas como parte natural da estrutura organizacional da sociedade. Dessa forma, elas foram levadas a acreditar que, por serem biologicamente diferentes dos homens, eram inferiores e frágeis, impondo-se a elas a responsabilidade de cuidar do lar e de assegurar a perpetuação da linhagem masculina.

À vista disso, a mulher passou a normalizar sua condição de subalternizada, não se opondo ao opressor por não perceber que ela estava sendo vítima de uma violência simbólica (Bourdieu, 1989). Essa violência oculta se mostra sem efeitos reais até o momento em que o indivíduo passa a demonstrar resistência à dominação simbólica. Quando a mulher começou a se opor à estrutura patriarcal de poder, outras formas de violência simbólica começaram a ser manifestadas. A fim de manter a mulher sob as normas da dominação masculina, criou-se um imaginário feminino diabólico, insano, bárbaro e feroz que ameaçava a sociedade. Como ato de violência simbólica, a mulher passa a ser chamada de “bruxa”, “histérica”, “rebelde” e “selvagem”, sendo vista como um ser ífero e repulsivo que deve ser detido.

A criação de tais títulos tinha o propósito de retornar à mulher a condição mais pura de subjugamento. A morte de mulheres chamadas de “bruxas” nas fogueiras não expressava apenas um ato de violência física, mas deixava implícito uma violência simbólica que representava a queima dos direitos sociais da mulher. O ato de queimar uma bruxa publicamente significou uma opressão simbólica sobre todas as demais que ali testemunham tal ato. O diagnóstico médico de histeria correspondia a atos femininos que iam contra a razão comum, pois era inconcebível desviar-se daquilo que a sociedade impunha como função de cada gênero. Com isso, chamar uma mulher de histérica consistia em rotular como louca a mulher que se desviava das regras patriarcais, sendo um instrumento de violência simbólica que promovia o silenciamento feminino.

No entanto, Bourdieu (2020, p. 63) enfatiza que a violência simbólica não minimiza a violência física, pontuando que não se pode “esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência”. Ao adentrar à dimensão de “simbólico”, Bourdieu (2020, p. 63) explica que essa violência “é meramente espiritual e, indiscutivelmente, sem efeitos reais”. Deve-se entender a violência simbólica como um instrumento de dominação que pode acarretar violência física.

Por esses, e muitos outros e infinitos motivos e exemplos, que nosso intuito e desejo é que as inúmeras violências a que milhões de mulheres foram e têm sido submetidas mundo afora, e nos mais diversos modelos sociais, cessem imediata e completamente. Entendemos, e lamentamos, que essa maquinaria misógina seja uma característica inerente da sociedade colonialista, capitalista e patriarcal vigente. Contudo, é preciso que pesquisas continuem a ser feitas para denunciar tais violências!

## REFERÊNCIAS

- Avelar, A., & Azuaga, L. (2003). Teoria da avaliatividade: Breve apresentação. In Azuaga, L. (Eds.), *Representações e codificações linguísticas de Portugal no século XIX*. (pp. 19-55). Centro de Estudos Anglisticos.
- Bourdieu, P. (2020). *A dominação masculina*. (M. H. Kuhner, Trad.). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. (F. Tomaz, Trad.). Bertrand Brasil.
- Espinosa, E., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas em torno al feminismo descolonial: Uma conversa em quatro vocês. In C. Walsh. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403-441). Ediciones Abya-Yala.
- Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. (Coletivo Sycorax, Trad.). Elefante.
- Godinho, F. M., & Araújo, R. A. M. (2016). *Trama: O imaginário do batom vermelho*. [Trabalho de Conclusão Curso de Graduação, não publicado]. Universidade de Brasília.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102>
- Halliday, M.A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004) *An introduction to functional grammar*. Hodder Arnold.
- Lerner, G. (2019). *A criação do patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens*. (L. Sellera, Trad.). Editora Cultrix.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Muribeca, M. M. M. (2013). Da problemática sedução da histeria à enigmática sedução feminino em Freud. *Estudos de Psicanálise*, 39, 67-79.
- Oliveira, S. R. (2010). As mulheres indígenas nas lutas contra a opressão e dominação colonial no peru (séculos XVI-XIX). *Seminário internacional fazendo gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos*.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In H. Bonillo (Org.), *Los Conquistados* (pp. 473-449). Tercer Mundo Ediciones; FLACSO.

Queiroz, J. M. (2009). Escravidão, crime e poder: A “rebeldia negra” e o processo político da abolição. *Revista de História Regional*, 13(2), 7-45.

Sá, R. L. (2020). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>

Santos, V. M. (2018). Notas desobedientes: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia e Sociedade*, 30. <https://doi.org/10.1590/1807-0310>

Vian Jr. O. (2011). O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In O. Vian Jr., A. A. Souza & F. S. D. P. Almeida (Org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade* (pp. 19-40). Pedro e João editores.

# 6

*Rosemeire Rodrigues de Oliveira*

**PÓS-MUNICIPALIZAÇÃO  
E A EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO  
MORATO, SP**

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento uma discussão a partir de um recorte-síntese da dissertação de mestrado, intitulada: A Educação Especial no Município de Francisco Morato (SP): Modos de organização após a municipalização (2002). A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo e concluída em 2019 sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho. Trato, especificamente, do processo de Municipalização do Ensino, ocorrido em 2002 com transferência federal e de serviços e encargos com a educação, conforme Decreto Lei nº 43.072/98, das esferas federal e estadual para os municípios e a Criação do Sistema Municipal de Ensino, Lei nº 1.992, 30 de setembro de 2002.

A pesquisa está situada no campo dos estudos sobre políticas e práticas de Educação Inclusiva e investigou o processo de implementação da modalidade Educação Especial no município de Francisco Morato/SP, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, Brasil, 2008a). O estudo nos apresenta: o conhecimento e registro da história da educação de pessoas com deficiência no município de Francisco Morato (SP), no processo de inclusão em classes comuns segundo proposições da PNEE-EI (Brasil, 2008); a coleta de documentos sobre o processo de implementação da modalidade Educação Especial no município, com destaque para as proposições da PNEE-EI (Brasil, 2008); a coleta de depoimentos de munícipes participantes da história da modalidade Educação Especial na rede de ensino do Município; a realização da revisão bibliográfica sobre o tema; e por fim nosso objeto deste trabalho, o processo de municipalização instituído pelo decreto 40.673\96 (alterado pelo decreto 40889\96) e a inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede municipal regular de ensino.

## FRANCISCO MORATO (SP) E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A linha férrea, cuja construção/duplicação ocorreu em meados do ano de 1900, marca a história da cidade (São Paulo Railway Company/Santos Jundiaí) de Francisco Morato (SP). Denominada Vila Bethlém<sup>28</sup> (anos depois Fazenda Belém) servia de local de acampamento para os operários responsáveis pela construção da linha férrea e do túnel que transpõe a Serra de Botujuru. Quarenta e seis anos depois, com o vencimento do contrato do governo brasileiro com a empresa britânica, as terras da Companhia Fazenda Belém foram loteadas em vários sítios e a vila se tornou distrito do município de Franco da Rocha, emancipado em novembro de 1944 de Mairiporã. Permaneceu como distrito de Franco da Rocha até 1965, emancipando-se político-administrativamente em março, após realização de plebiscito e aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado. Como já existia a cidade “Belém do Pará” e a Constituição brasileira não permitia a existência de lugares com nomes iguais, a antiga vila Bethlém foi renomeada mais uma vez para Francisco Morato, cujo o nome surge de uma sugestão da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, onde o professor Francisco Morato havia lecionado. Localizado na parte Norte-Noroeste da Grande São Paulo, fica a 30,5 km em linha reta da capital do Estado, é formada por mar de morros, e nas décadas de 80-90 a cidade sofreu com o crescimento desordenado, principalmente, por meio de loteamentos e ocupações irregulares, prioritariamente nas encostas. A cidade apresenta diversos problemas estruturais, desafios agravados pela vulnerabilidade socioeconômica da sua população, e por fim, o agravante orçamentário, pois somente 20% do orçamento do município é próprio, os outros 80% são recursos externos (União, Estado, Emendas Parlamentares).

Em se tratando do campo de interesse, a Educação e prioritariamente a Educação Especial, o Ensino Fundamental e Médio, em Francisco Morato, até meados de 2002 era de responsabilidade do governo do Estado. Do município a responsabilidade era pela educação infantil. Fomos uns dos últimos municípios a aderir ao Plano de municipalização, proposto pela Reforma do Estado, por isso com a adesão à municipalização do ensino ocorre em 2002, assumindo a responsabilidade da Educação Básica (ensino fundamental de 1º ao 5º ano), e herdou nesse processo as Classes Especiais, da Educação Especial (que na época atendiam nos dois turnos).

Vale lembrar que duas escolas da rede de ensino fundamental de 1º ao 5º ano ainda permanecem sob a responsabilidade do Estado, ou seja, não passaram, ainda, pelo processo de municipalização. Atualmente, a Secretaria de Educação de Francisco Morato<sup>29</sup>, abriga 50 (cinquenta) escolas, uma rede de ensino com 23 mil alunos matriculados, destes, 496 estudantes com deficiência e possui 10 salas multifuncionais, as salas de recursos.

## CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa de dissertação de mestrado, apresentada aqui em seu recorte-síntese, tem como base a abordagem histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de Vygotsky (1991; 1995; [1934]1997; 2001; 2011), cujas ideias têm como cerne o desenvolvimento social do homem, ser formado na relação com o ambiente cultural e histórico. Em produções do campo da Educação Especial, como Januzzi (1992; 2004; 2012) e Kassar (2010; 2011). Dessa perspectiva, investigou-se o contexto político, pedagógico e humano de produção de signos e sentidos e considerou as políticas e práticas da Educação

Especial como produções histórico-culturais. O grupo de sujeitos que compuseram a pesquisa foi formado por professoras, participantes em diferentes momentos e etapas da implementação da Educação Especial no município que vivenciaram práticas no ensino comum e ensino especial.

Um estudo de caso de abordagem qualitativa, por meio da realização de Rodas de Conversa, tendo como roteiro entrevistas semiabertas e elementos disparadores de discussão-reflexão foram utilizadas, excertos das produções, relacionadas à Educação Especial. As narrativas foram cotejadas por documentos municipais, dentre os quais mais relevantes são a Lei Municipal nº 1.992, de 30 de setembro de 2002 (Francisco Morato, s/d, p. 01), ano em que se institui o processo de municipalização, a qual dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para sua adequada implantação; e a Lei Municipal nº 2057, de 1º de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. O estudo possibilitou mergulhar em situações reais, capaz de responder os “como e modos”, como forma de organizar os dados, preservando a singularidade do objeto estudado. A construção dos dados envolveu a relação entre documentos e narrativas dos participantes, buscando-se nas narrativas mais dados sobre a história, no município, a partir das perspectivas distintas de quem a vivenciou. Esse processo, nas rodas de conversa, foi uma forma de propor um diálogo próximo com os participantes da pesquisa num esforço coletivo de compreender o fenômeno estudado.

**A Lei Municipal nº 1.992, de 30 de setembro de 2002 (MORATO, 2002), processo de municipalização e criação do sistema municipal de ensino<sup>30</sup>: Ao propósito do ensino especial**

A lei nº 1.992, de 30 de setembro de 2002, instituiu o processo de municipalização, dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para sua adequada implantação. Dois importantes dispositivos legais subsidiaram esse acontecimento: o Decreto nº 40.673, de 16 de Fevereiro de 1996, de São Paulo, que institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental; e o Decreto nº 40.889, de 10 de Junho de 1996, que altera o modelo-padrão e convênio anexo ao Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 (BRASIL, 1996).

Muitos municípios já haviam começado a municipalizar o seu sistema de ensino, no entanto, o município de Francisco Morato inicia esse processo tardiamente. Ressalte-se que, no ano de 2002, muitas discussões, não só nos espaços da gestão municipal, mas intensamente nos espaços escolares ocorriam em virtude do processo de municipalização, inclusive pela não participação dos professores.

Lembro-me que teve muito protesto da população, dos pais que estavam mais interessados. Tinha um medo de como seria isso, essa política mais próxima. Porque a municipalização deixa essa política mais próxima do que com o governador que fica no palácio do governador em São Paulo, no Morumbi. Lembro que dona Isaura veio, a Ministra da Educação, fez uma reunião no antigo cinema e explicou o processo de municipalização e a gente ficou com muita dificuldade, com medo, porque a gente teve que do dia para a noite construir o departamento de recursos humanos maior para atender todos os professores aqui na cidade, as leis mesmo né da cidade, do estatuto (M.E).

Conforme uma das professoras: *“Não existia uma preocupação antecipada dos fatos, por exemplo, sobre a municipalização. Sabíamos que iria acontecer, mas não houve ações, que caminhassem para o compartilhamento desse acontecimento, com a escuta dos professores (A.C).*

Eu lembro só disso, porque quando cheguei aqui eu nem sabia como era antes da municipalização. Porque já havia educação infantil, mas eu não sabia (referindo-se às demais modalidades de ensino e municipalização). Para não dizer que não havia municipalização (refere-se a algumas escolas que ficaram fora do processo da municipalização), é que havia uma resistência, ficou funcionando só uma escola não municipalizada (existe até hoje duas escolas que ainda não aderiram ao processo<sup>31</sup>) (M.E).

Eu e o prof. Ed. fomos lá na educação porque, meu deus, ia municipalizar? O que ia acontecer com a gente que era do estado? (Professores efetivos da rede estadual de ensino). A gente ia ser devolvido? (A preocupação é que teriam que ir para escolas estaduais - em municípios vizinhos - e não mais atuar no município na educação básica). Não tínhamos certeza da nossa situação. Aí ela disse (gestor da secretaria de educação da época) "não, dentro do contrato vocês vão ser inseridos, vão trabalhar, eles não devolvem (M.E).

*A escola Dr Morato, na época, era uma escola da rede estadual de ensino, houve esse contrato aí né!* (Refere-se à municipalização) (M.E). E também nos relata de quantos professores, da rede estadual de ensino, ficaram na cidade *emprestados* pelo governo do Estado para lecionarem nas escolas municipalizadas.

*Ficaram muitos, hoje em dia, referindo ao ano de 2019, acho que somos só quatro. Não, cinco! Começou com um cinquenta e poucos professores, tinha no Dr., referindo-se à Escola Dr. Francisco Morato, inteiro no Ulysses, referindo-se à escola municipal Ulysses Guimarães, inteira, tinha no Jardim Rosas, na época, uma boa parte* (M.E). Esses professores do governo do estado, alguns com cargos efetivos, permanecem no município e, em 2004, ocorre o primeiro concurso público da cidade. *E aí, nisso que começa o conflito de vir para a sala regular, referindo-se aos estudantes com deficiência, a gente tem alguns conflitos.*

Para os anos 2000, uma época de muitas mudanças, a transição da modalidade Educação Especial da rede de ensino estadual, com a municipalização, para a responsabilidade do município, também foi um assunto bastante discutido. Os processos históricos da municipalizações e da modalidades Educações Especiais se misturam na fala das professoras, *a municipalização também foi tendo um tempo de acontecer, porque ela começou em 96, veio primeiro para a escola do Ulysses* (localizada na região central do município e compartilha do espaço com o Centro Social Urbano), *ela teve um caminho*, referindo-se a chegada dos alunos com deficiência, ou seja, a “inclusão”, que na verdade é a herança desses estudantes com as classes especiais.

Eu acho que essa é uma vivência que nós temos de a coisa chegar (municipalização-sala especial). Então chegou. Você corre. Porque você tem que fazer. Não existe uma preocupação antecipada do fato. De repente pulam esse recurso (refere-se à preparação), a sala especial, chega (M.E).

As classes especiais, nas escolas comuns, foram implantadas dentro de escolas estaduais durante o século XX, após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, houve a sua disseminação por todo o território nacional com o objetivo de cumprir as metas de integração, normalização e interiorização daquele órgão (Ferreira, 1993; Jannuzzi, 1985, 2004).

Com o processo de implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental iniciado em 1996 - conforme Decreto nº 40.673/96, alterado pelo Decreto nº 40.889/96 - à medida que entra em vigor a Lei 9424/96, que institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, as classes especiais são herdadas da reforma da política educacional da Educação do Estado de São Paulo, e se mantêm (OLIVEIRA, 2019, p). Fui uma das professoras, em 2003, a assumir uma turma em classe especial,

herança da municipalização, e ainda supervisionada pela Educação do Governo do Estado, por meio da Delegacia de Ensino de Caieiras (Divisão Regional de Ensino - 4 Norte), até o ano seguinte quando esse acompanhamento passa a acontecer pelo município.

A escola Dr. Francisco Morato era a única escola com classes especiais. Sendo o espaço que abriga a história de Educação Especial no município, foi lá por que levantamos os registros de matrículas da época, num recorte das décadas de 70-90 e anos 2000, na busca por documentos, e constatamos que os registros existentes precisavam ser resgatados, compilados, relacionados com políticas nacionais, fundamentos e práticas mais recentes, de forma a constituir um relato devidamente documentado, uma vez que havia poucos registros que discutiam sobre condições e modos da Educação Especial no município.

Podemos constatar as barreiras impostas às mudanças, quando no ano seguinte à municipalização, na elaboração pelo município do Plano Municipal de Educação de Francisco Morato encontramos:

No município de Francisco Morato, não queremos de forma alguma ter a pretensão de dar conta da complexidade no que se refere à educação inclusiva, ou mesmo dos aspectos técnico pedagógico e de adequação curricular, mas sim detectar sinais de provável eficiência que vem acontecendo e favorecendo o processo ensino-aprendizagem” (Lei nº 2057 de 19 de dezembro de 2003, dispõe sobre: a aprovação do Plano Municipal de Educação de Francisco Morato – SP) (Oliveira, 2019, p. 7).

Em se tratando da Educação especial no município, o documento de Lei nº 1.992\2002 que institui o processo de municipalização e cria o sistema municipal de educação, expressa

A preocupação no atendimento integral às crianças portadoras de necessidades especiais e, para tanto, será criado um centro

de atendimento especializado com salas apropriadas para cada especialidade (Francisco Morato, Lei 2057 de 19 de dezembro de 2003)

Ao manter as classes especiais e, na oportunidade, não alavancar um processo de discussão para perspectiva inclusiva de educação, da qual já vinha acontecendo desde a década 80-90 com a emergência de novos paradigmas propostos com o movimento social de luta das pessoas com deficiência, o município, então, deixa de construir em seu sistema municipal de ensino uma política pública de atendimento educacional especializado, em perspectiva inclusiva, para sua demanda de estudantes com deficiência. Desenhando um grande entrave para a implementação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), proposições de documentos nacionais e internacionais.

Somos assim conduzidos a gênese do processo de educação especial em perspectiva da educação inclusiva no município. O período que antecede a promulgação da Política Nacional de Educação Especial – Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o período entre 2002 e 2008, será marcado por mudanças definidoras do campo da Educação Especial no município (Oliveira & Carvalho, 2019, p. 7).

São claros, portanto, os indícios da posição tomada pelo município quanto ao tema ensino-especial e ensino-comum, sua perspectiva, no âmbito das mudanças educacionais eminentes da municipalização.

Eu me lembro que nunca a gente via essas crianças (refere-se às crianças com deficiência) junto com as demais, tudo era separado - o recreio, as festas, não participavam de festas juninas. E tinha uma vez por ano, final de 80, início de 90, que tinha um dia de café da manhã na semana da inclusão. Mas era um café da manhã só entre eles também, não tinha convivência com os demais. Eu me lembro disso, desse café da manhã, tenho até foto disso, e eles nunca foram vistos. Você nunca via os pais pegando (pega na escola), era uma sala no canto separada, tudo separado (M.E).

A salinha atrás do palco, recreio separado. Eu lembro um pouco dessa história de que quando ele melhorava da sala especial ele voltava para a sala regular (M.A).

Outro fato interessante na história, é que os estudantes com deficiência que frequentavam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), quando eram encaminhados para a rede comum de ensino, eram matriculados primeiro nas classes especiais.

Nós tivemos casos de vários, e não foram poucos, que a APAE fechou a discussão para ir de inclusão (ir para a escola comum) de que está apto a ir para a rede (rede de ensino municipal). Ao chegar na rede (refere-se à escola municipal Dr. Francisco Morato, na época as crianças da APAE iriam para essa escola primeiro) eles voltam para sala especial, e muito parecido com o que ocorria na APAE (fala da educação da APAE).

Nós tivemos a questão de proteger quem veio da APAE, deixávamos um ano na sala especial como se fosse um ajuste, uma adaptação, para poder ficar naquela escola.

Então eu saio da APAE, eu faço um cursinho (faz gesto de aspas) na sala especial, eu vejo como funciona e aí sim vou avaliar se ele pode ou não participar com o outro (ser inserido na sala comum). É como se passasse por um teste de comportamento, mesmo ele saindo da APAE apto a frequentar a sala regular. Então vamos deixar na especial para ver se ele realmente tem esse passaporte" (A.C.)

A Instituição APAE, fundada no município em 1981, marca, junto com as classes especiais, o atendimento institucional especializado de crianças e jovens-adultos com deficiência, no caso da APAE sob a supervisão da Educação do Estado, e quanto ao ensino especial assim permanece até os dias de hoje.

Parte dessa história, os documentos de sua fundação e dos serviços especializados nos revela que,

A clientela no meu ponto de vista, eles eram considerados melhorzinhos. Eles tinham mais facilidade para aprendizagem. Eu não via como deficientes mesmo, tinham aqueles problemas de aprendizagem mesmo, eram alunos que tinham muita dificuldade e então estava lá na APAE.

Tinham uns que estavam na rede há uns três anos, eles voltavam para APAE. Eu tenho aluna lá que eu falo que é aluna 10, mas ela já veio da rede para APAE, mandaram (para a APAE). Ela veio da rede porque ela não acompanhava os demais alunos, hoje ela está com 17 anos, está na APAE, só que ela é ótima. Em relação a turma ela é ótima (M.F).

Kassar (2011a), nos chama a atenção pois,

Esses espaços públicos (principalmente as classes especiais direcionadas ao atendimento de alunos considerados deficientes mentais) sofreram críticas severas a partir de fins dos anos de 1970 (Schneider, 1977; Paschoalick, 1981; Patto, 1990; Bueno, 1991; Ferreira, 1993; entre outros), quando foi identificado, dentre outros problemas, que: 1. Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; 2. Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população; 3. O "especial" do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas. 4. Muitas vezes, as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares. 5. Havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico (Kassar, 2011a, p. 3).

Na história da educação especial, o predomínio da perspectiva reabilitacional ao longo do tempo, perspectiva que se concentra na superação das dificuldades resultantes de deficiências e incapacidades, em vez de priorizar diretamente a aprendizagem escolar, enfatizou o desenvolvimento de dispositivos, processos e procedimentos para a superação das limitações funcionais (do corpo defeituoso) e é a pessoa com deficiência que teria que se adaptar ao ambiente (Soares & Carvalho, 2012). Se evidenciam no município de Francisco Morato, num sistema de cascata, em que aos poucos e em tempos geralmente prolongados, iam preparando os alunos para se encaixarem ao ensino comum, definindo-se como *"tratamento especial"* aos estudantes com deficiência e promovendo a organização de um sistema capaz de atender às necessidades especiais, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, no entanto, essa organização do sistema reforça a manutenção de um sistema paralelo de ensino.

Quando eu cheguei à sala especial (refere-se a classes especiais), lá tinha um perfil muito parecido com o da APAE. Crianças que tinham muita dificuldade de comportamento, muita dificuldade de aprendizagem, nem sempre ele (a criança) tinha um laudo significativo da deficiência, era uma coisa assim mais vago na questão de aprendizagem, e aí ficava lá né comigo, dois, três, quatro anos, completava 15, ia para o EJA ou ia para casa (A.C).

A deficiência como um estigma construído historicamente e culturalmente, se mantém viva nos bancos escolares. Um trecho de um artigo sobre Educação Especial no Brasil, Ferreira (1993), nos ajuda a pensar na história da modalidade Educação Especial no município, a exemplo, as classes especiais, que atendiam os alunos do ensino regular vítimas do fracasso escolar, muitas vezes rotulados como Deficientes Mentais. Para melhor compreender essa questão, Kassar (2007) em Bueno, nos traz a seguinte reflexão:

Bueno (2001) também adverte para o papel inadequado do atendimento aos alunos com deficiências na história da Educação de nosso país, salientando que crianças eram mantidas por muitos anos no ensino especial sem que conseguissem mínimos resultados com relação a sua escolarização. O discurso que sustentava essa situação disseminava a idéia de que se os alunos não conseguiam se desenvolver no ambiente escolar era devido a sua deficiência, e não à incapacidade da escola em atendê-los adequadamente (Kassar, 2007, p. 398).

*“Esta forma de organização concorre para a sedimentação da dicotomia ensino comum/AEE versus classes/serviços especiais: educação comum - educação especial. Uma contradição expressiva frente ao paradigma de educação inclusiva”* (Oliveira & Carvalho, 2019, p. 7). Esse processo fica mais evidente quando no ano de 2005 é criada no município a classe especial para estudantes autistas, a qual permanece até 2010, ano em que a Secretaria de Educação do município toma a decisão de encaminhar os estudantes autistas para a escola especial da APAE de Várzea Paulista, alegando que na cidade não havia política pública de inclusão escolar e de serviços de atendimento educacional especializado para essa demanda. Dessa forma, esse público alvo definido pela PNEE-EI (Brasil, 2008), passa não mais a ser atendido pela rede municipal de educação, sendo público alvo das instituições especializadas, fora da cidade.

Ainda no ano de 2010 são implementadas as primeiras salas de recursos multifuncionais - destacando que não foi implantada em todas as escolas, os equipamentos ficaram parados e usados de forma inadequada por anos - sem quaisquer mudanças significativas em sua abordagem, passam a coexistir com as classes especiais, apesar das proposições da Política de Educação Especial em Perspectiva Inclusiva, elaborada e publicada em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), e que considera a Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades da

Educação Básica e, do que preconiza a Resolução 04 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no contexto da legislação educacional brasileira.

A resolução foi emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabelece orientações fundamentais para a implementação do AEE no sistema educacional do país, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Tanto a PNEE-EI (BRASIL, 2008) quanto a Resolução 04 de 2009 são partes importantes do arcabouço legal e normativo que orienta a implementação da educação especial inclusiva no Brasil, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Compreender como a PNEE-EI (BRASIL, 2008) é implementada pelo município, após dez anos de sua promulgação, exige compreender como a legislação é apropriada pelas instituições,

por gestores e educadores. Além disso, exige compreender quais princípios e orientações têm caráter social e ideológico (Bakhtin, 1997) e que na apropriação das ideias elas nem sempre correspondem às práticas. É preciso compreender que o movimento de implantação da modalidade Educação Especial, propositura da PNEE-EI (BRASIL, 2008) envolve uma série de fatores políticos, econômicos, culturais e históricos, não se trata apenas de uma transposição de ideias às práticas.

É aqui, que a reconstrução da história da modalidade Educação Especial no município de Francisco Morato é marcada pelas relações sociais histórico-culturais estabelecidas nas rodas de conversa, cuja finalidade da pesquisa é apreendida de diferentes formas e de diferentes lugares-posições ocupados pelos sujeitos.

Esta pressupõe um exercício singular de escuta, fala e partilha. Assim, compreendemos que, além de nos apresentar perspectivas pessoais, as vozes-dizeres dos sujeitos nos permitem expandir o que encontramos nos documentos e preencher as lacunas resultantes da falta de registro municipal oficial, na tentativa de explicar parte das mudanças que perfazem o processo (Oliveira, 2019, p. 52).

Saber como e quanto o que as pessoas dizem se relaciona com a história de cada uma e com a história da Educação Especial no município, bem como conhecê-las na relação com a história e cada uma como parte dela, foi um dos propósitos iniciais da roda de conversa. Essa trajetória, de lembrar histórias, reconstrói a modalidade Educação Especial no município, por sujeitos que a vivenciaram, as quais, por meio do diálogo cheio de experiências passadas, mas refletidas no presente. E no presente, a ressignificação do que foi vivido.

## SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS - APORTES DA DISCUSSÃO

Ao adentrar a discussão à política nacional de educação especial, consideramos, como Marquet que

(...) analisar as políticas associadas a um contexto específico leva a questionar os caminhos percorridos, a intenção em sua formulação, suas repercussões durante a implantação e, ainda, as modificações que podem alterar ou ratificar seus objetivos iniciais (Marquet, 2018, p. 28).

Nessa direção, convém lembrar que a Constituição Federal de 1988, ao configurar-se como um novo estatuto jurídico para o país, caracteriza-se, como explica Kassir (2011, p.69)

(...) por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo. Constitucionalmente implicado, o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista (Kassar, 2011, p. 69).

A evolução da política educacional brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco importante na história do Brasil, reconheceu os direitos sociais, incluindo o direito à educação como fundamentais, no entanto, ao mesmo tempo em que se enfatizava a universalização do acesso à educação, a política

educacional também foi influenciada por ideias do neoliberalismo, que buscavam reformas no Estado e prometiam modernização. O Brasil começou a enfrentar pressões de agências multilaterais (como organismos internacionais e bancos de desenvolvimento) para adotar políticas de educação para todos e educação inclusiva.

A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia colocam a possibilidade de lograr um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado duas prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir sem dificuldade novos conhecimentos e deve contribuir à constante expansão do saber (Banco Mundial, 1996, p. 1).

Políticas Educacionais com ênfase em resultados, movidos pelo neoliberalismo, colocando como ponto forte as avaliações de desempenho das escolas e dos alunos, trazendo preocupações sobre a privatização, a desigualdade e a exclusão. Muitos sistemas educacionais introduziram elementos do mercado e competitividade na Educação, com testes padronizados, metricamente quantificados e classificatórios; a responsabilização das escolas e dos educadores pelos resultados dos alunos, sem contar com a prestação de contas, a qualidade total na educação, pressupondo a melhoria do desempenho e a eficiência, a privatização dos serviços educacionais transferindo a responsabilidade do Estado para o setor privado.

Junto a esse discurso emergente temos então, a redemocratização do ensino que supostamente cria sistemas educacionais mais

justos, inclusivos e participativos que atendem às necessidades de todos. Nos aponta os trabalhos de Kassar e Rebelo (2017, p. 3),

O período foi marcado por inúmeras transformações na política e economia, advindas da redemocratização do país. Denominada de “década perdida” por muitos economistas (IPEA, 1992; 2012; Sochaczewski, Netto, Barros, Bresser, Pereira, Belluzzo, Tavares & Malan, 2002), por ter sido um período de turbulência econômica, foi muito fértil para a educação devido aos enfrentamentos empreendidos por diversos movimentos sociais e entre eles, os de profissionais da educação (Oliveira, 2008; Saviani, 2008). Era nítida a importância da área, ao ser correlacionada pelo Estado como propulsora de desenvolvimento (Duarte, 2012). Em relação à Educação Especial, Cury (2013) assevera que nesse documento a centralidade se estabelece no atendimento em escolas comuns, entretanto ao se referir a “atendimento educacional especializado” prestado “preferencialmente” na rede regular de ensino dispõe-se o fato de que exclusivamente esse público possa ser atendido em instituições especializadas (Kassar & Rebelo, 2017, p. 7)

Desde então, conforme Kassar (2011a), os governos assumiram um discurso sobre a modernização da economia com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social e construção de uma terceira via conforme expresso desde a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995) no governo Fernando Henrique Cardoso. Nessa reforma, setores importantes como a educação e a saúde deveriam ter como corresponsáveis o terceiro setor, através da ação das instituições públicas não estatais.

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais

universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) (Kassar, 2011a, p. 70).

Traçando a história do que a partir daí se configura, Kassar (2011a) alude a participação do Brasil, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, assumindo, como signatário, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso resulta o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que tem como objetivo assegurar, a todos os brasileiros, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida (BRASIL, 1993, p. 13). Ainda de acordo com a autora, o movimento de Educação para Todos atinge as pessoas com deficiências, mas, as propostas direcionadas a essa população têm alguns elementos específicos que consideravam que a organização da Educação Especial era predominantemente oferecida em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos e que, conforme avaliação da Unesco a desproporção entre demandas e recursos disponíveis para atender à população com deficiência em suas necessidades de educação e formação exigiam a introdução de mudanças nas escolas especiais e regulares de forma a atender essa população, sobretudo nos países do terceiro mundo. Destaca a autora que os argumentos do relatório da UNESCO em 1988 são os mesmos encontrados em um documento que marcou a Educação Especial no Brasil: A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...]. Em muitos países em

desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. A experiência indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (Declaração de SALAMANCA, 1994, p. 24-25 *apud* Kassar, 2011a, p. 71).

Diante do alto custo de manutenção das instituições especializadas, a Declaração de Salamanca (1994) enuncia que as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96, dois anos depois, é proposta a adequação das escolas brasileiras para atender a todas as crianças sem distinção.

A partir de então, o sistema geral de educação, com a proposta da educação inclusiva, inclui/matricula preferencialmente na escola regular, estudantes que anteriormente eram público alvo apenas da educação especial. Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), almeja-se o início um novo momento do processo de inclusão escolar no Brasil. A PNEE - EI, tomada como base de políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes, assegurando possibilidades de mudanças e transformações no sistema de educação. Nessa direção, Ferreira e Ferreira (2013) chamam a atenção ao fato de que,

Esta perspectiva de que transformações na educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais (Ferreira & Ferreira, 2013, p. 34).

Contudo, na realidade institucional dos usos das imposições legais, isso frequentemente não acontece. É preciso compreender que o movimento de apropriação da modalidade Educação Especial, na perspectiva inclusiva, premissa da PNEE-EI (BRASIL, 2008) envolve fatores diversos e condicionantes aos discursos, práticas e políticas. Fatores esses que exercem poderoso papel nos modos de apropriação de políticas públicas, não se tratando apenas uma transposição de idéias às práticas, sobretudo quando todos esses fatores concorrem para a compreensão da PNEE- EI como uma ação reparadora, perdendo de vista seu caráter transversal.

Para Kassar (2011a), a história da educação especial no Brasil, tendo como base a separação de alunos não pode ser desconsiderada, visto que a educação especial se constituiu como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum, e esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. E esse sistema paralelo ganha forma, dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral (Kassar, 2011a, p. 62).

O quadro histórico nos permite perceber os inúmeros fatores implicados nos desafios da implantação de uma política nacional de educação inclusiva. A análise empreendida por autores como Autores como Kassar (2011b), Ferreira e Ferreira (2013), Padilha e Oliveira (2013), Chiote, Garcia (2013) Silva e Teixeira (2018) de aspectos distintos da política nacional de educação especial discutem os desafios do oferecimento de uma educação especial dentro da política de educação inclusiva do Governo Federal e, indiretamente, problematizam o seu caráter transversal, permitindo compreender a importância de discussão da transversalidade e como políticas-documentos têm efeitos e não, simplesmente, resultados (Mainardes, 2006).

Com as contribuições de Piovesan (2008, p. 890), atentamos para o risco de que a partir das diferentes leituras da história

da Educação Especial, compreendermos a Política Nacional de Educação Especial em perspectiva inclusiva apenas como um conjunto de ações reparadoras de um longo processo histórico, social e político de exclusão e discriminação de pessoas com deficiência podemos ser vítimas da armadilha do remendo. O autor nos chama atenção para o fato de que as ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.

O documento de Lei nº 1992/2002, de 30 de setembro de 2002, que dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para sua adequada implantação, no capítulo "Educação Especial", traz o seguinte trecho, afirmando de que *" não queremos de forma alguma ter a pretensão de dar conta da complexidade no que se refere a educação inclusiva, ou mesmo dos aspectos técnico-pedagógico e de adequação curricular"*, expressa no inciso VII do Art. 3ª - *são objetivos do sistema municipal de ensino, planejar, organizar e acompanhar a implementação da política municipal de atendimento da Educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes portadores de necessidades especiais*. Expressiva é a contradição entre aquilo que se propõe nos documentos, nacionais, estaduais e municipais, e o que se quer enquanto paradigma de uma perspectiva inclusiva e condições e formas. Em pleno anos 2000, no município de Francisco Morato (SP) persistem as práticas que truncam o processo de transição ensino especial-ensino inclusivo, os sistemas paralelos de ensino não alteram as condições e formas de implementação, assim se vê nos documentos que a antecedem e precedem a PNEE-EI (BRASIL, 2008).

O município de Francisco Morato, aquém da exigência de reorganização das diretrizes da Educação de pessoas com deficiência, em decorrência da promulgação do PNEE-EI (BRASIL, 2008), seis (6) anos depois da criação do sistema municipal de ensino e o estabelecimento de normas gerais para sua adequada implantação,

assim como da promulgação da LBI (BRASIL, 2015) não surtiu o efeito desejado. O município permaneceu (persistiu?), atrelado a um modelo médico pedagógico e paralelo de ensino, com a manutenção das classes especiais. Ainda que, por força da lei, os discursos apontaram a construção de um modelo transversal de educação especial e inclusiva e houvesse dispositivos legitimando a implantação do AEE-sala de recursos multifuncionais e aparato legal para seus modos de operacionalização e efetivação transversal.

Não considerar o que preconiza a PNEE-EI (BRASIL, 2008), condições e formas de operacionalização e o que expressa a Resolução nº 4 de outubro de 2009, a partir dessa política, retardam-se as mudanças e perspectivas, garantindo classes especiais juntamente com as salas de recursos multifuncionais como modalidades de Educação Especial. As expectativas de mudanças não se realizam, uma vez que as salas de recursos multifuncionais, e passam a funcionar com um modelo que se assemelhava ao das classes especiais, ocorrendo o que é aventado pelo MEC/SECADI (2015). E apesar da extinção das classes especiais (2015), coincidindo com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146, de 6 de julho de 2015), a implementação das salas de recursos multifuncionais continua de modo controverso.

Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativas e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas tradicionais que justificam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum (MEC / SECADI /DPEE, 2015 p. 42).

Nas rodas de conversa realizadas com as professoras com objetivo de analisar aspectos do processo de apropriação da PNEE-EI (BRASIL, 2008) pelo município e pelos munícipes, principalmente

pelos educadores implicados no processo, evidenciam-se conflitos entre políticas e práticas propostas, as que são de fato e as em uso. Da reflexão trazida por Mainardes (2006) podemos dizer que,

a primeira “refere-se à política oficial, e está relacionada às intenções governamentais de “implementar” políticas, o que também envolve instituições, autoridades e outros campos de emergência das políticas públicas; a segunda é constituída pelos textos políticos e legislativos “que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” e a terceira faz referência “aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (Mainardes, 2006. p.49).

O proposto como política global, no caso a PNEE-EI (BRASIL, 2008), sofre, na Tomada de Decisão e na sua Implementação, quando interpretada pelos atores sociais.

Mainardes (2006) afirma que,

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p.50).

Essa história impacta o processo de inclusão escolar e os modos de conceber os estudantes com deficiência e a modalidade Educação Especial. Sem contar que a dicotomia trazida pelos documentos ora de integração escolar, ora de inclusão escolar que assenta o paradoxo da Educação Especial, embora, sejam termos

usados frequentemente como sinônimos possuem conotações distintas, cabendo uma posterior discussão.

Um sistema inclusivo de educação preconiza que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devem ser matriculados em salas de aula regulares nas escolas, isso significa que a segregação de alunos com deficiência em escolas ou classes separadas deve ser evitada.

Conforme estabelecido em 2008, pelo Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), a educação especial é considerada uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e define o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço destinado a alunos público alvo da Educação Especial, *visando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras à plena participação dos alunos. Além de oferecer o AEE, a educação especial também desempenha um papel crucial na orientação dos alunos e de seus professores.*

*"Antigamente eles ficavam nas suas casas, depois começaram a sair para a classe especial e depois eles foram incluídos na classe regular, e foi aí que começou a dar certo conflito, porque o professor não sabia direito como trabalhar, como ajudar né, tentava fazer de um jeito, de outro, sempre tentando ajudar. Talvez até fizesse errado, mas na esperança de tentar ajudar, né." (M.E)*

As atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das realizadas na sala de aula comum, ou melhor, não têm o objetivo de substituir a escolarização regular, mas sim de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, *isso inclui orientar sobre como utilizar os serviços e recursos disponíveis nas turmas comuns do ensino regular.*

Desta feita,

A educação especial como “transversal”, articulada ao ensino comum, é retomada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para, segundo o próprio texto, combater seu paralelismo ao ensino comum (KASSAR, 2011b, p. 12). E de acordo com o que afirmam os documentos oficiais, a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (MEC / SECADI /DPEE, 2015, p.39).

A oportunidade de mudança que surge com o processo de municipalização surge nas falas como perdida. Mas o que acontece no município também pode ser relacionado às incongruências constitutivas dos próprios documentos, pois, embora a perspectiva inclusiva da educação especial tenha se tornado uma preocupação constante e resultante de grande mobilização social pelo direito à educação para todos, as orientações legais, são marcadas por nuances que ensejam contradições e contrariam as afirmações sobre a necessária articulação entre os dois sistemas. Trabalhos como os de Garcia (2013) e Dainês (2009) nos levam a refletir sobre o tema.

Garcia (2013, p. 104) analisa que ao final da primeira década da PNEE-EI (2008), embora se registre o crescimento do atendimento educacional especializado (AEE), indicando que houve um incremento importante das matrículas relacionadas à educação especial em escolas comuns como expressão do sucesso da política é preciso problematizar o discurso da eficiência e eficácia. Conforme a autora, a premissa do acesso e permanência no sistema de ensino não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco de análise é a educação básica. E como parte de suas análises, Garcia conclui que

No caso da educação especial, a modalidade tem características muito próprias, uma vez que não substitui o ensino fundamental e médio, mas deve complementá-los transversalmente. Como pensar a educação especial como modalidade em tais termos? Em contrapartida, os AEEs têm assumido uma complementaridade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum (Michels & Garcia, 2010). Podemos dizer que em grande medida os *modus operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial (Garcia, 2013, p. 109).

As preocupações com modos de realização da Educação Especial também são expressas por Dainês (2009)

No documento preliminar do Ministério da Educação (MEC), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 948/2007 (BRASIL, 2008), é possível notar que o ensino especializado, ou seja, a sala de recursos, a sala de apoio pedagógico, o setor do atendimento especial e outros, são tidos como suplementares e paralelos ao ensino que acontece na sala de aula comum. O documento mostra que esta não precisa trabalhar em direção à implementação de um ensino diferenciado, já que é dito que as atividades realizadas no atendimento especializado são diferentes das efetivadas na sala de aula comum – marca esta que confirma a inexistência de recursos na sala de aula comum. Observa-se um jogo de nuances que compromete a educação da criança deficiente. Onde se coloca a criança deficiente? Onde ela aprende, no sistema geral de educação ou no sistema especial? Como as pessoas veem a relação desses dois sistemas de educação, considerando a afirmação Educação para Todos contida nos documentos políticos? (Dainez, 2009, p.38).

Segundo Kassar e Rabelo (2018),

Garcia (2017), retomando as análises de Jannuzzi (2004) em trabalho que passou a ser referência de muitos pesquisadores sobre as tendências da Educação Especial, chama atenção para o fato de que o que vem se apresentando como "inovador" carrega, em seu íntimo, uma concepção conservadora de educação e não transformadora, apesar de seu discurso como um "novo paradigma". Uma das evidências é justamente o modelo de atendimento educacional especializado empreendido que, muitas vezes, mantém a perspectiva clínica e pontual (Garcia, 2017, *apud* Kassar & Rabelo, 2018, p. 63).

Em suma, de acordo com Garcia (2006) o paradigma de inclusão escolar, a perspectiva inclusiva está acima da matrícula ou segunda matrícula no AEE, as formas de organizar o trabalho pedagógico são a expressão do fazer docente em condições que lhe são dadas e que, tais condições, compreendem também as concepções que amparam as práticas pedagógicas (Garcia, 2006, p. 300).

Compreender essa história, explicitar a implicação de diferentes esferas e fatores em sua constituição é essencial para que se possa avançar na construção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, ainda em processo de efetivação, não apenas no município de Francisco Morato (SP).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, no município estudado, as práticas relatadas e os documentos coletados não concorreram para a materialização da PNEE-EI (Brasil, 2008). Os sentidos atribuídos ao ensino especial, passam pela compreensão que, ora afirma a perspectiva

substitutiva e ora a excludente e, num ato de resistência, reitera a permanência de uma abordagem que foge à perspectiva inclusiva ignorando o eixo transversal estruturante da modalidade educação especial proposta, por meio da manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais.

Reforçamos que, durante o período entre 2008-2015, tanto algumas práticas como alguns documentos concorreram para um distanciamento de princípios e práticas do atendimento educacional especializado, à população público-alvo da Educação Especial, de modo que essa história recente concorre para algumas dificuldades enfrentadas pelo município no presente para a implementação de políticas e práticas de inclusão.

A Educação Especial no município não foi analisada apenas como uma estrutura-modalidade de Educação – definida e acabada – e dirigida para pessoas com deficiência, mas foi compreendida em seu caráter eminentemente social, como ação que articula e mobiliza sujeitos, saberes, políticas e práticas em relações de poder e produção de perspectivas diversas.

## REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*, (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- BANCO MUNDIAL. (1996). *Prioridades e estratégias para educação*. BIRD.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. SEESP/MEC.
- Brasil. (1996). Decreto nº 40.889 de 10 de Junho de 1996 *Altera modelo-padrão de convênio anexo ao Decreto Nº 40.673*, de 16 de fevereiro de 1996.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (2001). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 *Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC.

Brasil. (2007). *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC.

Brasil. (2009). *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. CNE/CEB.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado em 24 de junho de 2018.

Brasil. (2015). *Orientações para Implementação de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. MEC.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Caiado, K. R. M., Jesus, D. M., & Baptista, C. R. (2018). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. *Cad. CEDES*, 38(106), 261-265.

Carvalho, M. F. (2006) *Conhecimento e vida na escola: Convivendo com as diferenças*. Autores Associados.

Ferreira, J. R. & Glat, R. (2003). Reformas educacionais pós-LDB: A inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In D. B. S. Souza, & L. C. M. Faria (Orgs.), *Desafios da educação municipal* (pp. 372-390). DP&A.

Ferreira, J. R., & Ferreira, M. C. C. (2013). Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In M. C. R. Góes, & A. L. F. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva*, (4a ed., pp. 21-44). Autores Associados.

Ferreira, J. R., & Ferreira, M. C. C. (2013). Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In M. C. R. Góes & A. L. F. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (4a ed., pp. 21-44). Autores Associados.

Ferreira, W. B. (2005). *Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?*

Ferreira, J. (1993). A exclusão da diferença. UNIMEP.

Francisco Morato. (2002). *Lei Municipal nº 1.992, de 30 de setembro de 2002*, que institui o processo de municipalização e dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para sua adequada implantação.

Francisco Morato. (2003). *Lei nº 2057 de 19 de dezembro de 2003*, dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Francisco Morato – SP.

Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52).

Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1, MEC/SEESP.

Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Cortez.

Kassar, M. C. M., Oliveira, A. D., & Silva, G. A. M. (2007). Inclusão em escolas municipais: Análise inicial de um caso. *Educação*, 32(2), 397-410.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2011a). O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. Nova Almeida.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2011b). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*, 17(maio-ago), 41-58.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2011c). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, 41(jul.-sep.), 61-79.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2017). *A educação especial, o atendimento especializado e a sala de recursos na redemocratização do Brasil (1986-1990)*. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. UFMA.

Kassar, M. C. M., & Rebelo, A. S. (2018). As Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI: Relato de pesquisa. *Rev. Bras.*, 24(Ed. Esp.), 51-68.

Kassar, M. C. M. (2022). Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. *Revista Educação Especial*, 35(e53),1-29.

Mantoan, M. T. E. (1993). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos*. LEPED/Unicamp.

Marquet, M. G. (2018). Políticas de inclusão escolar: O contexto do município de Capão da Canoa, RS (2007-2018). [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista educación y Pedagogía*, 22(57), mayo-agosto.

Moura, A. B. F., & Lima, M. G. S. B. (2014). A reinvenção da roda: Roda de conversa como instrumento metodológico possível. *Temas em Educação*, 23, 98-106.

Oliveira, R. R. (2019). A educação especial no município de Francisco Morato (SP): Modos de organização após a Municipalização (2002). [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo], RI <https://repositorio.unifesp.br/11600/70775>

Piovesan, F. (2005). Ações afirmativas no Brasil: Desafios e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 43-55.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto.

Oliveira, R. R., & Carvalho, M. F. (2019). A educação inclusiva no município de Francisco Morato, SP: História e desafios de implementação de uma política. In *Anais do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar*. Galoá.

Soares, M. A. L., & Carvalho, M. F. (2012). *O professor e o aluno com deficiência*. Cortez.



7

*Isadora Lima Santana da Silva*  
*Rubens Lacerda de Sá*

**REPRESENTAÇÃO  
DO CABELO DA MULHER  
NEGRA NO FACEBOOK:**

**IDEOLOGIAS, COLONIALIDADES,  
EXCLUSÃO SOCIAL**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5.7)

*O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. (Munanga, 2020, p. 02).*

É com uma reflexão que iniciamos a introdução deste texto. Com a leitura do trecho acima de Munanga (2020), nos deparamos com o fato de que, quando o sujeito estabelece uma ligação com seu passado, quando se questiona sobre quais são suas origens e sobre como chegamos à conquista da liberdade, nós, como sujeitos históricos de nosso tempo reconhecemos que “pertencemos irredutivelmente à minha época. E é para ela que devo viver.” (Fanon, 2008, p. 29). Portanto, neste trabalho, ao resgatar nosso passado ancestral, e nos conectar com a nossa descendência negra, indígena, e outras etnias que existem no nosso DNA e que foram apagadas dos meus registros históricos, buscamos apresentar a complexidade por trás da origem do termo “estética” analisada na realidade brasileira, com o intuito de fazer todas as mulheres reconhecerem beleza na sua estética e desconstruírem o ideal de branquitude, visto que o objetivo é fazê-las refletirem sobre o significado que seus cabelos carregam.

O presente trabalho é um recorte espacial e temporal de postagens no *facebook* durante o período da pandemia de Covid-19, retirado do meu trabalho de conclusão de curso<sup>32</sup>, por meio do qual buscou-se discutir como o cabelo da mulher negra é representado nessa rede social, considerando que as redes sociais são capazes de carregar “forte carga semântica e ideológica, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo”. (Vieira, 2007, p. 8).

## METODOLOGIA

A primeira etapa da metodologia foi estipular uma data para anexar os *posts* da página “Transição Capilar” na qual continha imagens visuais e textos escritos de grupos que apoiavam as mudanças no processo de transição capilar do cabelo crespo. O período estipulado foi do dia 20/01/2021 até o dia 20/02/2021. Contudo, foi necessário selecionar, como *corpus* da pesquisa, *posts* publicados a partir de 21/09/2020 até 20/02/2021 por não haver, no intervalo de tempo definido inicialmente, discursos que abrangessem declarações de mulheres negras que apresentassem o cabelo crespo na rede social do *facebook*, manifestações discursivas e visuais que constituíram o *corpus* da pesquisa. Tal etapa foi iniciada com base na hipótese de que, ao efetuar esse tipo de investigação, seria possível descobrir se realmente há uma construção ideológica por trás das formas simbólicas através do que é postado pelas seguidoras da página sobre o seu próprio cabelo, o que revelaria questões sobre identidade, racismo, representatividade, entre outros assuntos abrangidos pela temática da pesquisa.

## PERSPECTIVA DECOLONIAL

A alternativa para trilhar um novo caminho que escutasse<sup>33</sup> as vozes de sujeitos com outras narrativas de mundo que não estivessem sob o viés dos colonizadores foi a decolonização, a qual propõe um caminho que decolonialize o cabelo crespo da mulher negra

33 O sentido de “escutar” ao invés de “dar a voz” dialoga com Leroy (2021) a respeito dessas expressões. Em uma de suas reflexões, ele apresenta a seguinte afirmação: “Gosto desta palavra ‘escuta’ ou da expressão ‘criar espaços de escuta’ em detrimento das expressões ‘dar a voz’ e ‘dar ouvidos’”. (Leroy, 2021, p. 133). Dito isso, é notável que os sujeitos sempre tiveram vozes e ouvidos, mas ninguém nunca parou para escutá-los. (Leroy, 2021).

através da desconstrução das macronarrativas ocidentais que consideram o padrão de beleza eurocêntrico como o ideal. (Mignolo, 2017).

Nesse contexto, notamos a urgência da decolonialidade que, de acordo com Mignolo (2017, p. 13), “é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.” Segundo o teórico, este pensamento colonial fundou uma epistemologia territorial e imperial que impôs um modo de ser, pensar e agir no mundo. Portanto, fica evidente que o papel da decolonização, segundo Mignolo (2017, p. 31) “não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer.”

O desafio decolonial é se desprender das amarras de um sistema imperial e escutar as vozes de sujeitos que tiveram suas narrativas silenciadas, apagadas e ignoradas ao redor do mundo (Leroy, 2021), “em nome de um saber que se diz universal, eurocêntrico, branco, patriarcal e heteronormativo.” (Leroy, 2021, p. 133). Por isso, concorda-se com a reflexão de Leroy (2021, p. 133) “se partimos dessa ideia de ‘dar voz e ouvidos’, já pré-configuramos, muitas vezes inconscientemente, uma posição hierarquicamente e assimetricamente superior”. Sendo assim, prestaremos atenção aos relatos de mulheres negras brasileiras apresentados nesta pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da presente pesquisa pautou-se pelos modos de operação da ideologia (Thompson, 2011), a teoria da representação social (Jodelet, 1989) e a concepção de racismo no discurso (van Dijk, 2018).

## IDEOLOGIA

Para Thompson, a análise da ideologia parte da investigação do modo como as formas de poder e de dominação são construídas em determinados contextos, em como ocorre a reprodução e a mudança social e, principalmente, busca compreender “como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ela está interessada nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social.” (Thompson, 2011, p. 75). A ideologia está acessível a qualquer grupo que “tenha os recursos e habilidades de adquiri-la e empregá-la” (Thompson, 2011, p. 73) e pode ser “entendida, de uma forma ampla, como o sentido a serviço do poder, operando em vários contextos da vida cotidiana” (Maroun, 2007, p. 94).

Thompson nos adverte para não focarmos somente nas maneiras como o sentido mantém as relações de domínio. Para ele, devemos observar: “outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre um grupo étnico e outro, ou entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação localizados à margem do sistema global” (Thompson, 2011, p. 78).

Portanto, o conceito de ideologia ajudará a investigar o modo como as formas de poder e de dominação são construídas na rede social do *facebook* e em como elas se manifestam por meio de comentários nas publicações.

A presente pesquisa se baseou na questão do modo como o sentido pode servir para sustentar e estabelecer relações de dominação. A análise foi pautada em alguns exemplos específicos que serviu para nos mostrar como identificar alguns modos de operações da ideologia e apontar “algumas das maneiras como eles podem estar ligados, em circunstâncias particulares, com estratégias de construção simbólica.” (Thompson, 2011, p. 80). Usamos a tabela abaixo como referencial analítico.

**Tabela 1 - Modos de Operação da Ideologia**

<b>MODO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>MODUS OPERANDI</b>
Legitimação	Dominar	Racionalização	Sustentar conceitos ideológicos
		Universalização	Compartilhar interesses individuais
		Narrativização	Reproduzir um passado imutável
Dissimulação	Ocultar	Deslocamento	Mudar conotações e sentidos
		Eufemização	Positivar ações e relações
		Tropo	Atribuir linguagem figurada ao poder
Unificação	Unir identidades	Padronização	Propiciar um referencial unificado
		Simbolização	Construir uma identidade coletiva
Fragmentação	Segmentar ameaça	Diferenciação	Usar a diferença visando a desunião
		Expurgo	Constituir um inimigo comum
Reificação	Eliminar a história	Naturalização	Tornar inevitável a criação histórica
		Eternalização	Imutabilizar fenômenos históricos
		Nominalização	Transformar ações em nomes

*Fonte: Sá (2020, p. 133) adaptado de Thompson, 2011, pp. 80-89.*

Na tabela acima, Thompson nos apresenta os modos de operação da ideologia, que indicam algumas das maneiras pelas quais podem estar ligados, em circunstâncias particulares, diferentes estratégias de construção simbólica. Tais estratégias serviam, do ponto de vista discurso, para manter ideologias e, portanto, perpetuar violências, desigualdades e injustiças sociais.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Quando se pensa no cabelo como símbolo de identidade da mulher negra é impossível deixar de abordar sobre o conceito de representação social de Jodelet (1993), considerando que este é um dos pilares desta pesquisa.

Segundo Jodelet (1993, p. 5), as representações sociais são basicamente “sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros.” Ou seja, por ser comparado a um sistema, entende-se que ocorre a construção de subjetividades por meio do processo de assimilação dos conhecimentos, seja individualmente ou no coletivo, que define as identidades sociais e pessoais. Portanto, entende-se que a representação social serve como uma ferramenta de manutenção da identidade social. (Jodelet, 1993).

Isto significa que a representação social está ligada à ideologia, sendo ela a responsável por influenciar a interpretação e a relação que o sujeito tem com tudo ao seu redor. De acordo com Jodelet (1993, p. 36) “a representação social parece-se com a ideologia” no sentido de ser definida como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado”.

Um exemplo disso é a dominação do ideal de branquitude que permeia na mídia desde o período colonial, lembrando-nos que as marcas do colonialismo ainda existem e influenciam negativamente nas representações da identidade dos negros e mestiços brasileiros da atualidade na construção de representações que distorcem a forma como o negro se reconhece na sociedade. (Gomes, 2020). Conforme Jodelet (1993, p. 3), as representações sociais “circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas”.

Para a autora, “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto.” (Jodelet, 1993, p. 5) Um exemplo disso é quando nos deparamos com os apelidos pejorativos sobre o cabelo crespo, “sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem)” (Gomes, 2020, p. 204) como forma de representar negativamente e estereotipar a identidade negra. Representações negativas como essas impõem uma ideologia dominante, evidenciando o racismo no discurso.

## RACISMO NO DISCURSO

Um outro pilar que orienta a presente pesquisa é a concepção de racismo no discurso apresentado por Van Dijk (2018). De acordo com o autor, é comum nos depararmos com a reprodução de preconceitos étnicos em discursos, seja na forma escrita ou falada. (Dijk, 2018). Nesse sentido, evidencia-se o racismo no discurso sendo este entendido “como um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou ‘racialmente,’ e sua consequente desigualdade.” (Dijk, 2018, p. 134). Em síntese, pode-se dizer que o racismo surgiu com as colonialidades e se materializou nos discursos. Segundo Leroy (2021), as colonialidades são “como heranças racializadas advindas dos antigos processos colonialistas político-administrativos de dominação, e que são simbólicas, culturais, artísticas, languageiras e éticas e que pertencem a uma matriz colonial de poder, apresentando em sua essência o racismo” (p. 133).

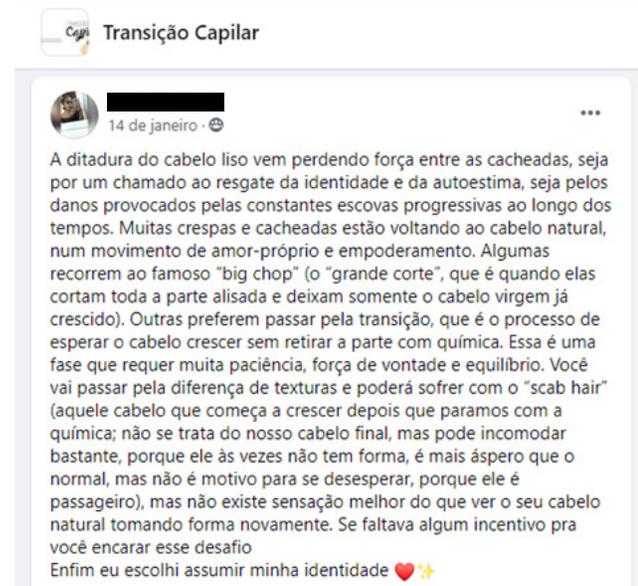
Isso significa dizer que as ideologias que promovem os preconceitos étnicos se desenvolvem na interação étnica e social. Ou seja, “eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação.” (Dijk, 2018, p. 135). O racismo se camufla através das representações mentais dos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente e “são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso.” (Dijk, 2018, p. 135).

De acordo com Gomes (2020, p. 140), “o racismo faz parte de uma racionalização ideológica que constrói e advoga a existência não só de uma distância social e cultural entre negros e brancos, mas também biológica.” Por isso, para se aproximarem da branquitude, considerada uma posição social privilegiada e superior, muitos negros, para não sofrerem com o racismo, buscam “manipular e alterar os símbolos ideologicamente vistos como expressões do seu suposto afastamento social e biológico do polo de poder, do padrão de beleza e de humanidade.” (Gomes, 2020, p. 140). Infelizmente, o racismo deixado de herança pela colonialidade está presente em nosso cotidiano de forma sutil e sofisticada. (Leroy, 2021).

## ANÁLISE DO *CORPUS*

A análise de dados se deu por meio da rede social *facebook* entre *posts* publicados do dia 21/09/2020 a 20/02/2021. O *corpus* da pesquisa foi composto por publicações e comentários criados por grupos de mulheres na página “Transição Capilar”, a qual abordava as narrativas de seguidoras que passaram pelo processo de transição capilar. Para a análise do *corpus* foram selecionadas as postagens do dia 21/09/2020 até 20/10/2020. Apresentamos, a seguir, uma linha do tempo de análise.

**Figura 1 - Transição Capilar**



Fonte: Publicação Facebook de 14 de janeiro de 2020.

Nesse *post* identificamos a estratégia de Fragmentação, o *expurgo do outro*, pois o objetivo da seguidora é construir o sentimento de pertencimento a uma comunidade, visto que a narrativa

reforça o porquê de apoiar o movimento de transição capilar, conhecido como um processo de autoaceitação e de reconhecimento étnico/racial. Ela explica que aceitar seu cabelo crespo é também passar por conflitos internos (autoaceitação) e externos (preconceitos), além de ser um relato de experiência pessoal, como também a denúncia de um inimigo em comum (a ditadura do cabelo liso). Quando a seguidora desta publicação diz “eu escolhi assumir minha identidade”, percebemos que esses movimentos de “rejeição/aceitação do cabelo crespo” dialoga com o pensamento de Gomes (2020) ao afirmar que “a vivência desse movimento poder ser, ao mesmo tempo, dolorosa e libertadora, consciente e inconsciente” (Gomes, 2020, p. 145).

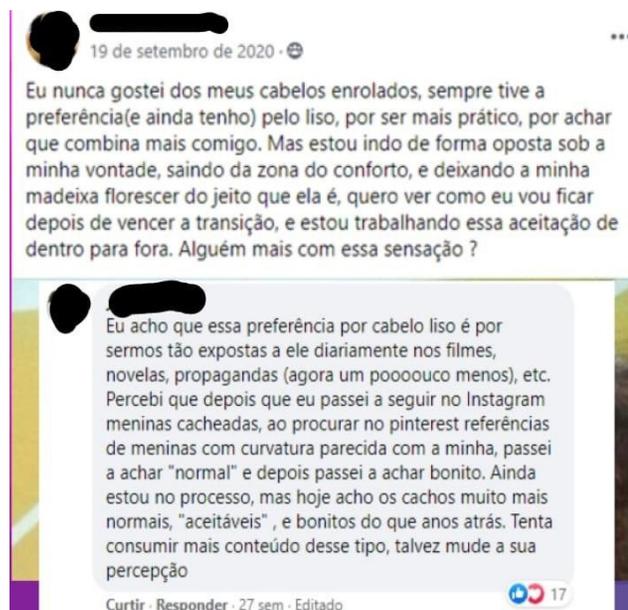
No decorrer da análise, observamos que todas as publicações do dia 14/01/2020 até 20/10/2020, exceto as de 23/09/2020, indicam a estratégia de Legitimação, a *narrativização*, cujo objetivo é o de criar, no discurso, o sentido de que a seguidora e todas as outras pertencem a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, além de relatar uma experiência pessoal de reconhecimento étnico/racial e de denunciar um inimigo em comum, a sociedade racista. Observamos que a crítica feita pela seguidora sobre o racismo estar presente na sociedade nos mostra que o racismo e suas formas “são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso.” (Dijk, 2018, p. 135).

Na publicação do dia 19/09/2020, além de apresentar o modo operante da Legitimação, a *narrativização*, como foi dito anteriormente, notamos que, durante a interação da seguidora 1 com a 2, a segunda relata em seu comentário o evidente papel que as mídias têm na construção ideológica de que o cabelo liso deve ser o padrão, “o mais prático e o mais bonito”. Tal aspecto dialoga com o fato de que as ideologias que promovem os preconceitos étnicos se desenvolvem na interação étnica e social, sendo construídas através das representações mentais dos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente. (Dijk, 2018).

Segundo Gomes (2020, p. 206), “a rejeição do cabelo, muitas vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima”. A respeito disso, é comum que as mulheres negras prefiram optar pelo uso de tranças, penteados ou alisantes, já que em toda sua trajetória, desde a infância até a adolescência, quem cuidava de seus cabelos eram mulheres de sua família, as quais sempre adotavam tais práticas, acarretando-lhes, dessa maneira, o costume com essas formas de manipular o cabelo. De acordo com Gomes (2020), é provável que “esse seja um dos motivos pelos quais algumas dessas mulheres prefiram adotar alisamentos e alongamentos na atualidade”, inclusive porque, para as mulheres negras, é um alívio “não precisar sofrer as pressões do pente ou os puxões para destrançar o cabelo.” (Gomes, 2020, p. 201).

Essa publicação nos mostra, também, a Unificação, *padronização*, já que o *post* busca propiciar um referencial unificado por unir mulheres e exibir que as mídias influenciam e impõem um padrão de beleza eurocêntrico.

**Figura 2 - Transição Capilar**



Fonte: Publicação Facebook de 19 de setembro de 2020.

Já na publicação do dia 23 de setembro de 2020, identificamos a construção de uma forma simbólica, promovida pelo grupo.

**Figura 3 - Transição Capilar**



Fonte: Publicação Facebook de 23 de setembro de 2020.

Notamos o uso da estratégia ideológica Unificação, constituída pela *simbolização*, conhecida por ser uma estratégia que “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo” (Thompson, 2011, p. 86) que busca propiciar um referencial unificado, adaptando as formas simbólicas, como, por exemplo, na publicação de setembro, com a ilustração das “Super poderosas”, a um referencial padrão atual. O reconhecimento da identidade negra é proposto como um fundamento partilhado, visando a constituir uma identidade coletiva.

Ainda analisando essa mesma publicação, verificamos uma problemática, pois quando os grupos constroem símbolos que apenas escolhem alguns dos sinais diacríticos, como, por exemplo,

a cor de pele e o cabelo crespo, na construção de bonecas negras para representar a identidade negra, excluindo os traços negroides, como o nariz e os lábios carnudos, acabam reforçando os estereótipos negros ao invés de representar a identidade negra através de sua estética real e completa. Entendemos que quando os sujeitos encontram imagens de bonecas com seu tom de pele e seu cabelo, questionam e percebem que estão faltando os seus outros traços negroides, como seus lábios, seus olhos, seu corpo, seu nariz. Os sujeitos negros e os afrodescendentes não conseguem se identificar na criação dessas imagens que roubam apenas um adereço, um penteado ou a sua cor, na tentativa de fazê-los se reconhecerem como negros e de cristalizarem suas diferenças com seus marcadores étnicos/raciais identificados pela sociedade. Ou seja, representações como as do *post* em análise, com bonecas que possuem apenas a cor e o cabelo para representar a identidade negra não apresentam características fidedignas à realidade e, portanto, não abrangem a sua completude.

De acordo com Gomes (2020, p. 140), “esse comportamento pode incorrer na cristalização das diferenças ou na imposição de uma leitura ideológica da negritude”. Ainda segundo o estudioso, “as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual.” (Gomes, 2020, p. 202). Por isso, quando se constroem imagens para representar a identidade negra é preciso ter cuidado para não distorcer a forma de ser e de se reconhecer desses sujeitos, já que a construção das subjetividades varia de acordo com cada um.

**Figura 4 - Transição Capilar**



*Fonte: Publicação Facebook de 20 de outubro de 2020.*

A publicação anterior é do dia 20/10/2020 e apresenta o modo operante Dissimulação constituído pelo *tropo* conhecido pelo “uso figurativo da linguagem ou, mais em geral, das formas simbólicas” (Thompson, 2011, p. 85), cujo objetivo é sustentar e estabelecer relações de dominação por meio do ocultamento, ou seja, seu sentido é representado “de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.” (Thompson, 2011, p. 83). Durante a interação entre a seguidora 1 e 2, percebemos que se atribui uma linguagem figurada ao poder, quando se faz uso da metáfora para comparar o cabelo crespo ao bombril, conforme identificamos no comentário que a seguidora 1 recebeu (“seu cabelo era bom agora tá bombril”; “e pente entra nesse cabelo?”; “Nossa que arapuca!!”). Além disso, notamos o uso de conotações

negativas associando o cabelo crespo a cabelo ruim, duro. A análise dessa publicação confirma o fato de que ainda existe a atribuição de significados negativos ao cabelo crespo, como, por exemplo, alguns nomes pejorativos, como “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picuma!”. Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade.” (Gomes, 2020, p. 204) Tal situação nos revela o preconceito e a negação da negritude, fatos com os quais os sujeitos negros lidam e sofrem na sociedade diariamente. (Xavier, 2020).

Durante as análises, surgiu o termo “identidade capilar”<sup>34</sup> no momento do processo de transubjetivação proposto por Sá (2019), quando se entendeu que o cabelo representa a identidade negra e indica a miscigenação no Brasil. A origem do termo “identidade capilar” remete ao sentido de que o cabelo crespo, assim como o corpo e pele negra, são considerados uma representação simbólica para a identidade negra. (Xavier, 2020).

Em síntese, as análises nos mostraram que há ideologias e há relações de poder que buscam apagar a identidade negra representada por meio dos cabelos das mulheres negras. A maneira como as mulheres negras cuidam e alteram seus cabelos crespos indicam se elas aceitam ou rejeitam sua ancestralidade, já que cada sujeito constrói sua identidade de acordo com suas leituras e vivências de mundo. Por isso, acredita-se que todos os brasileiros que se identificam como negro ou mestiço reconhecem que o que os une é o fato de serem descendentes de uma mesma ancestralidade, a africana, a qual um dos gestos de resistência, de “expressão da cultura” foi o modo de lidar com o cabelo. (Gomes, 2020).

34

Este termo surgiu durante o processo de transubjetivação, proposto por Sá (2019), durante diálogo on-line e síncrono com o Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o presente trabalho se iniciou sob a hipótese de que ao investigar sobre o tema seria possível descobrir se realmente há uma construção ideológica por trás das formas simbólicas através do que é postado pelas seguidoras sobre o seu próprio cabelo na página “Transição capilar” na rede social do *facebook*, pudemos concluir, a partir dos dados coletados que “o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações.” (Gomes, 2020, p. 209).

A partir dos resultados apresentados, verificamos que a tentativa de decolonizar o cabelo crespo da mulher negra deve começar na contextualização do processo de colonização que implantou uma ideologia escravocrata dominante na mentalidade do povo brasileiro. Através das análises é possível compreender a relevância social da perspectiva da decolonialidade que, ao apontar os fatos, transporta-nos para a origem da história a fim de transformar nossa criticidade através das lentes sócio-históricas na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- Dijk, T. A. V. (2018). *Discurso e Poder*. Contexto.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- Gomes, N. L. (2020). *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Autêntica.
- Hooks, B. (1992). *Olhares negros: Raça e representação*. Elefante.
- Jodelet, D. 1989. *Représentations sociales: Un domaine en expansion*. PUF.
- Jodelet, D. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308

L. J. D. Amato, & H. Leroy (2022). Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de portfólios autorreflexivos: práxis em desconstrução. In E. A. Caetano. (Org.). *Portfólios educacionais: Brechas para uma formação decolonizadora*. Desenredo.

Leroy, H. R. (2021). *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: Por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. EDUNILA.

Maroun, C. (2007). O texto multimodal no livro didático de português. In J. A. Vieira, H. Rocha, C. R. G. B. Maroun & J. A. Ferraz. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal*. Editora Vozes.

Munanga, K. (2020). *Negritude: Usos e sentidos*. Autêntica.

Mignolo, W. (2017). *Desafios decoloniais hoje*. Epistemologias do Sul.

Rocha, H. (2007). Repensando o ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem multimodal. In J. A. Vieira, H. Rocha, C. R. G. B. Maroun & J. A. Ferraz. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal*. Editora Vozes.

Sá, R. L. (2020). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>

Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Vozes.

Xavier, J. P. (2020). Racismo Estético: Descolonizando os corpos negros. *REALIS*, 13, 1-26.

Walsh, C. (2019). Gritos e gretas e sementeiras de vida: Entardeceres do pedagógico e do colonial. In S. R. M. Souza & L. C. Santos. *Entrelinhas: Educação, fenomenologia e insurgência popular*. (pp. 93-120). EDUFBA.

# 8

*Érika Cristina Silva Alves  
Debora Gabriele dos Santos Pinto*

## **ESTADO DO ARTE:**

**DECOLONIALIDADE  
E FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

## INTRODUÇÃO

Ao pensar no cenário educacional brasileiro atual e no processo histórico de formação da sociedade, nos deparamos com narrativas decorrentes da colonização/invasão pelo qual o país passou. Uma nação erguida a partir da exploração dos colonizados em todas as áreas da vida histórica-política-social, por meio da imposição de um modelo eurocêntrico (Quijano, 2005; Santos, 2019; 2018).

As instituições sociais e as relações entre os indivíduos foram amalgamadas a partir da lógica de senhor e servo, resquícios do longo período de escravização no Brasil, seguindo a lógica da colonialidade, segundo Quijano (2005).

Embora negado por toda a sociedade, o racismo sempre esteve presente nas relações da sociedade, uma negação denunciada por González (1984) e chamada pela autora de neurose cultural brasileira. Dessa forma, temos como base no país, uma organização em sociedade fundamentada no racismo estrutural e narrada pelo patriarcado da branquitude. Embora a negação esteja presente, os dados estatísticos evidenciam o óbvio, o racismo estrutural permeia as diversas instâncias sociais, como política, saúde, econômica e a educação. (IBGE, 2018; Almeida, 2002).

No campo educacional, toda a história da educação foi narrada pelos livros didáticos, contando a história dos povos originários e dos afrodescendentes a partir do processo do descobrimento do país e da escravização, como se esses povos não tivessem um passado histórico a ser contado.

A narrativa única, segundo Adichie (2019), provoca essa visão unilateral, oferecendo a quem vê a história somente a perspectiva do colonizador, sem nenhuma referência à narrativa do colonizado. Povos esses detentores de saberes, linguagem, religiosidade, cultura, costumes, culinária próprios e muitos destes conhecimentos suprimidos.

Na mesma direção, seguem as práticas pedagógicas dos professores, pois seus saberes são constituídos por ampla variedade de conhecimentos, que segundo Tardif, se dá “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (p.64, 2002). Sob essa perspectiva, o professor em suas práticas é fortemente influenciado pela colonialidade, mas por toda pluralidade dos saberes de sua ação, carrega grande potencialidade de romper com a visão unilateral, eurocêntrica e construir abordagens decoloniais em suas práticas.

Partindo dessas premissas, é incontestável o caráter epistêmico da colonialidade na educação e em suas instituições, desde os materiais didáticos difundidos nas escolas, até a formação dos professores que atuam nelas. (Oliveira & Candau, 2010; Quijano, 2005; Adichie, 2019).

Diante desse contexto, o presente estudo buscou averiguar as publicações científicas nas plataformas digitais que dialogam com a vertente decolonialidade, formação de professores e licenciatura, com o intuito de perceber os caminhos da produção acadêmica por essa dimensão tão necessária, como caminhos outros para a construção de uma sociedade que inclua em seu currículo às diferenças como forma de riqueza e pluralidade e não como tem sido interpretada e ainda adotada ao longo da história.

Faz-se necessário cada vez mais o aprofundamento dos estudos afrodiaspóricos, como uma forma de ampliar a visão do outro e do mundo onde estamos inseridos. Neste artigo, dialogamos com alguns autores como Santos (2002; 2008), Ocaña (2017), Mignolo (2008) entre outros para fundamentar a base epistêmica.

Como abordagem metodológica, o presente trabalho utilizou-se do Estado do Conhecimento, que segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), “é identificação, registro,

categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Tendo como finalidade averiguar como está o cenário de estudos no campo da decolonialidade e formação de professores nos últimos cinco anos no Brasil.

Para isso, foram realizadas buscas pelas palavras-chaves: *formação de professores, licenciatura e decolonialidade*, nas plataformas acadêmicas, Google Acadêmico, Periódico CAPES e SciELO.

Como resultado inicial foram recuperadas vinte e seis publicações científicas (tabela em anexo final). Usando os critérios de seleção: a) recorte temporal, últimos cinco anos; b) os trabalhos abordarem decolonialidade e formação de professores, as publicações foram reduzidas a dezoito, por algumas não serem pertinentes à temática proposta. As publicações selecionadas foram organizadas e tabuladas de forma a analisar a maneira como abordavam a decolonialidade na formação de professores.

Interessante ressaltar que o processo metodológico foi um tanto quanto incômodo, justamente por se basear em abordagens coloniais, quando o trabalho especificamente buscou apresentar a importância de abordagens decoloniais. Fato que demonstra o necessário desafio de decolonizar, conforme questiona Santos (2021, p. 161): “Como descolonizar o conhecimento e as metodologias através das quais ele é produzido?” E o próprio autor sugere alguns caminhos para esse processo: “Uma vez que o colonialismo é uma cocriação, ainda que assimétrica, descolonizar implica descolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o conhecimento do colonizador.” (Santos, 2021, p.161). Sigamos então pelas encruzilhadas da epistemologia decolonial.

## DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

A revolução científica iniciou-se no século XVI. O modelo de racionalidade da ciência moderna, que se desenvolveu nos séculos seguintes, pode ser caracterizado como um modelo totalitário, ao negar as formas de conhecimento que não se baseavam em suas regras metodológicas e princípios epistemológicos (Santos, 2008).

Apropriada pelo poder colonial, a razão científica foi distorcida, comprometendo paradigmas de conhecimento e as promessas de liberdade da modernidade (Mignolo, 2008), impondo dessa forma um modelo monocultural, como indica Santos (2002, p. 30)

O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que se tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma raça, um sexo e uma classe social. A questão é, pois como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornam impronunciáveis?

Junto a esse cenário, é necessário ressaltar que a ciência moderna não foi ainda capaz de alcançar a solução de promessas feitas. Tal contexto tem conduzido a uma certa migração epistêmica como ilustra Ocaña (2017, 13)

*En la actualidad se está produciendo una migración epistémica desde las ciencias histórico-hermenéuticas y socio-críticas hacia las ciencias decoloniales. Este proceso no ha sido ajeno a las ciencias de la educación. Estas se han sumado al*

*giro decolonial. Así, la Pedagogía también se ha incorporado a dicho proceso. La Pedagogía también está girando. Y está haciendo su giro en clave decolonial.*

A opção por uma abordagem decolonial, segundo Mignolo (2008), é epistêmica na medida em que deve se basear no aprender a desaprender, pois se desvincula dos conceitos ocidentais e do acúmulo de conhecimento. Isso não significa desprezar a racionalidade crítica moderna ou até de pós-modernos, mas compreender que suas análises apresentam críticas, segundo as regras coloniais

Felizmente, a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos pensamentos mundos podem co-existir (Mignolo, 2008, p.296).

Em outras palavras, a realidade não se reduz à construção numa base eurocêntrica, há outros mundos e narrativas não inseridas no ocidente e que por isso, deslegitimam a existência de outros corpos ao excluí-los ou pior, deturpar a sua existência, ao construir uma narrativa que não os representa. Ao longo da história, essas construções ceifaram a vida de muitos e pior, continuam a matar.

Diante disso, pensar uma educação decolonial torna-se um desafio, na medida em que diferentes instâncias são responsáveis pela educação formal atual. Na constituição de políticas educacionais três são os contextos principais: o contexto de influência (soluções

propostas pelo mercado acadêmico e político e imposições feitas por agências internacionais de financiamento), o contexto de produção de texto (as políticas que se constroem através do contexto de influência, por meio de textos políticos e oficiais), e por fim o contexto da prática (espaço onde o contexto da produção de texto, está sujeito a interpretação e recriação) (Mainardes, 2006).

As limitações dos contextos, acima apresentados, demonstram os desafios assumidos por todos os envolvidos na luta contra o poder hegemônico. Especificamente, ao analisarmos conjuntamente a importância da questão das identidades na opção decolonial e o papel que os professores desempenham na interpretação e execução das políticas educacionais.

Assim, torna-se fundamental a análise da questão da formação de professores e sua relação com a decolonialidade, pois são eles os sujeitos que, por meio da construção de suas identidades, poderão ressignificar políticas e executar práticas, para além do colonialismo eurocêntrico, principalmente no campo educacional.

## ESTADO DO CONHECIMENTO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estado do conhecimento como proposta metodológica tem se mostrado relevante no campo educacional, quando se busca um panorama do que já foi produzido em determinado assunto. Esse recurso metodológico é fundamental para que o pesquisador possa dar continuidade em sua pesquisa trazendo novos olhares a partir do que já foi discutido, evitando assim estudos repetitivos acerca de uma temática, como argumenta Norma Ferreira:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 258).

Para a autora, o “estado do conhecimento”, ou estado da arte, é uma boa proposta para a compreensão do que se está sendo dito em um determinado recorte temporal.

É importante salientar que como qualquer abordagem metodológica, possuem as suas limitações pois nenhuma abordagem de pesquisa é capaz de totalizar a amplitude de uma realidade, todavia, é uma boa ferramenta que o pesquisador pode utilizar em seus estudos como aponta Müller (2015, p.168):

Além de ser um método adotado e utilizado para dar visibilidade e abrangência da produção em diversas áreas, entende-se que ele deve ser usado com constância e regularidade, visto sua importância para o mapeamento dos diferentes campos de conhecimento, e por possibilitar a permanente atualização dos dados.

Tomando como base nos apontamentos expressados pelas autoras, o presente trabalho busca realizar um estado do conhecimento numa perspectiva decolonial na formação de professores, dada a relevância desse tema.

## ESTADO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DECOLONIAL DE PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos uma breve análise das publicações científicas nas quais são abordados a formação decolonial do professor. Elencamos as publicações de acordo com as plataformas acadêmicas, Google Acadêmico (Tabela 1, denominada como T1), Periódico CAPES (Tabela 2, denominada como T2) e Scielo (Tabela 3, denominada como T3), conforme o Quadro 1.

Como critério de busca, foram utilizadas as palavras-chaves; decolonialidade, formação de professores e licenciatura. Foi identificado, inicialmente, nas três plataformas, o total de 26 publicações científicas com essa interseção. Dessas 26 publicações, foram realizadas análises dos trabalhos, processo durante o qual notou-se que um era repetido pois havia sido publicado na Língua Inglesa também. Além disso, esses 2 trabalhos iguais, juntamente com outros 6 não abordaram os temas que foram elencados como principais, ou seja, a decolonialidade numa perspectiva de formação de professores. Restaram, então, apenas 18 trabalhos dentro dos parâmetros estabelecidos na pesquisa. Conforme apresentado anteriormente, usamos como critérios de seleção: a) recorte temporal, últimos cinco anos; b) os trabalhos abordarem decolonialidade e formação de professores. O Quadro 1 expõe o resultado da pesquisa realizada.

**Tabela 1 - Intersecção de publicações científicas**

Plataforma Acadêmica		UNIDADES TEMÁTICAS		
T1 – Google Acadêmico				
T2 – Periódico Capes				
T3 – Scielo				
*T= Tabela				
** Textos iguais, sendo um em língua Portuguesa e outro Inglesa	Ano	Decolonialidade	Formação de Professores	Licenciatura
T1.1	2021	x	x	x
T1.2	2022	x	x	x
T1.3	2022	x	x	x
T1.4	2022	x	x	x
T1.5	2022	-	-	-
T1.6	2022	-	-	-
T1.7	2022	-	-	-
T1.8	2020	-	-	-
T1.9	2021	-	-	-
T1.10	2021	-	-	x
**T1.11	2021	-	-	x
**T1.12	2021	-	-	x
T2.1	2018	x	x	x
T2.2	2021	x	x	x
T2.3	2021	x	x	x
T2.4	2020	x	x	x
T2.5	2021	x	x	x
T2.6	2020	x	x	x
T2.7	2021	x	x	x
T3.1	2022	x	x	x
T3.2	2022	x	x	x

### Plataforma Acadêmica

T1 – Google Acadêmico

T2 – Periódico Capes

T3 – Scielo

\*T= Tabela

### UNIDADES TEMÁTICAS

** Textos iguais, sendo um em língua Portuguesa e outro Inglesa	Ano	Decolonialidade	Formação de Professores	Licenciatura
T3.3	2021	x	x	-
T3.4	2021	x	x	x
T3.5	2021	x	x	x
T3.6	2021	x	x	x
T3.7	2020	x	x	x

Fonte: Autoras (2024)

Quando se fala em formação de professor, é necessário ressaltar que esse é um processo que tem início, mas jamais um fim; o processo de formação do professor é e deve ser contínuo (Nóvoa, 2022). Entretanto nos trabalhos aqui analisados, foi possível identificar apenas pesquisas que abordaram a formação inicial do professor (T1.1, T1.2, T1.3, T1.4, T2.1, T2.2, T2.3, T2.4, T2.5, T2.6, T2.7, T3.1, T3.2, T3.3, T3.4, T3.5, T3.6 e T3.7), de maneira que a formação continuada, sob o contexto a perspectiva da decolonialidade, não foi objeto de pesquisas realizadas e aqui identificadas.

Outro aspecto marcante das publicações, aqui analisadas, é a multiplicidade de áreas do conhecimento das licenciaturas como ciências humanas e exatas, além de disciplinas escolares, que foram alvo de pesquisa sob o olhar decolonial. Além disso, foi possível ainda notar que a grande maioria das pesquisas teve, como contexto local, escolas ou universidades públicas.

Os textos apresentados nas bases de dados, elegem questões envolvendo a prática pedagógica, a formação de base do professor nas mais diversas disciplinas como Ciências Biológicas (T2.6), Física (T1.2), Educação Física (T1.4, T1.8), Matemática (T2.5), Letras (T2.2, T3.3), Alemão (T2.7), Língua Inglesa (T3.7). As questões levantadas pelos diversos autores desses trabalhos acadêmicos tratam de saberes e fazeres essenciais dentro de cada disciplina.

No entanto, é necessário não incorrer no equívoco de se atrelar determinado conhecimento a uma única disciplina, como alerta Santos (2021, p. 225) "A importância e o significado dos problemas não são determinados pelo lugar que ocupam nas disciplinas ou nas especializações do conhecimento acadêmico. São determinadas pela artesanaria das práticas de que eles fazem ou farão parte." O autor sinaliza ainda, uma ação importante, tanto para o pesquisador, quanto para o professor, desaprender e dispensar: "Desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de um modo diferente" (Santos, 2021, p. 218). Um exercício diário, o processo de descolonização.

Muitas pesquisas apontaram para a importância da formação decolonial do professor na construção de contextos sociais mais justos e democráticos culturalmente, além da necessidade de didáticas fundamentadas sob essa lógica, em tempos de tanta diversidade. Mostrar aos professores a existência de outras narrativas e não uma história única, como a colonialidade sempre contou. (Adichie, 2019). Dessa forma, a formação decolonial de professores seria um instrumento de interculturalidade crítica. (Silva e Ferreira, 2013).

Nesta ótica, a interculturalidade crítica busca elucidar as relações sociais desiguais, a fim de contribuir para um processo de transformação social que enalteça vozes outras. É entendida como um projeto político que se volta à decolonialidade, a transformação e a criação de sociedades libertas do poderio colonial. (Santos e Silva, 2018, p. 140)

A questão das práticas decoloniais de ensino, executadas pelo professor foi o assunto mais tratado, e discutiram a importância da qualificação e formação do professor para executá-las, uma vez que currículos de formação de professores são predominantemente colonizados e colonizadores. Para Ferreira e Silva (2018, p.75), o currículo “é pautado na racionalidade eurocêntrica, relacionando-o à construção sócio-histórica da raça, do racismo e do conhecimento científico moderno”, ficando clara a importância da formação do professor sob outra perspectiva.

Ficou evidente ainda, o significado do que é ser professor num contexto da colonialidade e como o conhecimento é interpretado nesse cenário. Isso porque, numa visão tradicional e eurocêntrica, o papel do professor é definido como o detentor do conhecimento, que sabe tudo e o aluno é aquele que apenas “recebe” o conhecimento desse professor, em uma relação extremamente verticalizada, como demonstra Freire.

Na visão bancária da educação. O saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educados serão sempre os que não sabem. (Freire, 2005, p. 67)

Na abordagem decolonial muda-se o panorama, pois há uma ecologia de saberes quando se fala de conhecimento

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto

às formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e em última instância a ignorância de outros. (Santos, 2007, p. 87).

Dentre os trabalhos selecionados, ficou evidente, ainda, a deficiência dos estudos no que se refere à formação de professores indígenas, mesmo a Lei 11.645/2008 tendo completado quatorze anos. Encontramos apenas um trabalho pautando a formação de professores indígenas (T2.1) e apenas um abordando a educação escolar indígena (T1.8). Como podemos falar em diversidade, se esquecemos dos sujeitos que a compõem? Tais “esquecimentos” fazem parte da rede complexa e bem arquitetada da colonialidade, normalizando o apagamento de saberes de determinados povos, o que Santos denomina de sociologia das ausências.

Hoje, a sociologia das ausências é a pesquisa sobre os modos como o colonialismo, sob a forma de colonialismo de poder, de conhecimento e de ser, funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado a fim de produzir exclusões abissais, ou seja, a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores. (Santos, 2021, p.50).

O que o estado de conhecimento desta pesquisa nos mostra é uma das facetas da realidade acadêmica e dos sujeitos que a compõem. Fica assim notório, o quanto estamos ainda no início de uma longa caminhada pelas trilhas da epistemologia decolonial. A ela cabe, a desconstrução de olhares que foram instituídos por lentes monoculturais e eurocêntricas, as quais consideraram e validaram ao longo da história moderna, uma única forma de ver, entender e saber o mundo.

## (FORM)AÇÃO DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE

A partir do pensamento decolonial e diante das percepções trazidas pelos textos analisados por nós, pesquisadoras, emergiram algumas inquietações e por essa razão as pontuamos aqui, devido a importância da discussão, a ser exteriorizada com o leitor ou leitora.

Ao se pensar na concepção de *formação de professores*, conforme colocamos nas palavras-chaves, devemos nos lembrar de como o conceito foi construído historicamente no campo educacional brasileiro e que muitas vezes remete à ideia de “dar forma” a algo, em busca de um modelo “ideal”, numa perspectiva cartesiana.

Entre os teóricos desse campo, existem discussões partindo dessa premissa, tanto que nos estudos mais recentes, alguns especialistas têm abordado o termo *desenvolvimento profissional docente DPD*, justamente por entenderem como contínua a aprendizagem do professor, haja vista que a todo instante o conhecimento passa por rupturas e novas construções e de igual modo, a prática docente demandará e conduzirá à aprendizagens. Organizações não-governamentais internacionais cunharam esse termo diante das necessidades das sociedades contemporâneas, conforme explicam os atores:

Citando as instituições indutoras de DPD, Oliveira (2012) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Fiorentin e Crecci, 2013, p. 12).

Muitos pesquisadores, porém, tecem críticas sobre esse novo termo ao perceberem nas propostas dos cursos com esta nomenclatura, a mesma proposição dos cursos de outrora, conteúdos engessados em busca de uma visão idealizada de professor, totalmente desconectada com as inúmeras demandas da educação. (Fiorentini e Crecci, 2013).

O combate à essa concepção de formação de professores se dá por conduzir à ideia de processo pronto e acabado, algo que pode ser comparado a concepção de educação bancária, criticada por Paulo Freire (2005), na medida em que a formação se dá pela formatação de professores padronizados, por meio de verdades inquestionáveis e legitimadas por autoridades competentes.

Dito isso, ponto primordial a ser considerado, são as propostas de Paulo Freire sobre educação, práxis docente e decolonialidade. Embora, o pensador não use a expressão decolonial, o arcabouço em suas obras, remetem às mesmas bases das epistemologias decoloniais, justamente por construir com estudiosos da América Latina, afrodescendentes e povos originários uma educação compreendida a partir da historicidade dos povos e das necessidades reais de cada um, numa realidade pós-colonialista.

Pensar em uma práxis docente a partir de Freire, convida-nos a refletir sobre o contexto social onde estamos inseridos, a criticidade sobre si mesmo e sobretudo, quem é o "outro", a quem desejamos promover experiências educativas. A obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2005), nos provoca a pensar a educação a partir do pensamento decolonial, Penna (2014) comenta a respeito:

A obra de Freire converge com algumas das principais matrizes críticas de pensamento latino-americano das últimas décadas. Além do forte matiz marxista estão presentes elementos da Teologia da Libertação, haja vista a recorrente utilização de termos como "comunhão com os oprimidos"

ou “testemunho da libertação”. Há também um diálogo com o pensamento de Frantz Fanon, quando Freire utiliza em algumas passagens a expressão “condenados da terra” para se referir aos oprimidos; e uma convergência com a literatura pós-colonial latino-americana mais recente quando o autor utiliza a analogia metrópole-colônia/opressor-oprimido para se referir aos processos opressivos de invasão cultural [...]. (Penna, 2014, p. 182).

Na pesquisa, a autora aponta as convergências da obra de Freire (2005) com os pressupostos do pensamento decolonial, evidenciando o caráter contra-hegemônico da produção do autor e, portanto, imbuído de estratégias para o fazer-docente, mencionamos as palavras do autor a respeito:

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repetimos de uma realidade. (Freire, 2005, p. 42).

A perspectiva freireana de práxis educativa é fundamental à abordagem decolonial na educação que apresenta como necessidade ímpar, o preparo de professores que, segundo as perspectivas neste trabalho apresentadas, não se caracteriza por um modelo a ser executado, mas à ação orientada pela compreensão das relações de domínio, opressão e colonização orientadoras do construto social, do qual o processo educativo é sujeito e objeto.

Dessa forma, o que pretendemos enfatizar na presente seção é demonstrar que o uso do termo “formação de professores” ou “desenvolvimento profissional docente” juntamente com os seus conceitos imbuídos, orientados pelo paradigma da modernidade, se apresenta como contraditório ao pensamento decolonial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do material analisado a partir das bases de dados, pudemos perceber o quanto ainda são incipientes as pesquisas que optam por esse olhar decolonial, como forma de aprender a ver o mundo, sem as cercas do colonialismo/colonialidade.

Para que a educação assuma o seu verdadeiro caráter libertador, ela precisará, o quanto antes, reconhecer as suas carências, para que assim possa acomodar narrativas outras de povos, saberes e práticas há muito silenciadas, por sua deficiência em ver o diverso, primando por uma educação monocultural e eurocêntrica.

A educação precisa construir cada vez mais trilhas que driblem as encruzilhadas produzidas pela colonialidade, só assim podemos construir narrativas com vozes diferentes. Fundamentais na construção desses novos olhares e narrativas são os professores, que por meio da construção de suas identidades e práticas decoloniais podem contribuir para a ressignificação do conhecimento, sua produção e transmissão.

Para tanto, é imperativo que essa transformação se inicie com a formação decolonial de professores. Da formação inicial à formação continuada, uma perspectiva diferente da eurocêntrica deve permear os saberes escolares e orientar as práticas docentes.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que há um longo caminho a percorrer até que essa realidade se concretize nos espaços escolares brasileiros. Entretanto, a discussão existe e tem ganhado força nos últimos anos, reforçando a esperança do fortalecimento de novos velhos olhares que o hemisfério Sul já habitava naquele longínquo passado colonial.

## REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*, (J. Romeu, Trad.). Cia Letras.
- Almeida, S. (2020). *Racismo estrutural*. Editora Jandaia.
- Bernardino-Costa, J., Grosfoguel, R., & Maldonado-Torres, N. (2020). *Colonialidade e pensamento afrodiapórico*. Autêntica.
- Ferreira, M. G., & Silva, J. F. (2018). *Confluência entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos de uma Práxis Curricular outra a partir das Contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire*. In M. F. Garcia & J. A. N. Silva (Org.). *Africanidades afrobrasilidades e processo (des)colonizador: Contribuições à implementação da Lei 10.639/03*. Editora UFPB.
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-271.
- Florentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Vozes.
- González, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, 2, 223-244.
- Morosini, M., Kohls-Santos, P., & Bittencourt, Z. (2021). *Estado do conhecimento: Teoria e prática*. Editora CRV.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2018). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Est. e Pesq. Informação Demográfica e Socioeconômica*, 41.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Müller, T. M. P. (2013). As pesquisas sobre o "Estado do Conhecimento" em relações étnico-raciais. *Rev. Inst. Estudos Brasileiros*, 62, 164-183. <https://doi.org/10.11606>
- Nóvoa, A. (2022). *Escola e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

Ocaña, A. O. (2017). *Descolonizar la educación: Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Editorial Academia Española.

Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2012). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. em Revista*, 26(1), 15-40. <https://doi.org/10.1590/S0102>

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO.

Rocha, R. M. C. (2022) (Org). *Sankofa e educação para as relações étnico-raciais: Descolonizar o pensamento, ressignificar as práticas, sintonizar o pensar e o fazer*. Soul.

Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Cortez.

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101>

Santos, B. S. (2018). *Epistemologías del Sur*. CLACSO; CES.

Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul*. Autêntica.

Santos, A. R., & Silva, J. F. (2018). Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. *REALIS*, 8(1).

Silva, J. F., Ferreira, M. G., & Silva, D. J. (2013). Educação das relações étnico-raciais: Um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 248-272.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

## APÊNDICE

**Tabela 1 - Google Acadêmico**

<b>Palavras-chaves</b>	<b>DECOLONIAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LICENCIATURA</b>
<b>Quantidade</b>	12
<b>1- Título</b>	<b>A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Uma revisão de literatura</b>
<b>Autores</b>	Fabiana de Freitas Poso - UFRJ; Bruno Andrade Pinto Monteiro - UFRJ
<b>Tipo de texto</b>	Artigo.
<b>Ano</b>	2021
<b>Palavras-chave</b>	Modernidade/Colonialidade. Pedagogia decolonial. Formação de professores
<b>Resumo</b>	Este texto traz reflexões sobre o processo de decolonialidade, o qual questiona a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica e que ainda é dominante nas instituições educativas. Ele apresenta um panorama descritivo a partir do estado da arte de vinte e seis artigos selecionados do Google Acadêmico, que fizeram ponderações acerca da perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores, demonstrando a necessidade dos mesmos superarem a racionalidade técnica e de estarem comprometidos com a construção identitária deste futuro docente. Criando, desta forma, situações de interlocução para o aparecimento das insurgências contrárias a estes modelos hegemônicos.
<b>2 - Título</b>	<b>ENSINO DE FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA</b>
<b>Tipo de texto</b>	TCC - Monografia - Licenciatura Física
<b>Autores</b>	THALES DA SILVA DOMINGOS
<b>Palavras-chave</b>	Colonialidade. Decolonialidade, Ensino de Física. Superação
<b>Ano</b>	2022

## Resumo

A colonização é algo que assola o povo brasileiro até hoje. Embora o processo de subalternização à metrópole tenha chegado ao seu fim, a colonização ainda permeia as relações sociais e a forma como a vida se produz e reproduz, pois toda a organização social, jurídica, política, econômica etc. do Brasil contemporâneo foi construída a partir da estrutura de natureza colonial que vigeu por séculos. Nesse sentido, as instituições da democracia brasileira de maneira geral obedecem a esta lógica, uma vez que são elas que promovem a colonialidade, o que nos leva a problematizar a responsabilidade das instituições educacionais em perpetrar a opressão desta natureza e, de maneira específica, como o ensino de Física se insere nesta questão. Compreendendo a demanda de superação da colonialidade por meio da decolonialidade, o presente trabalho monográfico buscou mapear as produções acadêmicas na área de ensino de Física que se propõem a aprofundar o tema, de modo que se logre sucesso com respeito à decolonialidade. Nesse sentido, a partir de uma revisão integrativa, realizada em 4 bases de dados a partir de 2020, foram pré-selecionadas 81 publicações, das quais 37 compõem a lista final, em que foram separadas em 5 categorias: Reflexões teórico-metodológicas (16), Experiências didático-pedagógicas (10), Formação de professores (7), CTS (2) e Afrocentricidade (2). A predominância de trabalhos teóricos evidencia a necessidade de aproximação entre a Física e a Decolonialidade, dada a eurocentricidade da disciplina científica. Por sua vez, as Experiências didático-pedagógicas representam uma quantidade também significativa dos textos acadêmicos pesquisados, pois dizem respeito à realidade imediata da Educação brasileira, de modo a revelar desafios e caminhos para uma Educação decolonial. Embora crucial, a categoria Formação de professores não acompanha o número de publicações das duas primeiras categorias, revelando uma demanda urgente a ser atendida, dada a necessidade de formação de qualidade dos profissionais de Educação. CTS e Afrocentricidade apresentam uma quantidade pequena de textos, em que os da primeira buscam reformular a metodologia, a fim de atender às demandas decoloniais, enquanto os da segunda procuram conceber novas formas de se estruturar as práticas educacionais que rompam com a eurocentricidade.

<b>3 - Título</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (2007-2016): UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Leandro Barreto Dutra; Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines
<b>Palavras-chave</b>	Ensino de Ciências. Epistemologias. Formação de Professores.
<b>Ano</b>	2022

<b>Resumo</b>	A concepção epistemológica do professor de Ciências e Biologia influencia, conscientemente ou não, no modo como este faz a mediação da compreensão do fazer científico de seus alunos. O objetivo deste trabalho é apresentar e caracterizar as ideias balizadoras dos epistemólogos mais citados em teses e dissertações publicadas no período de 2007 a 2016 no Brasil, que discutem formação de professores para o ensino de Ciências e/ou Biologia. A metodologia é qualitativa do tipo revisão bibliográfica. Os epistemólogos mais citados foram Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos e, tais epistemologias contribuem para uma educação libertadora, no pensamento complexo e contextualmente concebida, colaborando para um Ensino de Ciências/Biologia menos positivista, fragmentado e colonizado.
<b>4 - Título</b>	<b>Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Keylla Amélia Dares Silveira; Wilson Alviano Júnior
<b>Ano</b>	2022
<b>Palavras-chave</b>	Educação para as Relações Étnico-Raciais. Educação Física. Formação inicial de professores.
<b>Resumo</b>	Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, fomentou, por muito tempo, a construção e a manutenção de normas racistas, por meio de preceitos eugênicos, marginalizando e negligenciando os conhecimentos oriundos das populações afro-brasileiras e indígenas. Assim sendo, afirma-se neste artigo, a necessidade da inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto desse componente curricular, a começar pela formação inicial de professores. Destarte, este trabalho teve por objetivo compreender como a temática das relações étnico-raciais tem sido introduzida nas pesquisas sobre a Educação Física e a formação inicial de professores. Para tanto, construiu-se um estado do conhecimento a partir de levantamentos, de seleções e de análises de pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Notou-se a existência de pesquisas profundamente relevantes na área. Contudo, ao analisar o tempo em que as legislações foram criadas, pôde-se inferir que ainda é um trabalho exíguo e que demanda investimentos.

<b>5 - Título</b>	<b>Português como língua adicional no IFMS: desafios e perspectivas</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Beatriz Aparecida Alencar Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Flávio Amorim da Rocha Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Renata de Oliveira Costa Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
<b>Palavras-chave</b>	Português como língua adicional. Mato Grosso do Sul. PLA em rede.
<b>Ano</b>	2022
<b>Resumo</b>	Este trabalho pretende apresentar, de forma sucinta, o histórico da proposta do PLA em Rede, que se iniciou no segundo semestre de 2021, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), e discutir algumas experiências práticas enquanto professores atuantes no curso, considerando os desafios do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. Dado que o estado do Mato Grosso do Sul faz fronteira com Bolívia e Paraguai, o intercâmbio de culturas e saberes faz parte da essência da instituição. Assim, a adesão ao PLA em Rede vem proporcionando o estreitamento das relações com os países vizinhos, fortalecendo parcerias já existentes (Red Cocitec, Universidade de Illinois) e tem-se a expectativa de que auxilie no estabelecimento de novas parcerias. Cientes da importância do PLA em Rede para a internacionalização da instituição, espera-se que este trabalho seja uma primeira reflexão acerca dessa experiência, visando não apenas registrar esse processo, como também, planejar as próximas ofertas, contribuir para o desenvolvimento do programa em nível de rede federal além de abrir a discussão para a construção de uma mentalidade institucional sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.
<b>6 - Título</b>	<b>O papel do professor</b> no processo de educação à distância: Análise crítica dos desafios e oportunidades no modelo de ensino em tempos de pandemia da Covid-19
<b>Tipo de texto</b>	Artigo.
<b>Autores</b>	Igor Câmara; Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
<b>Ano</b>	2022
<b>Palavras-chave</b>	Docência; Educação a distância; Ferramentas tecnológicas; Covid-19; Papel do professor

<b>Resumo</b>	A pandemia da Covid-19 (coronavírus) suspendeu as aulas presenciais em todo o país. Começa então uma corrida, especialmente das escolas, para adaptação ao modelo de ensino a distância, com a utilização de ferramentas tecnológicas, tanto para a transmissão de aulas ao vivo quanto para a disponibilização de conteúdos gravados. Enquanto se discute de forma mais intensa o processo educacional online, tal modalidade de ensino já é uma constante no ensino superior. Sem uma perspectiva precisa de retorno às aulas na modalidade presencial, dado o caráter potencializador da transmissão do vírus desse tipo de aglomeração, impõe-se a identificação dos principais desafios e oportunidades impostos ao professor para a prática da educação pela via virtual. A pesquisa é de cunho teórico bibliográfica e o método utilizado é o da dialética combinado com a tradição da metaepistemologia de contextos. Esperamos contribuir de forma significativa com este artigo para o fortalecimento de uma educação que seja para todos e todas.
<b>7- Título</b>	<b>Duas décadas de pesquisa com os Xakriabá do Norte de Minas: do diagnóstico da economia ao monitoramento da pandemia da Covid-19</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Roberto Luis de Melo Monte-Mor; Ana Maria Rabelo Gomes.
<b>Palavras-chave</b>	povos indígenas, etnodesenvolvimento, Xakriaba
<b>Ano</b>	2020
<b>Resumo</b>	Este artigo reflete 20 anos de investigações com os Xakriabá, confrontando o início dos anos 2000, quando foi realizada pesquisa de diagnóstico da economia, com as ações de enfrentamento da pandemia de Covid-19, para elaborar diálogos e enfatizar diferenças que trazem indicações para sua continuidade. Para além da referência local, a reflexão desloca as questões em direção a uma concepção ampliada da economia, entendida como gestão do espaço de vida. Tais questões levam a desdobramentos ligados a novas relações entre natureza, espaço de vida e urbanização. A participação dos Xakriabá nos processos de investigação nos dois momentos mostra o avanço do seu protagonismo no controle do seu território, na apropriação das políticas públicas e na interação com parceiros da Universidade. O aprendizado conjunto de pesquisadores e dos Xakriabá – hoje também pesquisadores – fortalece possibilidades e reinvenções de “outras” práticas econômicas, constituindo desafios contemporâneos para pesquisadores, professores e cidadãos

<b>8 - Título</b>	<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA NA ÁREA 21 COMO PERSPECTIVA DE DIÁLOGO E (RE) CONHECIMENTO INTERCULTURAL</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Lucas Silva Skolaude; Edwin Alexander Canon-Buitrago; Fabiano Bossle
<b>Palavras-chave</b>	Educação Física.; Cultura Indígena. Interculturalidade. Revisão
<b>Ano</b>	2020
<b>Resumo</b>	O estudo tem por objetivo analisar a produção acadêmico-científica sobre a Educação Física, centrada na Educação Escolar Indígena. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos periódicos nacionais da Educação Física e da Educação que publicam na Área 21. Durante o agrupamento temático das materialidades encontradas, a interculturalidade ganhou relevância devido ao diálogo que suas produções apresentam para Educação Escolar Indígena e da Educação Física. A dialógicidade é categoria central de análise em razão de apresentar uma perspectiva crítica relações muito próximas entre a visão intercultural e os saberes que a Educação Física pode desenvolver para o reconhecimento desse "outro" cultural. O resultado de análise foi à interpretação de uma "subalternidade" no tratamento das questões indígenas no campo da Educação Física e nos periódicos que publicam na área 21.
<b>9 - Título</b>	<b>A interculturalidade e o ensino de ciências nas comunidades indígenas: revisão integrativa da literatura</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Zidcley Barboza Alves; Maria Amábia Viana Gomes; Adalberon Moreira de Lima Filho
<b>Palavras-chave</b>	Interculturalidade; Educação; Indígenas; Ciências
<b>Ano</b>	2021

**Resumo** Trata-se de um estudo do tipo exploratório e retrospectivo sob a forma de uma Revisão Integrativa da Literatura, cujo objetivo foi analisar o conhecimento descrito na literatura da última década, sobre a Interculturalidade no ensino das ciências naturais em escolas e comunidades indígenas no Brasil. Após as buscas nas bases de dados em pesquisa e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 16 trabalhos que compuseram a amostra desta revisão, cujo objeto de análise foram as conclusões dos estudos, o que permitiu estabelecer 3 categorias temáticas: Problematização do Ensino tradicional; A Interculturalidade no Combate às Desigualdades Sociais; Interculturalidade no Ensino de Ciências. A análise dos estudos revelou que o ensino intercultural das ciências naturais, não se condiciona apenas a apresentar os postulados científicos aos alunos, mas é o que une os saberes científicos da cultura ocidental com o conhecimento e sabedoria das comunidades indígenas, sendo considerado pelos estudos investigados, como a melhor forma de promover o respeito à natureza, às diferenças e construir um futuro mais respeitoso e amigável entre todos os povos.

<b>10 - Título</b>	<b>Reflexos da gestão escolar na prática pedagógica do professor</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Francisco Willams Campos Lima; Antonio Sousa Alves; Albiane Oliveira Gomes
<b>Ano</b>	2021
<b>Palavras-chave</b>	Gestão Escolar. Práxis. Prática Pedagógica. Estágio Supervisionado. Projeto político pedagógico
<b>Resumo</b>	Quando relacionada à gestão, a prática pedagógica apresenta-se como uma das formas de materialização do currículo escolar, informando dilemas, contradições, desafios e problemáticas, razão por que se trata de um campo fértil para a construção de novos conhecimentos e de novos saberes. Assim, esta pesquisa qualitativa se utilizou da coleta de dados por meio de grupos focais teve como objetivo analisar a relação da prática pedagógica com a gestão escolar partir da inserção dos sujeitos no campo do estágio, no ano de 2018, em escolas de educação básica das redes estadual e municipal, situadas no município de Belém-PA. A discussão com os estudantes-estagiários permitiu-nos inferir que a atividade docente na área do Ensino Religioso poderá contribuir para a construção da práxis pedagógica por meio de múltiplas relações que são estabelecidas na escola e perpassam pelo cotidiano da sala de aula. Assim, foram evidenciados aspectos diretamente relacionados à práxis, uma vez que os interlocutores da pesquisa argumentaram no sentido de que o professor precisa assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito da gestão da escola, numa perspectiva dialógica, que possibilite compreender seu rebatimento sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

<b>11 - Título</b>	<b>Uma análise do estado da arte das pesquisas sobre transição na educação matemática</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Sandro René Cunha; Márcia Maria Fusaro Pinto
<b>Ano</b>	2021
<b>Palavras-chave</b>	Transição em ensino de matemática; Transição interna/externa; Revisão sistemática; Estado da Arte
<b>Resumo</b>	Este estudo integra pesquisas sobre o tema “transição” na educação matemática a partir de análise referenciada em revisões sistemáticas da literatura como prática de investigação. O objetivo é identificar os contextos e os modos como o tópico vem sendo abordado, evidenciando a diversidade de tratamentos e traços em comum, ao comunicar ou conceituar e significar “transição” no campo de pesquisa. Assume-se como propósito compreender e destacar a importância do tema e das investigações sobre transições na educação matemática – em particular, no ensino nas universidades. Dos resultados, destaca-se a predominância de uma visão sobre a transição em ensino da matemática nas universidades, concebida como uma rede de processos pelos quais os indivíduos “atravessam fronteiras” ou percorrem “ritos de passagem” de uma cultura a outra, em uma mesma comunidade ou contexto social. Ao fazê-lo, esses indivíduos mudam o seu papel em tais ambientes.
<b>12 - Título</b>	<b>An analysis of the state of the art of research on transition in mathematics education</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Sandro René Cunha; Márcia Maria Fusaro Pinto
<b>Ano</b>	2021
<b>Palavras-chave</b>	Transition in Mathematics teaching; Internal/External transition; Systematic Review; State of the Art. Resum
<b>Resumo</b>	This study integrates research on the theme “transition” in mathematics education based on an analysis referenced in systematic reviews of the literature as a research practice. The objective is to identify the contexts and ways in which the topic has been approached, highlighting the diversity of treatments and common traits when communicating or conceptualizing and adding meaning to “transition” in the research field. The purpose is to understand and highlight the importance of the theme and of investigations on transitions in mathematics education – in particular, in teaching at universities. From the results, there is a predominance of a view on the transition in mathematics teaching in universities, conceived as a network of processes by which individuals “cross borders” or go through “rites of passage” from one culture to another, in the same community or social context. In doing so, individuals change their role in such environments.

**Tabela 2 - Periódicos CAPES**

<b>Palavras-chaves</b>	<b>DECOLONIAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LICENCIATURA</b>
<b>Quantidade</b>	<b>07</b>
<b>1- Título</b>	<b>Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática.</b>
<b>Autores</b>	Oliveira, Maria Aparecida Mendes ; Mendes, Jackeline Rodrigues
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Palavras-chave</b>	formação de professores. Educação indígena. Interculturalidade. Etnomatemática
<b>Ano</b>	2018
<b>Resumo</b>	<p>O presente artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre saberes (matemáticos) de diferentes matizes/origens, provenientes das práticas culturais de um determinado grupo étnico e do mundo acadêmico e escolar, no processo de formação inicial de professores indígenas, bem como na formação continuada, a partir de sua inserção nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas indígenas de suas comunidades. A reflexão aqui apresentada é sustentada em estudos sobre interculturalidade e decolonialidade do saber. Partimos da fala de professores Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. As falas destes profissionais da educação revelam os tensionamentos produzidos nessas relações e coloca em questionamento a lógica de hierarquização entre os saberes presentes no modelo de colonialidade. As relações entre saberes, estabelecidos no modelo imposto pelas estruturas, pelos sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais, mantidos e reproduzidos nos espaços institucionais, são colocadas em questão com a presença dos indígenas na universidade e nas escolas indígenas. E esta presença configura como processo de resistência a este modelo. Desta forma, interculturalidade e a decolonialidade são projetos que estão ligados à luta por uma escola indígena diferenciada, e sempre em construção, permeada por uma série de tensões.</p>
<b>2 - Título</b>	<b>Designs de Webcurrículo e descolonialidades in-devir: os recursos digitais como ferramentas para as práticas de ensino e aprendizagem</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Saito, Ricardo Toshihito
<b>Palavras-chave</b>	decolonialidade em-devir; formação de professores letramentos multimodais ; webcurrículo

<b>Ano</b>	2021
<b>Resumo</b>	O design de webcurrículos como práticas de ensino e aprendizagem deve ser compreendido como movimentos criados por alunos e professores para co-design estratégias de ensino e aprendizagem utilizando recursos digitais e analógicos. As telas, da lousa digital "interativa", smartphones, computadores e tablets, e os conteúdos da web são ferramentas e recursos empregados para co-construir sentidos e significados por meio de inter-relações outras em rede que vão além da linearidade apresentada por programas de componentes curriculares ou livros didáticos. Serão descritos e discutidos alguns movimentos de como webcurrículos podem ser co-construídos, por meio de aulas de língua inglesa e meta-aulas, em um Curso de Formação de Professores, assim como a experiência de lidar com letramentos multimodais, práticas translíngues, e alguns processos de decolonialidades em-devir com meus alunos, professores em-devir, graduandos em Licenciatura em Letras.
<b>3 - Título</b>	<b>Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática: por uma reforma agrária do saber</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Santos Fernandes, Filipe ; Coutinho, Eliziana Pereira
<b>Palavras-chave</b>	Colonialidade ; Educação Matemática ;Etnomatemática
<b>Ano</b>	2021
<b>Resumo</b>	Este artigo tem como objetivo apresentar relações entre a Decolonialidade, a Educação do Campo e a Formação de Professores. Assumindo uma opção decolonial, pensando novas possibilidades para a Universidade e tomando a Educação do Campo como um fenômeno de desobediência político-epistêmica, pretende-se evidenciar como essas relações tensionam os modelos tradicionais de formação de professores de Matemática a partir de ações desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Matemática, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As discussões realizadas, que tomam a Etnomatemática como orientação, defendem processos formativos baseados em aspectos históricos, socioculturais e pedagógicos presentes em diferentes formas de vida, particularmente as camponesas, sendo a Universidade um possível espaço pluriépistêmico e fronteiriço que dialoga os saberes científico-acadêmicos com aqueles presentes nas práticas de culturas camponesas, afirmando positivamente suas diferenças para a superação das hegemonias e desigualdades campo-cidade no Brasil.

<b>4 - Título</b>	<b>Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Cadilhe, Alexandre José Leroy, Henrique Rodrigues
<b>Palavras-chave</b>	Formação docente; Decolonialidade; Letramento.
<b>Ano</b>	2020
<b>Resumo</b>	Neste trabalho, objetivamos construir uma compreensão sobre o estágio na Licenciatura em Letras que se proponha a assumir um dos desafios colocados à formação docente: preparar o futuro profissional para criar possibilidades de aprendizagem em contextos diversos cultural e socialmente. Tal diversidade é refletida a partir da crítica à colonialidade como modo de subjetivação. Argumentamos que o lugar do estágio, na sua interseção entre a prática acadêmica e profissional, configura-se como um cenário potente para uma educação cujos projetos de ensino orientem-se por um trabalho que se ocupe em refletir e diminuir desigualdades sociais ao fazer uma pedagogia decolonial que aposte na mudança de atitudes. Para isso, apresentamos reflexões de práticas desenvolvidas por nós na orientação do estágio de Língua Portuguesa em duas universidades federais mineiras, concluindo com a proposição de três princípios para uma formação docente decolonial.
<b>5 - Título</b>	<b>La formación de profesores de matemáticas desde la etnomatemática: una mirada decolonial</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Blanco-Alvarez, Hilbert Molano-Franco, Edwin
<b>Palavras-chave</b>	decolonialidade ; diálogo intercultural; etnomatemática; Formação de professores; transmodernidade.
<b>Ano</b>	2021

<b>Resumo</b>	O objetivo deste artigo é lançar um olhar crítico sobre alguns elementos, propostos por Blanco-Álvarez, sobre a formação de professores de matemática pela Etnomatemática, lendo-os a partir das categorias filosóficas de Dussel: transmodernidade, diálogo intercultural e analogia. Os resultados mais marcantes referem-se a: a) que o professor permanece em permanente reflexão e vigilância para não recair no neocolonialismo em seu desenvolvimento profissional; b) que o diálogo intercultural se baseia na busca de semelhanças, como analogias de compreensão; c) a necessidade urgente de modificar os currículos das licenciaturas em matemática na busca da formação de um professor que transgrida o paradigma da modernidade/colonialidade na escola e; d) a importância do professor como agente dinâmico de processos que integram a comunidade e seus interesses na busca pela transmodernidade.
<b>6 - Título</b>	<b>A Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras(es) de Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado.</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Marin, Yonier Orozco Nunes, Pâmela Vieira Cassiani, Suzani
<b>Palavras-chave</b>	
<b>Ano</b>	2020

## Resumo

As ações afirmativas propostas no vestibular nas universidades brasileiras e a luta dos movimentos sociais têm acarretado a abertura de muitas discussões até então negligenciadas na formação de professoras(es). A abordagem de questões como a luta antirracista, os feminismos, o preconceito de classe, a luta das e dos trabalhadores, o capacitismo e as dissidências sexuais e de gênero, vem incursionando no ensino de ciências e biologia não só como assuntos novos a serem incluídos, mas também como questionadores dos valores da biologia e suas formas de serem ensinadas, aprendidas e avaliadas. Esses assuntos podem ser agrupados na decolonialidade como um movimento que problematiza as relações de poder, ser e saber constituídas na história e no presente colonial da América Latina. Movimento que anuncia novos caminhos para pensar a justiça social considerando os saberes, epistemologias, corpos e práticas das pessoas desprovidas da sua humanidade pelas relações violentas da colonialidade. Neste trabalho, temos por objetivo analisar as potencialidades de uma oficina realizada no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, para problematizar a branquitude e a cisgeneridade, a partir do debate sobre os possíveis diálogos entre ensino de biologia e discursos das dissidências sexuais e de gênero de territórios colonizados. Na oficina abordamos o tema “a história do conceito hormônio” e utilizamos como metodologia a escrita livre coletiva. Analisamos qualitativamente as narrativas tecidas coletivamente entre professoras(es) formadoras(es) e professoras(es) em formação, e os sentidos decoloniais sobre a branquitude e a cisgeneridade mobilizados nesta escrita. Evidenciamos que o diálogo com vozes construídas pelas relações coloniais como periféricas provocam insurgências, transgressões e sentidos de justiça no ensino de ciências e biologia, tensionando o imaginário de universalidade e o lugar de privilégio da branquitude e a cisgeneridade.

## 7 - Título

**O ENSINO DE ALEMÃO ENQUANTO ATO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

## Tipo de texto

Artigo

## Autores

GRILLI, Marina  
 PUH, Milan

## Palavras-chave

## Ano

2021

## Resumo

Este ensaio relata uma experiência de estágio em docência do Ensino Superior na Universidade de São Paulo (USP), e tem como objetivo principal discutir a formação de professores de alemão sob uma perspectiva crítica e decolonial. Essa discussão serve como pano de fundo para uma reflexão sobre o aperfeiçoamento político-pedagógico de uma doutoranda em um estágio de docência sob condições atípicas. A introdução traz um rápido panorama do ensino de alemão no Brasil e das possibilidades para a formação de professores. Em seguida, apresenta-se o funcionamento do curso de Letras com Habilitação em Alemão na USP, com enfoque nas incumbências do bacharelado e da licenciatura. A seção a seguir descreve o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, no âmbito do qual foi realizado o estágio em docência do ensino superior que deu origem a este relato. Então, introduz-se a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Alemã, na qual foi realizado o estágio. Posteriormente, são retomadas as especificidades do ensino universitário ao longo do ano de 2020, caracterizado pela substituição das aulas presenciais pelas remotas, devido à pandemia do covid-19. Por fim, amplia-se a discussão sobre a dimensão política na formação de professores de alemão no Brasil, e as considerações finais defendem que se retome essa dimensão, para que os futuros professores de alemão ajam de maneira cada vez mais autônoma e consciente. Pretende-se, assim, mostrar que a formação docente é feita em etapas diferentes, na graduação e na pós-graduação, e defender que um entendimento melhor desse mosaico é imprescindível para quem se prepara para atuar como formadora de professores.

**Tabela 3 - SciELO**

<b>Palavras-chaves</b>	<b>DECOLONIAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LICENCIATURA</b>
<b>Quantidade</b>	<b>07</b>
<b>1- Título</b>	<b>Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições</b>
<b>Autores</b>	Maria Amélia Santoro Franco
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Palavras-chave</b>	Didática; Decolonização; Formação de professores; Escola pública
<b>Ano</b>	2022

<b>Resumo</b>	<p>Esta pesquisa foi realizada em 2019 e teve a finalidade de responder à questão: qual a didática para a escola básica pública em tempos tão adversos? Utilizou-se como metodologia o bilan de savoir, em sua perspectiva crítica e participativa, com 150 docentes de escola pública, trezentos questionários, três entrevistas, dois grupos de diálogo e uma visita guiada por docentes a duas escolas públicas. Após dupla triangulação e interpretações coletivas, comprovou-se que os dados oferecem indícios de que a didática está associada ao fenômeno ensino, mas que, no entanto, a compreensão e a prática desse fenômeno se cristalizam como atividades dissonantes e desvinculadas das necessidades e urgências do momento atual. O trabalho identifica seis componentes dessa dissonância como contradições internas e recomenda que os cursos de formação insistam na presença da didática em uma concepção decolonial e em práticas que busquem ensinar o ensino para os futuros docentes. As contradições encontradas foram: 1. A contradição pedagógica: uma teoria de ensino ou uma teoria da formação? 2. A contradição ontológica: ensino requer relações verticais ou participativas? 3. A contradição prática: didática que quer ensinar versus didática que não pode ensinar. 4. A contradição epistêmica: o aluno não quer aprender; o professor não pode ensinar; o professor quer ensinar, o aluno não consegue aprender. 5. Contradição conceitual o professor que ensina? O aluno que aprende? 6. Contradição ética enquanto ensino, do meu jeito, do meu modo, excludentes; excludo alunos.</p>
<b>2 - Título</b>	<b>Formação docente em perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Rátiva-Velandia, Marlén ; Jardilino, José-Rubens Lima ; Soto-Arango, Diana-Elvira
<b>Palavras-chave</b>	educação normalista; formação de professores; colonialidade/decolonialidade; narrativa; Brasil; Colômbia
<b>Ano</b>	2022

<b>Resumo</b>	Resumo A formação profissional de educadores é o tema central do artigo, seu estudo se realiza a partir de narrativas de experiências de formação inicial de três educadores de escolas normais do Brasil e da Colômbia entre 1940-1980. Esta pesquisa tem suporte teórico nos "estudos decoloniais" e tem permitido analisar a importância da pesquisa narrativa como potenciadora para a reflexão e identificar aspectos da colonialidade presentes na formação e nos saberes dos professores sujeitos da investigação. Para isto, o corpus (entrevistas) foi triangulado levando em conta três categorias -pesquisa narrativa, saberes adquiridos e atualização, reflexão e prática- que permitiram concluir que a formação de professores teve uma forte incidência da 'pedagogia colonial'.
<b>3 - Título</b>	<b>Por um ensino decolonial de literatura</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Rodrigo Corrêa Martins Machado Ivanete Bernardino Soares
<b>Palavras-chave</b>	ensino de literatura; educação básica; decolonialidade
<b>Ano</b>	2021
<b>Resumo</b>	Este trabalho surge a partir de incômodos de seus autores acerca do ensino de literatura e das discussões concernentes a esse domínio, sobretudo referente à exclusão da cultura de grupos subalternizados nos espaços educacionais. Nossa intenção é ampliar o debate sobre o impacto da colonialidade dos saberes no campo da educação e, mais especificamente, no contexto de ensino de literatura. Ao longo da discussão, temas como multiculturalismo, interculturalidade, cânone literário e formação de professores serão agenciados para fundamentar uma proposta de ensino de literatura estruturada pela diversidade cultural que compõe a sociedade, construída com os sujeitos subalternizados e incompatível com preconceitos étnico-raciais, homofóbicos, misóginos e classistas. Apenas a partir dessas transformações, será possível pensar o ensino de literatura como processo educativo de inclusão e democratização cultural.
<b>4 - Título</b>	<b>A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo

<b>Autores</b>	Renata Veras, Erika Chaves, Daiane Silva, Mariana Prates Sheyla Fernandes
<b>Palavras-chave</b>	Currículo; Licenciatura; Educação Decolonial; Étnico-racial; Universidade.
<b>Ano</b>	2021
<b>Resumo</b>	A formação de professores em uma perspectiva decolonial requer refletir sobre a condição dos sujeitos subalternizados pela colonialidade às lógicas educativas hegemônicas e eurocêntricas. Nesse sentido, questiona-se: de que maneira a educação para as relações étnico-raciais vêm sendo inseridas no currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia? O objetivo deste estudo é analisar a inserção da educação para as relações étnico-raciais nos currículos dos 30 cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Para tanto, foi identificado que dos 1004 componentes ofertados na matriz obrigatória desses cursos, 27 continham temáticas voltadas para a questão racial. Trata-se de um estudo transversal, exploratório de caráter qualitativo. Os dados foram analisados por meio de classificação hierárquica descendente e de árvores de similitudes com o apoio do software IRAMUTEQ. O curso de História foi o que mais ofertou componentes dessa natureza, enquanto os de Ciências Biológicas, Computação, Matemática e Química foram os que tiveram menor oferta. A análise da classificação hierárquica descendente e de similitude permitiu revelar que os temas mais frequentes estavam relacionados à história do Brasil, contemplando a educação e a cultura. Ressalta-se a importância de transversalizar na formação docente temas como: diversidade étnico-racial no Brasil, suas contribuições sociopolíticas, econômicas, culturais, educacionais e artísticas, bem como a reflexão crítica acerca de discriminações e de opressões raciais. A iniciativa de explorar o tema numa perspectiva decolonial e transgressora tem um potencial de gerar mudanças na formação cidadã desde a educação infantil, em prol de uma sociedade mais justa e menos desigual.
<b>5 - Título</b>	<b>CRÍTICO "PERO NO MUCHO": PROBLEMATIZANDO A ABORDAGEM DE QUESTÕES IDENTITÁRIAS EM UMA UNIDADE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Patrícia Helena da Silva Costa Raquel de Almeida Rodrigues

<b>Palavras-chave</b>	pedagogia de letramento queer; letramento racial crítico; prática problematizadora; material didático de inglês para a Educação Básica; formação docente.
<b>Ano</b>	2021
<b>Resumo</b>	Neste estudo problematizamos a visão de criticidade em um livro didático de inglês para o primeiro ano do Ensino Médio, pertencente a uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático 2018 (PNLD) e apontamos formas de preencher lacunas em tal material através de sugestões para uma formação de professores realmente crítica e antirracista. Alinhadas a uma abordagem pedagógica de letramento queer (LIN, 2014) e de letramento crítico racial (FERREIRA, 2015a; 2015b), defendemos a posição de que uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004) antirracista deva estar presente na formação dos professores de língua, além de manuais e orientações elaborados para os docentes de inglês. Neste sentido, a perspectiva de “crítico” por nós adotada procura motivar o questionamento e estranhamento (LIN, 2014) dos discursos naturalizados, levando-se em consideração questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência (PENNYCOOK, 2004). Analisamos a primeira unidade do livro, intitulada “ <i>Who am I?</i> ” e voltada para aspectos referentes à identidade, e a fundamentação teórica do material didático, juntamente com as orientações dadas aos/as professores(as) para a abordagem das atividades de tal unidade. As considerações que fazemos ao final da análise apontam para a necessidade de uma formação docente que possa complementar o material e, dessa forma, ir além das sugestões das autoras para, de fato, promover práticas pedagógicas antirracistas problematizadoras, através da reflexão sobre questões identitárias de caráter interseccional e decolonial, pois neste caso, e possivelmente em outros, as orientações elaboradas para os docentes no material didático não problematizam tais aspectos, sinalizando a ausência de questionamentos que levem à uma agenda transformadora.
<b>6 - Título</b>	<b>Cinema negro feminino, estética e política na formação de professoras: uma experiência com o filme Kabela</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Fábio José Paz da Rosa
<b>Palavras-chave</b>	Cinema Negro; Corporeidade; Estética; Formação de professores
<b>Ano</b>	2021

<b>Resumo</b>	Esta pesquisa tem o objetivo de problematizar, no cerne da formação de professores em Pedagogia, as potencialidades do cinema negro feminino a partir da exibição do filme <i>Kbela</i> da cineasta Yasmin Tainá. Para isso, o artigo se propõe a defender uma perspectiva de formação docente decolonial em que as licenciandas participantes da exibição são incentivadas a produzirem novos conhecimentos inter-relacionados às corporeidades, estéticas e atuação política. Dessa forma, compreendemos que as estudantes relacionaram esses conhecimentos tanto em suas corporeidades quanto em suas futuras práticas docentes.
<b>7 - Título</b>	<b>PIBID Inglês e a telona: ampliando espaços formativos</b>
<b>Tipo de texto</b>	Artigo
<b>Autores</b>	Ana Karina de Oliveira Nascimento, Ana Lúcia Simões Borges Fonseca
<b>Palavras-chave</b>	Formação de professores; Pibid; língua inglesa; práticas decoloniais; filmes
<b>Ano</b>	2020
<b>Resumo</b>	A formação de professores pode ocorrer em vários espaços além do ambiente escolar (universidade e escolas de educação básica), seguindo caminhos diferentes e de maneira decolonial. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com escopo interpretativo, durante um ano e meio, no âmbito do projeto de inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma universidade federal brasileira. Neste artigo, o foco está na análise dos diários de campo dos professores em formação inicial e seu conteúdo referente a uma das atividades desenvolvidas como parte do projeto: ida ao cinema e reflexão sobre alguns filmes. A experiência revelou como os professores em formação inicial tiveram a chance de refletir sobre as relações que estabeleceram entre a formação de professores e leituras e experiências proporcionadas pelo Pibid, corroborando a importância de práticas decoloniais.

# 9

*Caroline Alves Soler*

**APRESENTAÇÃO  
LEXICOGRÁFICA DE ALGUNS  
VERBOS NO *PRETÉRITO  
INDEFINIDO* EM DICIONÁRIOS  
BILÍNGUES DE ELE**

## INTRODUÇÃO

O presente artigo<sup>35</sup> visa a analisar a maneira como alguns verbos no *Pretérito Indefinido*<sup>36</sup> são apresentados em dicionários bilíngues de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira). Para isso, selecionamos alguns DB (Dicionários Bilíngues) com o intuito de averiguar se tal abordagem se dá de maneira satisfatória e adequada. Entretanto, antes da referida análise, fez-se necessário realizar uma breve descrição teórica da origem, da função, do significado e da relevância desse tipo de material nas aulas de línguas estrangeiras.

Assim, no primeiro item deste artigo, a fim de traçar um breve panorama da história dos DB, respaldamo-nos em alguns dos conceitos de Hwang (2010). Já no tocante às informações teóricas inerentes à estrutura, função e importância dos destacados materiais, contamos, também, com algumas considerações de Carvalho (2001), Fuentes Morán (1997) e Ruhstaller (2004).

No segundo item deste texto, efetuamos uma concisa observação e análise da abordagem do tempo verbal *Pretérito Indefinido* em três DB de ELE: Minidicionário Saraiva (2009), Michaelis Dicionário Escolar Espanhol (2009) e Dicionário Escolar WMF (2011). Cabe ressaltar que os três dicionários são de caráter bilíngue e apresentam entradas do espanhol para o português e do português para o espanhol, respectivamente. Finalmente, realizamos uma breve comparação da abordagem do destacado tempo verbal nos DB selecionados, estabelecendo uma reflexão acerca das possíveis contribuições dos destacados materiais às aulas de ELE relativas ao assunto em questão.

35 Trabalho desenvolvido na disciplina "Fundamentos de Lexicografia Bilíngue e de Lexicografia Didática" no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara) em 2018.

36 A grafia aparecerá em *itálico*, pois se refere a grafia em espanhol para o tempo verbal em tela.

## DICIONÁRIOS BILÍNGUES

A fim de que possamos proceder à análise de alguns verbos no *Pretérito Indefinido* em Dicionários Bilíngues de ELE, inicialmente, realizamos uma breve descrição teórica da origem dos DB bem como de seu significado, de sua função e de sua importância nas aulas de línguas estrangeiras.

De acordo com Hwang (2010), a história dos dicionários modernos e da Lexicografia<sup>37</sup> teve início no século XVI com o advento dos primeiros dicionários. Segundo o estudioso, a elaboração de repertórios lexicais sempre se fez presente na história da humanidade e a existência de produtos lexicográficos provenientes das mais antigas sociedades pode caracterizar uma pré-história dos referidos materiais. Para ele, os dicionários modernos possuem cunho didático e visam à descrição sistemática do léxico de um idioma, sendo que os DB foram os primeiros a serem elaborados no Ocidente.

Conforme Hwang (2010), os registros iniciais de repertórios lexicográficos existentes datam de milhares de anos e são apresentados sob a forma de listas de palavras destinadas a um público letrado específico devido à necessidade do desenvolvimento das relações comerciais e socioculturais entre falantes de diferentes idiomas. Tais listas, em geral, de caráter bilíngue, permitem que alguns autores julguem que os DB sejam “os ancestrais dos dicionários monolíngues” - embora as mencionadas listas não tivessem como objetivo a descrição sistemática do léxico de um idioma, o que não as caracteriza como dicionários em si. Tradicionalmente e de forma geral, considera-se que “os ancestrais dos dicionários modernos são os glossários<sup>38</sup>, que historicamente preparam o caminho para a

37 Uma das ciências do léxico que estuda os problemas teóricos e práticos relacionados à elaboração e produção de dicionários.

38 “Glossário é um dicionário que dá sob a forma de simples traduções o sentido de palavras raras ou mal conhecidas” (Dubois *et al.*, 2006, p. 309).

Lexicografia moderna”, caracterizando, portanto, os DB como seus descendentes diretos (Hwang, 2010, p. 35).

Assim, consoante com as ideias de Hwang (2010), é no século XVI - período no qual foram produzidas várias obras que contrapunham duas ou mais línguas com vistas à simplificação do estudo de um idioma estrangeiro - que ocorre a transição dos glossários aos DB por meio de um repertório lexical constituído de palavras que refletiam dificuldades entre as línguas. Nessa mesma época, os missionários europeus produziram repertórios lexicais bilíngues a fim de contrapor as línguas da Europa com as do Novo Continente, sendo que, no Brasil, os primeiros dicionários português-tupi foram produzidos pelos missionários jesuítas.

De acordo com Carvalho (2001), os DB apresentam, basicamente, equivalências entre as palavras elencadas na microestrutura<sup>39</sup> dos dicionários. Neles, não encontramos, por exemplo, relações paradigmáticas, nem comentários etimológicos referentes ao lema. Conforme as ideias do referido autor:

O papel do bilíngue não é o de descrever a semântica do lema, mas sim o de estabelecer relações entre o lema e as equivalências, e o que vai determinar o número de subdivisões dos bilíngues, seja de tradução ou de versão, é a relação que existe entre o lema e suas equivalências (Carvalho, 2001, p. 51).

Ao explicar diferentes critérios relativos à elaboração dos DB, Carvalho (2001) menciona duas dicotomias que devem ser consideradas na produção do referido material: a dicotomia dicionário ativo vs. dicionário passivo. Segundo o estudioso, em geral, o dicionário passivo está voltado a atividades relativas à compreensão de textos em língua estrangeira e o dicionário ativo se relaciona a atividades inerentes à produção de textos em língua estrangeira.

Fuentes Morán (1997, p. 48-49), por sua vez, define DB como um dicionário “no qual se tratam lexicograficamente duas línguas, ou aquele cujos comentários lexicográficos se fazem, ao menos em parte, em uma língua diferente da que é o objeto do comentário”<sup>40</sup> (tradução livre nossa). De acordo com o mencionado autor, um dicionário é formado por uma série de componentes primários que se organizam em uma estrutura global. São eles, o início do livro (I), o corpo do livro (II) e o final do livro (III). O primeiro componente, de caráter obrigatório, subdivide-se, basicamente, em capa, prefácio, índice, instruções para o uso do dicionário e explicação dos símbolos e abreviaturas empregados no dicionário. Entretanto, elementos do componente I podem fazer parte do componente III e o componente II é obrigatório, uma vez que se constitui dos verbetes em si.

Fuentes Morán (1997) menciona, também, o conceito de “vias de acesso” que, em suma, diz respeito a mecanismos estruturais presentes nos dicionários que facilitam o acesso à informação desejada. Para o estudioso, o ponto de partida de uma via de acesso - elemento por meio do qual o consulente inicia sua busca, como por exemplo, o índice, uma tabela de conteúdos ou a cabeceira de página, caracteriza o “nó inicial”<sup>41</sup> e o elemento no qual ele encontra a informação constitui o “nó terminal”<sup>42</sup>.

De acordo com Ruhstaller (2004), a maioria dos docentes e especialistas no ensino de ELE considera que os DB devam ser utilizados apenas por alunos iniciantes na aprendizagem do referido idioma. Todavia, um estudo realizado acerca dos hábitos dos estudantes de Tradução e Interpretação da Universidade de Málaga revelou a preferência desses discentes pelo uso dos DB, visto que podem ser usados tanto para a produção e compreensão leitora em

40 No original: “en el que se tratan lexicográficamente dos llenguas, o aquell cuyos comentarios lexicográficos se hacen, por lo menos en parte, en una lengua diferente de la que es objeto del comentario.”

41 No original: “nudo inicial”

42 No original: “nudo terminal”

língua estrangeira quanto para a tradução em ambos os idiomas, materno e estrangeiro. Tais características contribuem para o fato de que mesmo estudantes avançados de ELE optem pelo uso dos DB com mais frequência em detrimento de outros tipos de dicionários.

A preferência tão clara dos usuários pelo dicionário bilíngue (ainda contra as recomendações que costumam receber do professorado) não pode ser casual, senão deve ser consequência de vantagens práticas muito reais. Em primeiro lugar, o dicionário bilíngue 'oferece a possibilidade de solucionar os problemas de descodificação, codificação e transcodificação nas duas línguas em questão, e, além disso, tudo em um mesmo volume' [...].<sup>43</sup> (Ruhstaller, 2004, p. 87-88)

Com base nos conceitos apresentados, podemos observar que, em geral, os DB apresentam grande importância na aprendizagem de novas línguas e que são alvo de preferência dos estudantes uma vez que facilitam a busca das informações tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Notamos, de igual modo, que todos os mecanismos estruturais utilizados na produção dos DB estão voltados a viabilizar o acesso a palavras equivalentes, aspecto que pode trazer maior segurança ao consulente, o qual pode se apoiar em seus conhecimentos prévios relativos ao idioma materno, além de possibilitar maior agilidade no desenvolvimento de diferentes atividades propostas.

43 No original: *"La preferència tan clara de los usuarios por el diccionario bilingüe (aun en contra de las recomendaciones que suelen recibir del profesorado) no puede ser casual, sino que debe ser consecuencia de ventajas prácticas muy reales. En primer lugar, el diccionario bilingüe 'ofrece la posibilidad de solucionar los problemas de descodificación, codificación y transcodificación en las dos lenguas, y, además, todo en un mismo volumen' [...]."*

## ANÁLISE

Para que pudéssemos averiguar a maneira como alguns verbos no *Pretérito Indefinido* são abordados em dicionários de ELE, selecionamos três DB<sup>44</sup>, os quais se encontram devidamente identificados no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Dicionários Escolares Bilíngues de ELE**

DICIONÁRIOS BILÍNGUES
<p><b>Minidicionário Saraiva: espanhol-português / português-espanhol.</b>            São Paulo: Saraiva, 2009.</p>
<p><b>Michaelis: dicionário escolar espanhol.</b>            São Paulo: Melhoramentos, 2009.</p>
<p><b>Dicionário escolar WMF: espanhol-português / português-espanhol.</b>            São Paulo: Martins Fontes, 2011.</p>

*Fonte: Dicionários Escolares Bilíngues de ELE.*

Entretanto, antes de procedermos à referida análise, convém justificarmos os motivos que nos levaram a selecionar a observação de alguns verbos no *Pretérito Indefinido* ao invés de outros tempos verbais.

Em um de nossos estudos (Soler, 2013), pautados em algumas gramáticas normativas do português e do espanhol, verificamos que o *Pretérito Indefinido*, assim como o *Pretérito Perfecto Compuesto*, está enquadrado na variação aspectual perfeita, sendo utilizado, portanto, para expressar ações concluídas. Da mesma maneira, constatamos que as gramáticas da língua espanhola salientam o seu significado básico, isto é, apontam-no como tempo pretérito que não se atrela ao tempo presente.

Salientamos, ainda, com base em nossa experiência como docente de ELE, e conforme também destacamos em Soler (2013), que os verbos no *Pretérito Indefinido* acarretam certas dificuldades aos alunos brasileiros do idioma, sobretudo no que tange às suas formas irregulares, já que estas muito se diferenciam dos verbos no Pretérito Perfeito Simples, tempo verbal equivalente em língua portuguesa. Sendo assim, neste artigo, optamos pela análise da maneira como o destacado tempo verbal da língua espanhola costuma ser apresentado em alguns DB, a fim de verificar se tal abordagem ocorre de modo adequado e esclarecedor aos discentes quando do uso do DB nas aulas de ELE. Visamos a, de igual modo, promover reflexões acerca de possíveis alternativas que minimizem tais entraves relativos à aprendizagem do *Pretérito Indefinido* por meio do auxílio do dicionário em sala de aula.

Nos subitens seguintes, efetuamos uma breve descrição e análise da abordagem do mencionado tempo verbal nos dicionários elencados no Quadro 1.

## ANÁLISE DO DICIONÁRIO BILÍNGUE 1

O Minidicionário Saraiva (doravante DB1) é um dicionário impresso composto por dois dicionários. O primeiro deles apresenta a equivalência de lemas do espanhol para o português e o segundo do português para o espanhol.

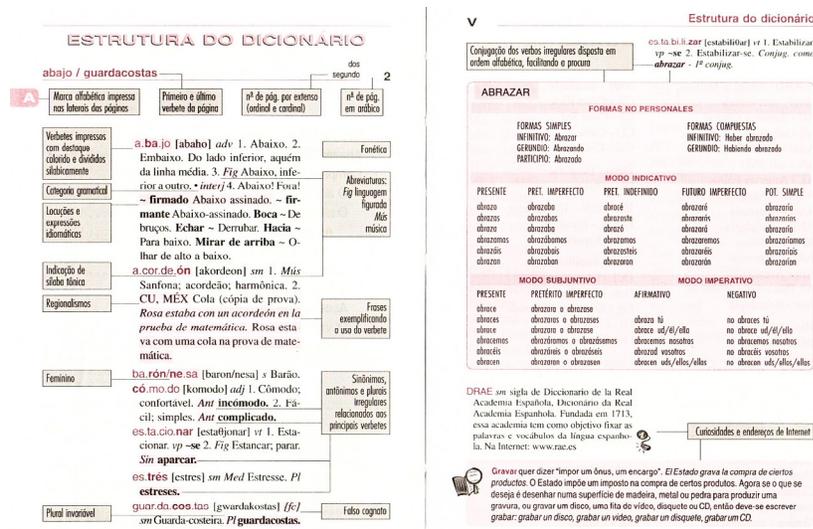
Logo no início do DB1, apresenta-se um Sumário que subdivide basicamente o referido material da seguinte maneira:

- Estrutura do dicionário
- Abreviaturas
- Compêndio gramatical
- Parte espanhol-português
- Parte português-espanhol
- Anexos

Cabe ressaltar que, dos itens apresentados, os três primeiros são de cunho instrucional, isto é, têm como objetivo auxiliar e esclarecer o consulente acerca dos detalhes inerentes ao material, tais como: informação da sílaba tônica do verbete, descrição fonética, gênero, siglas que denotam regionalismos ou falsos cognatos, entre outros.

No item “Estrutura do dicionário”, observamos sete verbetes em espanhol disponibilizados de forma ampliada ao lado de suas respectivas equivalências em português, bem como várias pequenas indicações explicativas acerca do significado de cada minúcia contida no desdobramento de cada lema. Notamos, também, um quadro-exemplo com o verbo *abrazar* em suas formas não nominais seguidas da conjugação do mencionado verbo em alguns tempos verbais do Modo Indicativo e Subjuntivo e no Modo Imperativo, além de um esclarecimento da maneira a qual aparecem algumas curiosidades e endereços eletrônicos no dicionário, consoante ao que podemos verificar na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Estrutura do DBI



Fonte: Minidiccionario Saraiva (2009, p. IV-V)

Mais adiante, encontramos uma lista das abreviaturas (item “Abreviaturas”) e no “Compêndio gramatical”, verificamos alguns subitens, tais como: o alfabeto gráfico, o alfabeto fonético, as consoantes, lista de símbolos fonéticos utilizados, sinais de pontuação, acentuação gráfica, o verbo e conjugação de verbos regulares, dentre os quais destacamos os dois últimos.

No subitem “o verbo”, notamos uma breve explanação do significado de verbo: “Parte da oração que expressa uma ação ou um estado sob a forma variável, segundo as disposições do sujeito que fala.” (Minidicionário Saraiva, 2009, p. XII) Logo, em breves tópicos, observamos listadas as classes de um verbo segundo o modo de transmitir significado (transitivo, intransitivo, reflexivo e recíproco), segundo as flexões (1ª, 2ª e 3ª conjugação) e segundo a maneira de conjugar (regulares, irregulares, auxiliares, defectivos, unipessoais e impessoais). Em seguida, no subitem “conjugação de verbos regulares”, verificamos três tabelas com a conjugação dos verbos *hablar*, *comer* e *vivir*, precedido da seguinte explicação: “A seguir estão conjugados verbos regulares das três conjugações. Mudando o radical e acrescentando a terminação de tempo e pessoa (em destaque) é possível conjugar qualquer outro verbo regular.” Entretanto, não percebemos nenhuma menção à conjugação de verbos irregulares nesse subitem do DB1.

Nas páginas subsequentes, verificamos o DB Espanhol-Português e, na sequência, o DB Português-Espanhol. Por fim, no item “Anexos”, observamos uma tabela com os numerais cardinais e ordinais em língua espanhola seguida de uma outra tabela de adjetivos pátrios tanto em português quanto em espanhol.

No que tange à abordagem dos verbos no *Pretérito Indefinido*, não encontramos, por exemplo, as formas *anduvo*, *estuvo*, *tuvo*, as quais correspondem aos verbos *andar*, *estar* e *tener* respectivamente na terceira pessoa do singular do tempo verbal destacado. No entanto, ao consultar os mencionados verbos no infinitivo,

verificamos uma breve observação de que estes pertencem à categoria "irregular" e, nos três casos, apresenta-se uma tabela com a conjugação desses verbos em alguns tempos em língua espanhola. Vejamos, como exemplo, a ocorrência do verbo *estar* no DB1:

**Figura 2 - Ocorrência do verbo *estar* no DB1**

183 ciento ochenta y tres centésimo octogésimo tercero

**estanco / estatuir**

**es.tan.co** [estanko] *adj* 1. Estanque; fechado. • *sm* 2. Tabacaria. 3. *Fig* Depósito.

**es.tán.dar** [estandar] *sm* 1. Modelo. 2. Padrão. ~ **de vida** Padrão de vida. *Pl estándares.*

**es.tan.da.ri.zar** [estandariθar] *vr* Padronizar. *Conjug. como abrazar - 1ª conjug.*

**es.tan.dar.te** [estandarte] *sm* Estandarte; bandeira.

**es.tan.que** [estanke] *sm* Reservatório de água.

**es.tan.te** [estante] *sm* 1. Estante. 2. Prateleira.

**es.tan.te.rí.a** [estanteria] *sf* Conjunto de prateleiras.

**es.ta.ñar** [estañar] *vr* Estanhar; soldar com estanho.

**es.ta.ño** [estaño] *sm* *Quím* Estanho.

**es.tar** [estar] *vi* 1. Estar. 2. Existir; permanecer. 3. Achar; encontrar-se. 4. Ser. 5. Ficar; cair. ~ **a la que salta** *Fam* Estar disposto a aproveitar a ocasião. ~ **a matar** Provocar inimizade entre duas pessoas. ~ **a oscuras** Ignorar. ~ **algo al caer** *Fam* Estar para acontecer. ~ **de más** Sobrar. ~ **le bien empleada alguna cosa** Ser merecido. ~ **para** Estar disposto a. ~ **por** Estar a ponto de. *Verbo irregular.*

**es.ta.tal** [estatal] *adj* Estatal.

**es.tá.ti.co/a** [estatiko/a] *adj* 1. Estático. • *sf* 2. *Fis* Estática.

**es.ta.ti.fi.car** [estatifikar] *vr* Estatizar.

**es.ta.tua** [estatwa] *sf* 1. Estátua. 2. *Fig* Pessoa inexpressiva.

**es.ta.tu.ir** [estatwir] *vr* Determinar; estabelecer. *Conjug. como construir - 3ª conjug.*

ESTAR				
FORMAS NO PERSONALES				
FORMAS SIMPLES		FORMAS COMPUESTAS		
INFINITIVO: Estar		INFINITIVO: Haber estado		
GERUNDIO: Estando		GERUNDIO: Habiendo estado		
PARTICIPIO: Estado				
MODO INDICATIVO				
PRESENTE	PRET. IMPERFECTO	PRET. INDEFINIDO	FUTURO IMPERFECTO	POT. SIMPLE
estoy	estaba	estuve	estaré	estaría
estás	estabas	estuviste	estarás	estarías
está	estaba	estuvo	estará	estaría
estamos	estábamos	estuvimos	estaremos	estaríamos
estáis	estabais	estuvisteis	estaréis	estaríais
están	estaban	estuvieron	estarán	estarían
MODO SUBJUNTIVO		MODO IMPERATIVO		
PRESENTE	PRETÉRITO IMPERFECTO	AFIRMATIVO	NEGATIVO	
esté	estuviera o estuviese		no estés tú	
estés	estuvieras o estuvieses	esté tú	no esté ud./él/ella	
esté	estuviera o estuviese	esté ud./él/ella	no estemos nosotros	
estemos	estuviéramos o estuviésemos	estemos nosotros	no estéis vosotros	
estéis	estuvierais o estuvieseis	estad vosotros	no estén uds./ellos/ellas	
estén	estuvieran o estuviesen	estén uds./ellos/ellas		

Fonte: Saraiva (2009, p. 183)

Notamos que todos os verbos, sejam eles regulares ou irregulares, são apresentados nos verbetes apenas no infinitivo tanto na “Parte espanhol-português” quanto na “Parte português-espanhol”. Entretanto, as referidas tabelas de conjugação só podem ser consultadas na primeira, ou seja, no DB espanhol-português. Percebemos que, desde a parte instrucional do DB1, não há menção acerca dos critérios adotados na eleição dos verbos que aparecem conjugados em tabelas, o que nos leva ao entendimento de que essas conjugações dizem respeito a verbos escolhidos aleatoriamente e visam a exemplificar a conjugação de outros verbos. A única observação que podemos encontrar no item instrucional “Estrutura do dicionário” é a de que as tabelas estão dispostas em ordem alfabética, a fim de facilitar a procura, conforme podemos notar na Figura 1. Nessa mesma figura, verificamos a afirmação de que as conjugações em tabelas são relativas a “verbos irregulares”. No entanto, ao longo do referido dicionário podemos perceber, também, algumas tabelas de conjugação verbal de verbos regulares, além de notarmos que mesmo mediante a tal afirmação o verbo utilizado na exemplificação da tabela é um verbo regular (*abrazar*), o que caracteriza uma pequena falha nas instruções de uso do material.

Observamos, portanto, que no DB1 os verbos, tanto regulares quanto irregulares, são apresentados no modo infinitivo e, quando são de cunho irregular, apresenta-se uma breve observação na microestrutura do verbete que sinaliza ao consulente tal característica, conforme notamos na Figura 2 com relação ao verbo *estar*, por exemplo. Além disso, existem tabelas de conjugação verbal, especialmente no que tange a verbos irregulares, nas quais o usuário pode verificar as formas não nominais do verbo consultado, bem como sua conjugação no Modo Imperativo e em alguns tempos verbais do Modo Indicativo e do Modo Subjuntivo, dentre os quais se enquadra a conjugação no *Pretérito Indefinido* do Modo Indicativo, consoante com o que podemos visualizar em ambas as figuras apresentadas anteriormente.

Verificamos que os verbos flexionados no *Pretérito Indefinido* não aparecem elencados na microestrutura do DB, senão em tabelas de conjugação verbal, as quais são apresentadas em ordem alfabética como ilustrações que visam a complementar o entendimento do consulente com relação ao verbo. De acordo com Fuentes Morán (1997, p. 50) tais informações inseridas no meio da macroestrutura<sup>45</sup> do dicionário, podem ser denominadas *middle matter* e costumam ser raras em DB.

Assim, no que concerne ao DB1, notamos que o consulente precisa compreender que a palavra *tuvo*, por exemplo, diz respeito ao verbo *tener* já flexionado no *Pretérito Indefinido* e, caso ele não obtenha essa informação previamente à sua consulta, precisará recorrer a outras fontes para compreender o significado do referido vocábulo. Entendemos que, em se tratando de estudantes mais avançados de ELE, esse aspecto não caracteriza um problema, uma vez que por meio da contextualização geral de um texto, por exemplo, o aprendiz pode chegar à compreensão do que almeja, especialmente, no que tange aos que já tiveram a oportunidade de aprender o destacado tempo verbal em sala de aula. Já no que tange a alunos iniciantes de ELE, concluímos que as tabelas inseridas na macroestrutura do texto podem auxiliá-los desde que eles tenham a curiosidade de observá-las. Contrariamente a isso, entendemos que o discente precisa ser orientado em sua busca, inicialmente, pelo seu professor quem, por sua vez, também necessita conhecer os desdobramentos da estrutura do DB1.

Visto que, em geral, os DB são considerados como materiais que devem ser indicados, principalmente, a alunos iniciantes, conforme as considerações de Rubstaller (2004) mencionadas nas páginas precedentes deste artigo, julgamos que o DB1 apresenta os verbos no *Pretérito Indefinido* de maneira satisfatória, porém, pouco

45

Segundo Fuentes Morán (1997, p. 45), trata-se, basicamente, da "estrutura vertical na qual se agrupam e ordenam as entradas no dicionário."

esclarecedora, uma vez que não disponibiliza nenhum tipo de explicação acerca do referido tempo verbal, nem mesmo os apresenta em sua microestrutura como um elo que conduza o consultante a observar as tabelas citadas, embora tais tabelas estejam estrategicamente próximas ao verbete consultado, facilitando, assim, o acesso à informação

## ANÁLISE DO DICIONÁRIO BILÍNGUE 2

O Dicionário Escolar Michaelis (doravante DB2) também é um dicionário impresso composto por dois dicionários: o primeiro com lemas do espanhol para o português e o segundo com verbetes do português para o espanhol. Nele, observamos, inicialmente, um “Sumário” que apresenta a seguinte subdivisão:

- Prefácio
- Organização do dicionário
- Transcrição fonética do espanhol
- Transcrição fonética do português
- Abreviaturas usadas no dicionário
- Verbetes espanhol-português
- Verbetes português-espanhol
- Apêndice

No “Prefácio”, podemos notar um texto com uma série de esclarecimentos, tais como o número aproximado de verbetes, a informação de que o material foi elaborado conforme as normas linguísticas atualizadas e de que, nele, podemos encontrar tendências

e expressões da linguagem coloquial. Vislumbramos, também, a explicação de que o grande número de exemplos serve para contextualizar o significado e facilitar a compreensão dos lemas, entre outros comentários. Já em “Organização do dicionário”, encontramos a seguinte subdivisão: ordem alfabética, entrada, transcrição fonética, classe gramatical, área de conhecimento, plural, tradução, exemplificação, expressões, conjugação verbal e verificamos, em cada uma delas, uma breve explanação da função de cada item por meio da exemplificação de diferentes verbetes, com exceção do item “ordem alfabética” no qual está contida uma rápida descrição do alfabeto, chamando a atenção aos dígrafos *ch*, *ll* e para a letra ñ.

Dos subitens mencionados exibidos na “Organização do dicionário”, os que mais interessam ao desenvolvimento do presente trabalho são “classe gramatical” e “conjugação verbal”, os quais podem ser observados nas figuras seguintes:

**Figura 3** - Subitem “organização do dicionário” do DB2

IX

---

**4. Classe gramatical**

a) É indicada por abreviatura em itálico, conforme a lista de “Abreviaturas usadas neste dicionário”, página XVII.

Ex.: *es.pe.cu.la.dor*, -ora [espekulad'or] *adj+s* Especulador.  
*ha.ber* [aber] *vt+vi* Haver, ter. Veja modelo de conjugação.  
*lo.a* [l'oa] *sf* Loa, elogio, louvor, apologia.  
*ner.vio* [n'erbjo] *sm Anat* Nervo. **nervio óptico** nervo óptico.

b) Quando o verbete tem mais de uma categoria gramatical, uma é separada da outra por uma bolinha preta.

Ex.: *ma.nual* [man'wal] *adj* Manual, artesanal. *me gustan los trabajos manuales* / gosto de trabalhos manuais. • *sm* Manual, guia.  
*óp.ti.co*, -a [optiko] *adj* Ótico, ocular. • *sf* Óptica.  
*ta.bu.lar* [tabul'ar] *vi* Tabular. • *adj* Tabular.

Fonte: Dicionário Escolar Michaelis (2009, p. IX)

**Figura 4 - Subitem "conjugação verbal" do DB2**

### 10. Conjugação verbal

Na parte espanhol-português todos os verbos irregulares têm o seu paradigma indicado por uma seta. Os modelos de conjugação estão no final do dicionário, da página 774 à 812.

Ex.: a.bo.lir [abol'ir] vt Abolir, revogar, suprimir. → Veja modelo de conjugação.

a.bo.rre.cer [abořeθ'er] vt Abominar, detestar. *casi todo el mundo aborrece el lunes* / quase todo mundo detesta as segundas-feiras. → crecer.

Fonte: Dicionário Escolar Michaelis (2009, p. X)

No que se refere ao subitem "classe gramatical", notamos que, em geral, os verbos são apresentados no infinitivo, por meio da abreviatura *vt* e *vi* (verbo transitivo e verbo intransitivo respectivamente) no caso do verbo *haber* e *vt* com relação ao verbo *tabular*. Em se tratando do verbo *haber*, observamos, também, uma indicação de que o referido verbo deve ser consultado em um determinado "modelo" inserido no próprio material. Já no subitem "conjugação verbal", verificamos a afirmação de que todos os verbos irregulares são indicados por uma seta e que os modelos de conjugação citados no subitem descrito anteriormente podem ser encontrados ao final do DB2.

Logo, apresenta-se a "Transcrição fonética do espanhol", seguida da "Transcrição fonética do português". Em ambas as transcrições, podemos notar, também, breves explicações acerca do alfabeto e dos símbolos fonéticos de cada idioma. Mais adiante, encontramos uma lista das abreviaturas utilizadas no dicionário, os itens "Verbetes espanhol-português" e "Verbetes português-espanhol", respectivamente, e, por fim, o item "Apêndice" composto pelos subitens: verbos, substantivos, artigos, demonstrativos, possessivos, indefinidos, pronomes pessoais e reflexivos, pronomes interrogativos e exclamativos, preposições, acentuação, numerais, conversação em espanhol e conjugação verbal em espanhol: paradigmas.

No subitem "verbos", observamos a seguinte definição:

Os verbos são as palavras que atuam como núcleo da oração. Em espanhol, os verbos são classificados em três grupos, conforme a terminação [...]. Cada uma das conjugações (-ar, -er, -ir) pode ser regular ou irregular. Este dicionário inclui o paradigma de conjugação do espanhol, tanto dos verbos regulares como dos verbos irregulares [...]. Os modos verbais são três: indicativo, subjuntivo e imperativo. (Dicionário Escolar Michaelis, 2009, p. 749)

Em seguida, notamos uma breve explicação do valor de cada tempo verbal relativo a cada modo, além da explanação do significado das formas não nominais dos verbos (infinitivo, gerúndio e particípio) seguida de alguns exemplos. No tocante ao Modo Indicativo, modo no qual se insere o tempo verbal foco deste trabalho, encontramos a seguinte subdivisão: *Presente*, *Pretérito Imperfecto*, *Pretérito Perfecto Simple*<sup>46</sup>, *Pretérito Perfecto Compuesto*, *Pretérito Pluscuamperfecto*, *Futuro Simple* e *Condicional Simple*.

Com relação ao *Pretérito Indefinido*, verificamos a seguinte definição:

*Pretérito Perfecto Simple (pretérito)* Chamado também de *indefinido*, usa-se para: Referir-se a ações concluídas em um momento determinado no passado. Ex.: *El papa Juan Pablo II falleció el año 2005* / O para João Paulo II faleceu em 2005. Referir-se a ações únicas no passado. Ex.: *Ayer fui al cine* / Ontem fui ao cinema (Dicionário Escolar Michaelis, 2009, p. 749, grifos no original).

Tais conceitos corroboram as considerações de Soler (2013) que, pautada em alguns estudiosos, conclui que, em geral, as gramáticas da língua espanhola caracterizam o destacado tempo verbal como um tempo passado que não se relaciona com o tempo presente, conforme mencionamos no início do item 2 deste texto.

46

O tempo verbal *Pretérito Indefinido* também pode ser denominado *Pretérito Perfecto Simple* em língua espanhola.

Finalmente, no subitem “conjugação verbal em espanhol: paradigmas”, são apresentados alguns modelos de verbos regulares e irregulares conjugados no Modo Indicativo, no Modo Subjuntivo, e apenas na segunda pessoa do singular e do plural (*tú* e *vosotros*) do Modo Imperativo, além da explicitação das formas não nominais. Observemos alguns desses modelos elencados na figura a seguir:

Figura 5 - Paradigmas verbais do DB2

778	779
<p><b>Aducir</b></p> <p>Formas no personales <b>INFINITIVO</b> aducir <b>GERUNDO</b> aduciendo <b>PARTICÍPIO</b> aducido</p> <p>Formas personales <b>INDICATIVO</b> <b>Presente</b> aducio, aduces, aduce, aducimos, aducís, aducen <b>Preterito imperfecto o Copretérito</b> aducía, aducías, aducía, aducíamos, aducíais, aducían <b>Preterito perfecto simple o Pretérito adujo</b>, adujiste, adujo, adujimos, adujisteis, adujeron <b>Futuro simple o Futuro aduciré</b>, aducirás, aducirá, aduciremos, aduciréis, aducirán <b>Condicional simple o Pospretérito aduciría</b>, aducirías, aduciría, aduciríamos, aduciríais, aducirían</p> <p><b>SUBJUNTIVO</b> <b>Presente</b> aducas, aducas, aduca, aducamos, aducáis, aducan <b>Preterito imperfecto o Pretérito adujera</b> o <b>adujese</b>, adujeras o adujeses, adujera o adujere, adujeramos o adujerásemos, adujerás o adujerades, adujeran o adujeren <b>Futuro simple o Futuro adujere</b>, adujeres, adujere, adujerémos, adujeréis, adujeren <b>IMPERATIVO</b> aduce (tú), aducid (vosotros)</p> <p><b>Aislar</b></p> <p>Formas no personales <b>INFINITIVO</b> aislar <b>GERUNDO</b> aislando <b>PARTICÍPIO</b> aislado</p> <p>Formas personales <b>INDICATIVO</b> <b>Presente</b> aislo, aislas, aisla, aislamos, aisláis, aislan <b>Preterito imperfecto o Copretérito</b> aislaba, aislabas, aislaba, aislábamos, aislabais, aislaban <b>Preterito perfecto simple o Pretérito aislé</b>, aislaste, aislé, aislamos, aislasteis, aislaron <b>Futuro simple o Futuro aislaré</b>, aislarás, aislará, aislaremos, aislareis, aislarán <b>Condicional simple o Pospretérito aislaría</b>, aislarías, aislaría, aislaríamos, aislaríais, aislarían</p> <p><b>SUBJUNTIVO</b> <b>Presente</b> aisles, aisles, aisle, aislémos, aisléis, aislén <b>Preterito imperfecto o Pretérito aislara</b> o <b>aislase</b>, aislaras o aislases, aislara o aislase, aisláramos o aislásemos, aislárais o aisláredes, aislaran o aisláren <b>Futuro simple o Futuro aislare</b>, aislares, aislare, aisláremos, aislareis, aisláren <b>IMPERATIVO</b> aísla (tú), aislad (vosotros)</p>	<p><b>Almorzar</b></p> <p>Formas no personales <b>INFINITIVO</b> almorzar <b>GERUNDO</b> almorzando <b>PARTICÍPIO</b> almorzado</p> <p>Formas personales <b>INDICATIVO</b> <b>Presente</b> almuerzo, almuerzas, almuerza, almorzamos, almorzáis, almuerzan <b>Preterito imperfecto o Copretérito</b> almorzaba, almorzabas, almorzaba, almorzábamos, almorzabais, almorzaban <b>Preterito perfecto simple o Pretérito almorcé</b>, almorcaste, almorcé, almorzamos, almorcáis, almorcamos <b>Futuro simple o Futuro almorcé</b>, almorcás, almorcá, almorcamos, almorcáis, almorcamos <b>Condicional simple o Pospretérito almorcía</b>, almorcías, almorcía, almorcíamos, almorcíais, almorcían</p> <p><b>SUBJUNTIVO</b> <b>Presente</b> almuerces, almuerces, almuerce, almorcemos, almorcéis, almuercen <b>Preterito imperfecto o Pretérito almorzara</b> o <b>almorzase</b>, almorzaras o almorzases, almorzara o almorzase, almorzáramos o almorzásemos, almorzárais o almorzáredes, almorzaran o almorzáren <b>Futuro simple o Futuro almorzare</b>, almorzares, almorzare, almorzáremos, almorzareis, almorzáren <b>IMPERATIVO</b> almuerza (tú), almorcad (vosotros)</p> <p><b>Alzar</b></p> <p>Formas no personales <b>INFINITIVO</b> alzar <b>GERUNDO</b> alzando <b>PARTICÍPIO</b> alzado</p> <p>Formas personales <b>INDICATIVO</b> <b>Presente</b> alzo, alzas, alza, alzamos, alzáis, alzan <b>Preterito imperfecto o Copretérito</b> alzaba, alzabas, alzaba, alzábamos, alzabais, alzaban <b>Preterito perfecto simple o Pretérito alcé</b>, alzaste, alcé, alzamos, alzasteis, alzaron <b>Futuro simple o Futuro alzaré</b>, alzarás, alzará, alzaremos, alzareis, alzarán <b>Condicional simple o Pospretérito alzaría</b>, alzarías, alzaría, alzaríamos, alzaríais, alzarían</p> <p><b>SUBJUNTIVO</b> <b>Presente</b> alces, alces, alce, alcemos, alcéis, alcen <b>Preterito imperfecto o Pretérito alzara</b> o <b>alzase</b>, alzaras o alzases, alzara o alzase, alzáramos o alzásemos, alzárais o alzáredes, alzaran o alzáren <b>Futuro simple o Futuro alzare</b>, alzares, alzare, alzáremos, alzareis, alzáren <b>IMPERATIVO</b> alza (tú), alzad (vosotros)</p>

Fonte: *Dicionário Escolar Michaelis* (2009, p. 778-779)

Ao consultar os mesmos verbos consultados no DB1 (*andar, estar e tener*), notamos que as flexões *anduvo, estuvo e tuvo*, por exemplo, também não constam no DB2. O que encontramos, nos três casos, é um símbolo (flecha) que indica que o verbo é irregular - de acordo com as informações contidas no subitem “conjugação verbal” elencado nas instruções inseridas na “Organização do dicionário” -, a qual direciona o usuário a consultar os “modelos de conjugação” disponíveis no apêndice do material, consoante às informações explicitadas no subitem “conjugação verbal em espanhol: paradigmas” descrito nas linhas precedentes deste trabalho.

Assim como no DB1, notamos que os verbos, em geral, são apresentados na microestrutura do DB2 apenas no infinitivo e as indicações de que tais verbos são irregulares, bem como a instrução a consultas a tabelas-modelo estão contidas somente na primeira parte do dicionário, ou seja, no item “Verbetes espanhol-português” do referido material. De igual modo, verificamos a presença de *middle matters* no desdobramento do DB2, tanto no item espanhol-português quanto no item português-espanhol. Tais informações inseridas no meio da macroestrutura do DB2 fazem referência a curiosidades diversas relativas aos vocábulos em ambos os idiomas e não dizem respeito, exclusivamente, a questões ou informações relacionadas a verbos.

Sendo assim, notamos que também não encontramos os verbos irregulares, e mesmo os regulares, flexionados no *Pretérito Indefinido* na microestrutura do DB2, o que pode não facilitar a consulta e a conseqüente aquisição de conhecimentos de alunos iniciantes de ELE, assim como percebemos no DB1. Entretanto, o DB2 exhibe em suas instruções informações mais completas como, por exemplo, a breve explicação do significado do uso dos tempos verbais apresentados, característica que consideramos de fundamental importância no tocante à abordagem do assunto. Por outro lado, para que o aprendiz de ELE compreenda a função de todos os detalhes inerentes aos verbos contidos no desenvolvimento do DB2 se torna necessário que o aluno seja orientado a observar tais instruções, a fim de que realize o bom uso do material, o que, nem sempre, costuma ocorrer em sala de aula, visto que são poucos os docentes que sabem utilizar de maneira correta e adequada os DB em suas aulas.

Verificamos, portanto, que os verbos no *Pretérito Indefinido* são apresentados, explicitamente, apenas nos paradigmas de conjugação verbal exibidos no último item do material, por meio de verbos que servem como modelo para a conjugação de outros verbos em diferentes tempos verbais.

## ANÁLISE DO DICIONÁRIO BILÍNGUE 3

O Dicionário Escolar WMF (doravante DB3) é um dicionário impresso constituído por dois dicionários: o dicionário espanhol-português e o dicionário português espanhol, assim como o DB1 e o DB2. Logo no início do DB3, observamos um “Índice” no qual estão elencados os seguintes itens:

- Prólogo
- Abreviaturas usadas no dicionário
- Indicações para termos regionais
- Símbolos das transcrições fonéticas do espanhol
- A conjugação espanhola
- Dicionário espanhol-português
- Dicionário português-espanhol

No “Prólogo”, observamos que o destacado material é voltado “sobretudo aos estudantes de espanhol, mas também a turistas e pessoas de negócios que, nas viagens e no trabalho, necessitam comunicar-se nesse idioma.” (Martins Fontes, 2011, p. VII) Logo, notamos que os editores enfatizam a facilidade do manuseio e da consulta ao DB3, bem como ressaltam a consideração de vocábulos atualizados inerentes às novas tecnologias, abreviaturas e siglas mais usuais na escolha dos verbetes disponíveis no dicionário. Mencionam, também, que o consulente é orientado a traduzir por meio de indicadores contextuais que são seguidos de exemplos de uso conforme a necessidade. Nesse mesmo item, os editores fazem referência à seção “Conjugação espanhola” na qual podemos encontrar modelos de conjugação verbal.

A seguir, podemos notar uma lista com as abreviaturas utilizadas no DB3, dentre as quais as que se referem aos verbos são ilustradas, basicamente, pelo símbolo *v.* Logo, verificamos os itens “Indicações para termos regionais”, “Símbolos de transcrição fonética do espanhol” e “Conjugação espanhola” no qual são apresentados, inicialmente, alguns modelos de verbos regulares relativos às três conjugações (-ar, -er, -ir), as formas não nominais do verbo (*infinitivo, gerundio, participio*) e a conjugação de alguns tempos verbais inerentes ao *Modo Indicativo (Presente, Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto, Futuro Perfecto, Condicional)*, ao *Modo Subjuntivo (Presente, Pretérito Imperfecto, Futuro)* e ao *Modo Imperativo*. Em seguida, notamos alguns modelos de conjugação apenas de verbos irregulares, de acordo com o que podemos visualizar na Figura 6:

**Figura 6 - Modelos de conjugação de verbos no DB3**

MODELOS DAS TRÊS CONJUGAÇÕES REGULARES	MODELOS DE CONJUGAÇÃO DOS VERBOS IRREGULARES
<p>AMAR – TEMER – PARTIR</p> <p>INFINITIVO: am-ar, tem-er, part-ir                      GERUNDIO: am-ando, tem-lendo, part-endo                      PARTICÍPIO: am-ado, tem-ido, part-ido</p> <p>INDICATIVO</p> <p>Presente:                      am-o, am-as, am-a, am-amos, am-ais, am-an                      tem-o, tem-es, tem-e, tem-emos, tem-éis, tem-en                      part-o, part-es, part-e, part-imos, part-is, part-en</p> <p>Pretérito indefinido:                      am-é, am-aste, am-ó, am-amos, am-asteis, am-aron                      tem-i, tem-iste, tem-í, tem-imos, tem-isteis, tem-ieron                      part-i, part-iste, part-í, part-imos, part-isteis, part-ieron</p> <p>Pretérito imperfecto:                      am-aba, am-abas, am-aba, am-ábamos, am-ábais, am-aban                      tem-ía, tem-ías, tem-ía, tem-íamos, tem-íais, tem-ían                      part-ía, part-ías, part-ía, part-íamos, part-íais, part-ían</p> <p>Futuro perfecto:                      am-are, am-arás, am-ará, am-aremos, am-areis, am-arán                      tem-eré, tem-erás, tem-erá, tem-eremos, tem-ereis, tem-erán                      part-iré, part-irás, part-irá, part-iremos, part-ireis, part-irán</p> <p>Condicional:                      am-aria, am-arias, am-aria, am-ariamos, am-ariáis, am-arian                      tem-eria, tem-erias, tem-eria, tem-eríamos, tem-eríais, tem-erían                      part-iria, part-irias, part-iria, part-iríamos, part-iríais, part-irían</p> <p>SUBJUNTIVO</p> <p>Presente:                      am-e, am-es, am-e, am-emos, am-éis, am-en                      tem-a, tem-as, tem-a, tem-amos, tem-ais, tem-an                      part-a, part-as, part-a, part-amos, part-ais, part-an</p> <p>Pretérito imperfecto:                      am-ara, am-aras, am-ara, am-áramos, am-árais, am-aran;                      am-ase, am-ases, am-ase, am-ásemos, am-áséis, am-asen                      tem-iera, tem-ieras, tem-iera, tem-iéramos, tem-ierais, tem-ieran;                      tem-iese, tem-ieses, tem-iese, tem-iésemos, tem-ieséis, tem-iesen                      part-iera, part-ieras, part-iera, part-iéramos, part-ierais, part-ieran;                      part-iese, part-ieses, part-iese, part-iésemos, part-ieséis, part-iesen</p> <p>Futuro:                      am-are, am-ares, am-are, am-áremos, am-areis, am-aren                      tem-iere, tem-ieres, tem-iere, tem-iéremos, tem-ieréis, tem-ieren                      part-iere, part-ieres, part-iere, part-iéremos, part-ieréis, part-ieren</p> <p>IMPERATIVO</p> <p>am-a (tú), am-e (el/Vd.), am-emos (nos.) am-ad (vos.) am-en (ellos/Vds.)                      tem-e (tú), tem-a (el/Vd.), tem-amos (nos.) tem-ed (vos.) tem-an (ellos/Vds.)                      part-e (tú), part-a (el/Vd.), part-amos (nos.) part-id (vos.) part-an (ellos/Vds.)</p> <p>GERUNDIO</p> <p>am-ando – tem-lendo – part-endo</p> <p>PARTICÍPIO</p> <p>am-ado, a – tem-ido, a – part-ido, a</p>	<p>São indicados aqui somente os tempos que apresentam irregularidades. Os demais seguem os modelos regulares anteriores.</p> <p><b>1 SACAR</b> (o c se converte em qu antes de e)                      INDICATIVO                      Indefinido: saque, sacaste, sacó, sacamos, sacasteis, sacaron                      SUBJUNTIVO                      Presente: saque, saques, saque, saques, saques, saquen                      IMPERATIVO: saca, saque, saquemos, sacad, saquen</p> <p><b>2 MECER</b> (o c se converte em z antes de a e o)                      INDICATIVO                      Presente: mezo, meces, mece, meceiros, meceis, mecen                      SUBJUNTIVO                      Presente: meza, mezas, meza, mezamos, mezáis, mezan                      IMPERATIVO: mece, meza, mezamos, meced, mezan</p> <p><b>3 ZURCIR</b> (o c se converte em z antes de a e o)                      INDICATIVO                      Presente: zurzo, zurces, zurce, zurceiros, zurcis, zurcen                      SUBJUNTIVO                      Presente: zurza, zurzas, zurza, zurzamos, zurzáis, zurzan                      IMPERATIVO: zurce, zurza, zurzamos, zurcid, zurzan</p> <p><b>4 REALIZAR</b> (o z se converte em c antes de e)                      INDICATIVO                      Indefinido: realicé, realizaste, realizó, realizamos, realizasteis, realizaron                      SUBJUNTIVO                      Presente: realice, realices, realice, realicemos, realicéis, realicen                      IMPERATIVO: realiza, realice, realicemos, realizad, realicen</p> <p><b>5 PROTEGER</b> (o g se converte em j antes de a e o)                      INDICATIVO                      Presente: protejo, proteges, protege, protegemos, protegeis, protegen                      SUBJUNTIVO                      Presente: proteja, protejas, proteja, protejamos, protejáis, protejan                      IMPERATIVO: protege, proteja, protejamos, protegéd, protejan</p> <p><b>6 DIRIGIR</b> (o g se converte em j antes de a e o)                      INDICATIVO                      Presente: dirijo, diriges, dirige, dirigimos, dirigijs, dirigen                      SUBJUNTIVO                      Presente: dirija, dirijas, dirija, dirijamos, dirijáis, dirijan                      IMPERATIVO: dirige, dirija, dirijamos, dirigid, dirijan</p> <p><b>7 LLEGAR</b> (o g se converte em gu antes de e)                      INDICATIVO                      Indefinido: llegué, llegaste, llegó, llegamos, llegasteis, llegaron</p>

Fonte: Dicionário Escolar WMF (2011)

Finalmente, na sequência, apresenta-se o “Dicionário espanhol-português” seguido do “Dicionário português-espanhol”. Em ambos, notamos que os verbos *andar*, *estar* e *tener*, por exemplo, também aparecem nas entradas apenas no infinitivo, sendo que, no desdobramento dos referidos verbetes, percebemos a presença de diferentes frases com os verbos flexionados em tempos verbais variados e contextos diversos. Entretanto, no tocante à seção espanhol-português, no caso dos destacados léxicos, não encontramos frases com esses verbos conjugados no *Pretérito Indefinido* especificamente. Contudo, ao consultar outras entradas de maneira aleatória, observamos que nos verbetes *acoger* e *acometer*, por exemplo, as frases utilizadas para ilustrar o uso dos termos apresentam verbos conjugados no tempo verbal em pauta acompanhadas de suas respectivas traduções ao português. Vejamos o recorte de tais entradas na figura a seguir:

**Figura 7 - Verbetes *acoger* e *acometer* no DB3**

**acoger** [5] [akoχér] vt 1 (*recibir*) receber: *sus padres me acogieron muy bien* seus pais me receberam muito bem 2 (*dar refugio a*) acolher: *acogieron a una niña sudanesa* acolheram uma menina sudanesa 3 (*ideas etc.*) acatar  
 ► vpr **acogerse** 1 (*refugiarse*) refugiar-se 2 (*a una ley*) amparar-se  
**acogida** [akoχiða] sf 1 (*de persona*) acolhida 2 (*de noticia, libro*) recepção  
**acometer** [akometér] vt 1 (*embestir*) acometer, investir: *acometió el enemigo* investiu contra o inimigo 2 (*emprender*) empreender: *acometió la construcción del museo* empreendeu a construção do museu

Fonte: Dicionário Escolar WMF (2011)

Já no que se refere à seção português-espanhol, verificamos que em algumas frases ilustrativas relacionadas ao lema *andar* o uso do *Pretérito Indefinido*, como em: “[...] (*percorrer*) andar, recorrer: andou todo o quarteirão à procura do cão *recorrió toda la manzana buscando el perro* [...] (*estar*) estar, andar: sei que andou doente *sé que estuvo enfermo* [...]” (Dicionário Escolar WMF, 2011, p. 18 – grifos no original).

Dessa forma, notamos que em ambos os itens, espanhol-português e português-espanhol, os verbos são apresentados na microestrutura do DB3 no infinitivo, assim como nos dois outros dois dicionários analisados. No DB3, verificamos que o consulente pode ter acesso à conjugação do *Pretérito Indefinido* por meio dos vários exemplos contextualizados disponibilizados, os quais são seguidos de suas respectivas traduções ao português - no caso do DB espanhol-português - e ao espanhol - em se tratando do DB português-espanhol -, conforme os exemplos destacados nas linhas anteriores deste trabalho.

Entendemos que, no DB3, o acesso ao tempo verbal *Pretérito Indefinido* se dá de maneira indutiva, uma vez que por meio dos vários exemplos contidos na microestrutura dos verbetes, o estudante inicial de ELE pode compreender a estrutura do referido tempo verbal mesmo sem tê-lo aprendido de maneira sistemática em sala de aula. Entretanto, também consideramos que o discente pode compreendê-lo de forma dedutiva, caso ele seja um estudante mais avançado do idioma ou opte por consultar o item “Conjugação espanhola”.

Cabe mencionar que, assim como no DB1 e no DB2, verificamos a presença de *middle matters* no DB3 com informações extras que se vinculam ao destaque dos “falsos amigos”, tanto na parte espanhol-português quanto na seção português-espanhol.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos três DB analisados, notamos a presença dos componentes primários, citados por Fuentes Morán (1997), descritos no primeiro item deste artigo, bem como das denominadas “vias de acesso”, as quais tem o propósito de viabilizar o acesso do usuário às informações consultadas. Entretanto, entendemos que o consulente precise ser mais bem orientado no que tange a tais informações, pois, em geral, as pessoas que utilizam os dicionários normalmente não atentam à consulta das instruções de uso desse tipo de material, senão, visam um esclarecimento conciso e, algumas vezes até urgente, de um determinado verbete.

Verificamos que os destacados materiais têm como objetivo principal a apresentação básica das equivalências existentes entre os lemas dos idiomas em questão, neste caso, do espanhol para o português e do português para o espanhol. Entretanto, notamos que os três DB elencam um maior número de informações no que tange à seção de verbetes espanhol-português, o que nos leva ao entendimento de que tais dicionários foram produzidos com vistas a atividades mais relacionadas à compreensão de textos em língua estrangeira do que a atividades que exijam a produção textual, caracterizando-os como dicionários passivos, em sua maior parte.

No que se refere à abordagem dos verbos nos destacados DB, observamos que, de modo geral, eles são apresentados no infinitivo, sendo que é no desdobramento de tais lemas que o aluno pode ter acesso a algumas informações que indiquem o caráter irregular de um verbo, por exemplo, e a possibilidade de acesso a modelos de conjugações verbais. Contudo, notamos que não há uma referência específica ao *Pretérito Indefinido* na microestrutura dos DB analisados, o que pode ocasionar algumas dificuldades, especialmente, a aprendizes iniciantes de ELE, dado que, estes, ainda não tiveram acesso à aprendizagem desse tempo verbal em sala de aula. Entendemos que a apresentação de verbetes tais como *anduvo*, *estuvo* e *tuvo*, dentre algumas

outras possíveis flexões, poderiam fazer parte da microestrutura dos dicionários a fim de que um aluno iniciante pudesse compreender o significado do lema de maneira mais autônoma e esclarecedora.

Dentre os DB analisados, observamos que somente o DB2 apresenta uma breve explicação do valor dos tempos verbais, inclusive, do *Pretérito Indefinido*, característica que consideramos bastante positiva uma vez que não restringe os tempos verbais apenas a listas ou modelos de conjugação sistemática. Entendemos que a abordagem dos verbos nas aulas de ELE deva ocorrer de modo mais direcionado à compreensão dos usos e valores dos tempos verbais ao invés de ser transmitida com ênfase nas estruturas apenas.

Após as análises efetuadas, concluímos que é necessária, até certo ponto, a interferência do professor na orientação do bom uso de um DB de ELE na aprendizagem do idioma. Porém, acreditamos que muitos docentes, embora compreendam a importância dos dicionários no processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, talvez desconheçam a utilização adequada desses materiais em sala de aula e, por conseguinte, não se sintam aptos a conduzir seus alunos na utilização dos mesmos. Como sabemos, muitas vezes, os próprios docentes não se preocupam em observar mais detalhadamente as instruções contidas em materiais didáticos de modo geral, o que pode ser atribuído a diferentes fatores, tais como o difícil acesso a materiais ou ao exacerbado número de aulas que o docente costuma ministrar e, a consequente falta de tempo que ele dispõe para preparar suas aulas, por exemplo.

Sendo assim, concluímos, em linhas gerais, que o tratamento do tempo verbal *Pretérito Indefinido* nos DB analisados se dá de maneira adequada, porém pouco satisfatória, visto que não apresentam entradas com alguns verbos flexionados no mencionado tempo, o que pode comprometer ou dificultar a consulta de um estudante inicial do idioma e, consoante às considerações dos estudiosos abordados no primeiro item deste texto, o objetivo do DB é facilitar o acesso do consulente às informações desejadas. Entendemos, de igual modo,

que os professores de ELE deveriam receber maiores esclarecimentos quanto ao uso dos dicionários em sala de aula desde a graduação, a fim de que possam utilizá-los de forma consciente e conduzir seus alunos a examiná-los de maneira mais adequada. Acreditamos que os DB são excelentes ferramentas didáticas que precisam ser mais bem explorada no processo de ensino e de aprendizagem de ELE e que podem, ainda, auxiliar a aprendizagem de verbos tanto no *Pretérito Indefinido*, quanto em outros tempos verbais.

## REFERÊNCIAS

- Carvalho, O. L. S. (2001). *Lexicografia bilingue português/alemão: Teoria e aplicação à categoria das preposições*. Thesaurus.
- Dicionário Escolar. (2011). *Espanhol-português/português-espanhol*. Martins Fontes.
- Dubois, J. et al. (2006). *Dicionário de lingüística*. Cultrix.
- Fuentes Morán, M. T. (1997). *Gramática en la lexicografía bilingüe: Morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Niemeyer.
- Hwang, A. D. (2010). Lexicografia: Dos primórdios à Nova Lexicografia. In A. D. Hwang & O. L. Nadin (Orgs). *Linguagens em Interação 111: Estudos do léxico*, (pp. 33-45). Clichetec.
- Michaelis (2009). *Dicionário escolar espanhol*. Melhoramentos.
- Minidicionário Saraiva (2009). *Espanhol-português/português-espanhol*. Saraiva.
- Ruhstaller, S. (2004). *Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe*. Centro Virtual Cervantes.
- Soler, C. A. (2013). *¿Comprendí o he comprendido?: Procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)*. [Dissertação de Mestrado, não publicada], Universidade de São Paulo.
- Vargas, M. D. (2011). *O papel do dicionário bilingue pedagógico nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: Um olhar sobre as locuções*. [Dissertação de Mestrado, não publicada], Universidade Estadual de Londrina.



# 10

*Cristiane Freire de Sá*

**DESIGN INSTRUCIONAL  
NO CONTEXTO BRASILEIRO:  
CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS QUALITATIVOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-147-5.10)

## INTRODUÇÃO

Este ensaio propõe uma reflexão sobre as contribuições de princípios qualitativos nas pesquisas a serem desenvolvidas na área de Design Instrucional visando a contribuir para proposição de novas abordagens metodológicas. A discussão central gira em torno da necessidade de atualizar as bases teóricas dessa área, apresentando a necessidade de escolher abordagens metodológicas adequadas para pesquisas em design instrucional no contexto brasileiro. São propostos princípios metodológicos, incluindo abordagens interdisciplinares, participação ativa do pesquisador, valorização dos participantes da pesquisa como colaboradores e alinhamento com as realidades sociais e culturais brasileiras. A conclusão ressalta a importância de ampliar e atualizar as bases epistemológicas da área, superando visões tradicionais e desenvolvendo novos saberes teóricos e práticos numa perspectiva brasileira. O texto destaca a necessidade de pesquisas que contribuam não apenas para a problematização conceitual, mas também para a geração de novos designs instrucionais alinhados com a realidade do Brasil.

Entendemos isso como relevante, pois a área de Design Instrucional é uma disciplina multidisciplinar que se concentra no desenvolvimento de experiências de aprendizagem e em projetos educacionais mediados pelas tecnologias. Esta área combina princípios de design, psicologia educacional, gestão de processos e tecnologia para criar experiências educacionais que atendam aos objetivos específicos de aprendizagem. O principal objetivo da área de Design Instrucional é promover a produção de processos educacionais de forma alinhada com as demandas sociais e culturais.

No cerne desta área está a necessidade em entender os objetivos de aprendizagem com as estratégias pedagógicas mais correntes possíveis. Os profissionais desta área, nomeados como designers instrucionais trabalham para criar ambientes de aprendizagem que

sejam acessíveis, motivadores e capazes de atender a uma variedade de estilos de aprendizado.

Estas ações podem ser pautadas em princípios pedagógicos que podem ser tradicionais, fortemente influenciados pelo behaviorismo e cognitivismo, porém, a área de Design Instrucional no Brasil é um campo aberto para novas investigações e atualizações. Em geral, os processos de design instrucional geralmente envolvem várias etapas, incluindo a análise das necessidades de aprendizado, o estabelecimento de objetivos educacionais, o desenvolvimento de recursos educacionais digitais, a implementação de estratégias de ensino e a avaliação.

A abordagem pode variar dependendo do contexto educacional, público-alvo e da natureza do conteúdo a ser ensinado, pois estes elementos podem demandar novas formas de se desenvolver os constructos conceituais da área de Design Instrucional. Não se trata apenas de uma área do conhecimento que gera saberes para o ambiente tradicional de sala de aula, ao contrário. Com o avanço da tecnologia e após os impactos da pandemia, os profissionais dessa área também estão envolvidos na criação de materiais educacionais on-line, cursos de e-learning, simulações interativas e outros recursos digitais. Isso exige uma compreensão aprofundada das tecnologias educacionais e uma habilidade contínua para se adaptar às mudanças no cenário educacional e, principalmente, o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas de investigação e pesquisa nesta área.

Em resumo, a área de Design Instrucional desempenha um papel importante e relevante na criação de ambientes de aprendizado coerentes com as realidades complexas como as que encontramos no cenário educacional brasileiro. Ao combinar teorias educacionais, tecnologia e habilidades de design, os profissionais dessa área contribuem para a promoção de processos educacionais inovadores, porém, é preciso ampliar as investigações e considerar algumas questões que podem auxiliar nas escolhas de metodologias de pesquisas mais pertinentes.

Neste ensaio, são encontradas na primeira seção a apresentação de uma síntese das bases epistemológicas da área de Design Instrucional. Em seguida, na segunda seção, uma problematização conceitual sobre o uso do termo instrucional na perspectiva do cenário brasileiro desta área. Na terceira, são elencadas algumas sugestões de princípios que podem auxiliar a escolha ou a definição de abordagens metodológicas mais coerentes para a investigação da área de Design Instrucional, como as abordagens qualitativas que permitem a utilização de processos e instrumentos mais participativos.

## DESIGN INSTRUCIONAL, SÍNTESE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS

A área de Design Instrucional tem suas bases epistemológicas fortemente influenciadas pelas teorias behavioristas norte americanas (Gomez, 2004). Em países como os Estados Unidos, é comum a oferta de cursos nesta área em diferentes níveis e modalidades educacionais. No Brasil, tendo como referência as áreas de conhecimento mapeadas e organizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o corpo de conhecimento que envolve as bases epistemológicas de Design Instrucional não são suficientes para que se possa reconhecê-la, até o momento, como uma área do conhecimento. Todavia, a partir dos estudos de Romiszowski e Romiszowski (2005), e Filatro (2004, 2008), autores pioneiros em pesquisar e produzir conhecimento sobre esta área no Brasil, é possível compreender que a área de Design Instrucional constitui-se a partir de três diferentes campos de conhecimento: as Ciências Humanas, da Informação e da Administração.

Em síntese, é possível inferir, a partir desta perspectiva, que a área de Design Instrucional pode ser definida como inter ou transdisciplinar, pois articula os saberes destas três ciências para criar novos conhecimentos, técnicas, ferramentas e recursos que solucionem problemas educacionais complexos. Destaca-se ainda que Romiszowski e Romiszowski (2005), e Filatro (2004, 2008) contribuem para a identificação das influências teóricas que permeiam a definição inicial da área de Design Instrucional apresentando uma síntese histórica da área de Design Instrucional desde suas origens na Segunda Guerra Mundial e a influência das concepções americanas sobre ensino e aprendizagem.

A síntese histórica que esses autores apresentam, permite identificar que estas influências são, em sua maioria, advindas da produção de conhecimento de pensadores americanos das linhas epistemológicas behaviorista e cognitivista, como destacamos no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 - Principais bases teóricas da área de Design Instrucional**

Bases Teóricas	Pensadores	Contribuições
Behaviorismo	Burrhus Frederic Skinner	Ciência da aprendizagem comportamental
Cognitivismo	Robert Mills Gagné	Teoria da instrução e Princípios de DI
	Benjamin Samuel Bloom	Taxonomia dos objetivos de aprendizagem
	David Paul Ausubel	Teoria da Aprendizagem significativa
	Charles M. Reigeluth	Teorias e modelos de DI

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Romiszowski & Romiszowski, 2005; Filatro, 2008)

Diante das bases teóricas apresentadas no Quadro 1, é possível inferir que a área de Design Instrucional parte de pressupostos behavioristas e cognitivistas e acaba influenciando fortemente os projetos educacionais.

Neste cenário, algumas possibilidades podem emergir, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento da área de Design Instrucional em termos de produção de conhecimento advindos da produção de pesquisas que revisitem criticamente as bases teóricas desta área, em especial, a partir da investigação das experiências dos profissionais que atuam nesta área.

## DESIGN INSTRUCIONAL VS DESIGN EDUCACIONAL: UMA PERSPECTIVA BRASILEIRA

No Brasil, o uso do termo design instrucional tem sido problematizado, como encontramos nos trabalhos de Gomez (2004) e Freire (2013). Tal problematização tem como ponto de partida a palavra instrucional, como destaca Gomez (2004, p. 127) que, ao retomar a relação entre design instrucional e design educacional, diz que “falar hoje em designer educacional relembra o conceito de designer instrucional (instrucional designer) que surgiu vinculado a várias teorias de aprendizagem, principalmente às behavioristas e às neobehavioristas. O conceito de DI teve a contribuição da taxonomia de Bloom (1973), dos anos 1950”.

Ao trazer essa reflexão, Gomez (2004) destaca que a forte influência do behaviorismo americano extrapola a mera substituição da palavra instrucional pela educacional. Para essa autora, é necessário que para a construção de um corpo de conhecimento desta área que rompa com estas bases teóricas é imperativo que se investigue os contextos de aplicação das estratégias do design instrucional no contexto brasileiro.

Para ampliar o entendimento sobre a problematização que existe na área de Design Instrucional, é pertinente retomar a contribuição de Gomez (2004, p. 125) que apresenta uma reflexão sobre o que se modifica em termos de significação dos conceitos de “instrucional” e “educacional” ou educativo. Continuando com os apontamentos de Gomez (2004, p. 126) pode-se compreender melhor essas diferenciações a partir da contribuição:

O designer exerce a arte do desenho de modo geral. Na educação, encontramos antecedentes no designer industrial, cuja formação de terceiro grau estava sustentada por uma teoria de aprendizagem fordista e industrialista, ou seja, uma educação como “linha de montagem”. O designer industrial hoje está adaptado para atender à demanda de profissionais especializados em marketing e informática e, na educação, pode ter uma abordagem behaviorista ou dialógica.

Ao problematizar instrução e educação, ambos processos que se podem desenvolver na área de Design Instrucional, Gomez (2004), destaca a possibilidade de existir duas abordagens de desenvolvê-la: uma abordagem behaviorista, mais tradicional, outra mais dialógica, que atende diferentes cenários. Esta autora tem suas concepções educacionais baseadas nas obras do educador brasileiro Paulo Freire e destaca o conceito freireano dialógico como um princípio que privilegia o diálogo entre os agentes educativos. Para Gomez (2004, p.127) uma abordagem dialógica de design educacional ocorre quando o sujeito designer da solução educacional:

Planeja seu projeto com uma equipe multidisciplinar com profissionais de várias áreas: educadores, psicólogos, comunicadores sociais, webmasters, webdesigners, técnicos de informática, programadores, empresários e administradores. A finalidade é integrar saberes, necessidades, interesses, objetivos, conteúdos, estratégias, mídias (ferramentas) e avaliações, em um roteiro a partir do qual se desenvolve um curso.

Os cursos assim desenvolvidos disponibilizam no espaço virtual um ambiente interativo e de multimídia, que será o lugar no qual ocorrerão as atividades e os encontros entre as pessoas.

Na linha de uma abordagem dialógica de design educacional, mas se fundamentando na obra de Edgar Morin (2003) que compreende o conceito de dialógico como a complementaridade entre os opostos. Outra pesquisadora que problematiza o termo instrucional na área de Design Instrucional é Maximina Freire (2013), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freire (2013) se debruçou a sistematizar uma proposta de design educacional, Design Educacional Complexo, baseada nos pressupostos do pensamento complexo proposto por Edgar Morin (1996), e que é uma epistemologia que se distancia das bases teóricas tradicionais da área de design instrucional.

Partindo de uma crítica epistemológica das bases predominantemente behavioristas, Freire (2013) propõe um framework de design educacional legitimamente brasileiro, aberto e que permite diferentes formas de produção e construção de conhecimento, abrindo caminhos para outras pesquisas na área.

Tanto Gomez (2004) quanto Freire (2013) são pensadoras brasileiras que permitem ilustrar que é pertinente, em termos educacionais, que os pressupostos teóricos da área de Design Instrucional possam ser atualizados e que é emergente a necessidade de se desenvolver pesquisas, em especial, a partir dos impactos da pandemia nos processos educacionais.

Partindo desta problematização, compreende-se que é por meio da realização de pesquisas que se torna possível investigar de que modo a área de Design Instrucional no contexto brasileiro tem se desenvolvido em termos instrucionais e educacionais.

Os estudos neste sentido podem partir das práticas sociais educacionais realizadas pelos sujeitos que atuam nesta área, porém, para que a participação destes sujeitos possa acontecer é pertinente que se desenvolvam pesquisas a partir de princípios qualitativos.

## PRINCÍPIOS QUALITATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS NA ÁREA DE DESIGN INSTRUCIONAL

Pesquisar para expandir a área de Design Instrucional a partir da realidade brasileira é uma emergência ética. De que modo esta área tem sido desenvolvida no âmbito da complexa rede educacional brasileira, seja em termos de modalidade educacional, seja via aspectos culturais e sociais.

Numa perspectiva tradicional de Design Instrucional, os projetos educacionais que seguem as bases epistemológicas behavioristas podem não atender aos processos complexos que emergem no contexto das escolas de educação básica brasileiras. Um exemplo disso são os processos autogeridos de aprendizagem que não são as bases dos processos didáticos neste cenário.

A compreensão de que o processo educacional brasileiro é complexo em diferentes dimensões e que a questão dos sujeitos do processo educativo seja um dos pontos a serem observados no âmbito da aplicação dos constructos da área de Design Instrucional demandam formas metodológicas de investigação que possam ser coerentes com este cenário.

Assim, diferente de processos de análise comportamental dos processos educativos que podem ser privilegiados quando se considera as bases epistemológicas behavioristas, sugere-se neste

ensaio a emergência do desenvolvimento de processos metodológicos investigativos que contemplem os elementos qualitativos dos fenômenos que emergem no contexto da aplicação do Design Instrucional nos cenários brasileiros.

Neste sentido, para o desenvolvimento de pesquisas que se debrucem sobre o desenvolvimento da área de Design Instrucional no contexto brasileiro, é pertinente considerar os seguintes elementos e princípios metodológicos que podem contribuir para um processo investigativo qualitativo interpretativo:

1. Utilização de abordagens metodológicas interdisciplinares e transdisciplinares que possam abarcar, do mesmo modo que a área de Design Instrucional, diferentes áreas do conhecimento;
2. A reinserção do pesquisador como sujeito ativo e participante do processo investigativo, inclusive, em uma perspectiva dialógica e que envolva processos de análise e interpretação das experiências de aprendizagem desenhadas;
3. A utilização de instrumentos e processos que valorizem os participantes da pesquisa como colaboradores e que possa, inclusive, privilegiar processos dialógicos e formativos como processos investigativos;
4. A utilização dos elementos e recursos da área do Design Instrucional articuladas com os processos e procedimentos metodológicos escolhidos;
5. Abordagens de pesquisas qualitativas que envolvam estratégias participativas, interpretativas e que possam gerar conhecimentos que retroalimentem a área de Design Instrucional;
6. Metodologias qualitativas que sejam alinhadas e contextualizadas com cenários, ambientes e dimensões sociais e culturais em que os constructos da área de Design Instrucional estão sendo utilizados e investigados;

7. Construção de conhecimentos oriundos de abordagens qualitativas que permitam a atualização das bases epistemológicas da área de Design Instrucional de modo que sejam mais alinhados à realidade brasileira.

Estes princípios metodológicos qualitativos listados acima são, em termos de investigação, princípios que podem servir como elementos de inspiração para o desenvolvimento de pesquisas que queiram ampliar ou atualizar os pressupostos teóricos da área de Design Instrucional a partir da realização de pesquisas que partam das práticas sociais brasileiras.

É preciso que sejam desenvolvidas pesquisas que visem a contribuir não só com a problematização da questão da diferenciação dos conceitos de instrução e de educação no campo do Design Instrucional como área de conhecimento, mas principalmente, da produção de conhecimentos oriundos do contexto brasileiro que gerem novos designs instrucionais e novas abordagens metodológicas de pesquisas alinhadas com essa área.

## ARREMATANDO (PARCIALMENTE) O DEBATE

A área de Design Instrucional no contexto brasileiro ainda é um campo que pode ser amplamente investigado, entretanto, é pertinente que se busque escolher ou desenvolver abordagens metodológicas qualitativas que possam revelar o estado da arte desta área a partir da aplicação dos seus constructos teóricos e práticos.

Um dos pontos que podem servir como base de inspiração para o desenvolvimento de novas pesquisas e utilização de novas abordagens metodológicas para a compreensão desta área no Brasil

é de que modo a problematização entre os termos instrucional e educacional revela a necessidade de ampliação e atualização das bases epistemológicas da área.

Concluindo, observa-se que para o desenvolvimento de uma área de Design Instrucional como corpo de conhecimentos que superem as visões tradicionais das epistemologias behavioristas e cognitivistas e desenvolvam novos saberes teórico e práticos nesta área numa perspectiva brasileira.

## REFERÊNCIAS

Filatro, A. (2004). *Design instrucional contextualizado*. Senac.

Filatro, A. (2008). *Design instrucional na prática*. Pearson.

Freire, M. M. (2013). Complex Educational Design: A course design model based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*, 30(3), 174-185.

Gomez, M. V. (2004). *Educação em rede: Uma visão emancipadora*. Cortez

Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Europa- -América.

Morin, E. (2003). *Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*, (E. Jacobina, Trad.). Bertrand Brasil.

Romiszowski, A., & Romiszowski, L. P. (2005). Retrospectiva e perspectivas do Design Instrucional e Educação a Distância: Análise da literatura. *Rev. Bras. Aprendizagem Aberta e a Distância*, 4. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v4i0.168>

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

**Adriana Rodrigues Mendonça**

Mestrado em Letras.

*E-mail: [adriana.mendonca@ifsp.edu.br](mailto:adriana.mendonca@ifsp.edu.br)*

**Adriano Martins Soler**

Mestrado em Filosofia.

*E-mail: [adrianosoler@gmail.com](mailto:adrianosoler@gmail.com)*

**Caroline Alves Soler**

Doutorado em Linguística.

*E-mail: [csoler@ifsp.edu.br](mailto:csoler@ifsp.edu.br)*

**Cristiane Freire de Sá**

Doutorado em Linguística Aplicada.

*E-mail: [crisfsah@gmail.com](mailto:crisfsah@gmail.com)*

**Debora Gabriele dos Santos Pinto**

Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental.

*E-mail: [debora.gabriele@educacao.mg.gov.br](mailto:debora.gabriele@educacao.mg.gov.br)*

**Érika Cristina Silva Alves**

Mestrado em Educação.

*E-mail: [professoraerikacristina@gmail.com](mailto:professoraerikacristina@gmail.com)*

**Isadora Lima Santana da Silva**

Graduação em Letras.

*E-mail: doralssil@gmail.com*

**Juliana Bastos Rodrigues**

Graduação em Letras.

*E-mail: juliana.b.o.rodrigues@gmail.com*

**Manoella Vitória dos Santos Francisco**

Graduação em Letras.

*E-mail: manuvitoria\_22@hotmail.com*

**Miryam Borges de Matos**

Graduação em Letras.

*E-mail: miryamloiola@gmail.com*

**Rosely Diniz da Silva Machado**

Doutorado em Letras.

*E-mail: roselymachado11@gmail.com*

**Rosemeire Rodrigues de Oliveira**

Mestrado em Ciências.

*E-mail: rosemeire.rodrigues@unifesp.br*

**Rubens Lacerda de Sá**

Pós-Doutorado em Educação e Saúde.

*E-mail: rubens.pro.br*

**Vinícius Siqueira de Lima**

Mestrado em Ciências

*E-mail: vinicius.lima121@gmail.com*

[WWW.PIMENTACULTURAL.COM](http://WWW.PIMENTACULTURAL.COM)

PESQUIS-A-DOR  
**social**  
NOS ESTUDOS  
DE LINGUAGEM