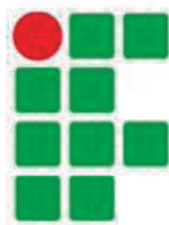


REVISTA

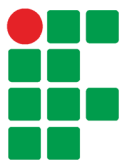
NEP- LINGUAGEM

V.1 n.1 (2024). RNEP- Linguagem



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Valparaíso

EXPEDIENTE



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG)

Reitora: Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon

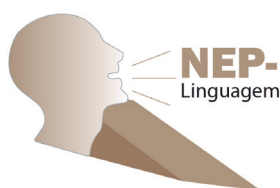
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:
Lorena Pereira de Souza Rosa



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Valparaíso

CÂMPUS VALPARAÍSO DO IFG

Diretor-geral: Reginaldo Dias dos Santos



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM LINGUAGEM (NEP- LINGUAGEM)

Líderes: Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG) e Ma. Wanessa Ferreira de Sousa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Gerente e Editora-Chefe da RNEP-Linguagem: Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Editora de layout e Designer:
Esp. Juliana Leão Borba Lins
(Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Capa e Diagramação:
Esp. Juliana Leão Borba Lins
(Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG). Ilustração de fundo utilizada na capa retirada do banco de arquivos do Pixabay

Preparação dos Originais: Dra. Nívia Maria Assunção Costa
(Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Revisão e Normalização: Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Revisão de Língua Estrangeira (inglês): Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Conselho Editorial: Dra. Alinne Santana Ferreira (IFB), Ma. Islara Floriana Mendes (UEG/Secretaria Municipal de Educação de Formosa/GO), Esp. Juliana Leao Borba Lins (IFG), Dra. Larissa Silva Nascimento (IFG), Ma. Larissa Rezende Assis Ribeiro (IFG), Esp. Leniusa Gomes Lima Menezes (Rede Integra Saúde), Ma. Marcella Suarez Di Santo Sousa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG), Ma. Marcia Rosa de Melo (IFG), Ma. Maria Antonia Germano dos Santos Maia (IFB), Esp. Thiago Martins Pereira (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG), Ma. Wanessa Ferreira de Sousa (Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG)

Pareceristas: Dra. Anair Valênia Martins Dias (Universidade Federal de Goiás), Ma. Angela Sousa Araújo (Universidade de Brasília), Ma. Elenice Rabelo Costa (Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro do Norte), Dra. Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia (Universidade Federal de Goiás), Dra. Jennifer da Silva Gramiani Celeste (Prefeitura Municipal de Educação de Matias Barbosa), Ma. Jillian Katiucia dos Santos Antunes Coutinho (Prefeitura Muni-

cipal de Educação do Rio de Janeiro), Dr. Jonas Henrique de Oliveira (Universidade Estadual do Piauí), Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (Universidade Federal do Piauí), Dra. Maiune de Oliveira Silva (Instituto Federal Goiano), Dra. Mabel Pettersen Prudente (Instituto Federal de Goiás), Dr. Nunes Xavier da Silva (Rede Estadual de Ensino de Goiás), Ma. Samara Viana de Oliveira (Prefeitura Municipal de Educação do Rio de Janeiro)

Responsável pela hospedagem: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Responsável pela Publicação: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP- Linguagem)

Endereço: BR-040, km 6, Avenida Saia Velha, S/N, Área 8, Parque Esplanada IV. CEP: 72.876-601. Valparaíso de Goiás - GO.

Periodicidade da Publicação: anual

Dimensões originais: A4

EDITORIAL

Ao apresentarmos à comunidade científico-acadêmica o primeiro número da Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (RNEP-Linguagem), hospedada e publicada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), cumpre-se o resultado que representa a concretização dos frutos do intenso esforço, do trabalho incansável e da dedicação exemplar do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem). Para que a RNEP-Linguagem se tornasse realidade, é imprescindível destacar a parceria e a dedicação incondicional de toda a equipe editorial e dos pareceristas, que têm contribuído de maneira exemplar desde o primeiro evento científico promovido pelo NEP Linguagem – o **I Seminário Brasileiro sobre Estudos Linguísticos, Literários, Educacionais e Novas Tecnologias** (I SeBLinLEduTec), realizado nos dias 10, 11 e 12 de agosto de 2022, ocasião em que os primeiros manuscritos foram submetidos à RNEP-Linguagem. Esse compromisso se manteve até o segundo evento – a **Jornada Científica sobre Estudos Linguísticos, Literários, Educacionais e Novas Tecnologias**, realizada em 04 de dezembro de 2024 –, marco em que se concretizou o lançamento deste primeiro número da revista com os manuscritos aprovados para publicação. O clima de satisfação se tornou mais intenso, ainda, quando conseguimos a hospedagem, em outubro de 2022, da RNEP-Linguagem no Portal de Periódicos do IFG. Registramos, deste modo, os nossos agradecimentos a essa renomada instituição por ter possibilitado, em seu portal de periódicos, mais um espaço para este valioso projeto do NEP-Linguagem, que objetiva refletir sobre questões do ponto de vista dos estudos da linguagem como prática social, promovendo inclusive a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento.

Diante do exposto, o próprio título desta revista é um espelho dos planos de trabalho do NEP-Linguagem, visando democratizar resultados de pesquisas em torno das suas três linhas de pesquisa: 1) Linguagem, Sociedade e Interação; 2) Linguagem, Mídias e Tecnologias Educacionais; e 3) Linguagem e Educação. Assim, sem dúvida, os trabalhos aqui incluídos são reflexos da diversidade e do interesse dos estudos nas linhas de pesquisa do NEP-Linguagem.

Composto por sete artigos científicos, este volume atemático se inicia com o artigo de Suziclei Fernandes Espindola e Dalva Ramos de Resende Matos, em que elas analisam os processos de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire. A seguir, no artigo de João Oliveira Ramos Neto, temos a comparação do Hebraico e do Aramaico no contexto bíblico, em que o autor analisa suas origens, sistemas de escrita, fonética, morfologia e léxico. Brenda Beatriz Maciel da Silva e seus três colaboradores investigam como os conceitos de enquadre social, esquema de conhecimento e estratégias socio-cognitivas influenciam o processo de criação e publicação do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), desenvolvido durante o isolamento social da pandemia de covid-19. A análise de como os enquadres sociais e os alinhamentos interacionais, mediados pela tecnologia, representaram o pertencimento social de três autoras indígenas de diferentes comunidades é explorada no artigo seguinte de Sunamita Vitória Rodrigues dos Santos e Nívia Maria Assunção Costa. No texto de Izabela Oliveira da Silva e Viviane Faria Lopes, as autoras discorrem a respeito dos impactos benéficos da Educação Ambiental (EA), fazendo um estudo analítico do livro infanto-juvenil “O menino do dedo verde” (1957), de Maurice Druon. Lucas Dourado dos Santos e Ronivaldo de Oliveira Rego Santos, no penúltimo artigo, analisam a obra literária “O mundo se despedaça” (2009) de Chinua Achebe para nos apresentar aspectos histórico-culturais presentes nesse romance. No último artigo, Simone Figueral da Silva Carvalho e Dalva Ramos de Resende Matos investigam o potencial das novas tecnologias, especialmente dos jogos digitais, na alfabetização e no letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desejamos a todas e a todos bons momentos de leitura!

Dra. Nívia Maria Assunção Costa

Gerente e Editora-Chefe da RNEP-Linguagem



SUMÁRIO

Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas nos processos de alfabetização e letramento na concepção freiriana

Suziclei Fernandes Espindola e Dalva Ramos de Resende Matos

1

Entre o hebraico e o aramaico no texto bíblico: um estudo comparativo

João Oliveira Ramos Neto

19

Desafios e possibilidades da interatividade digital na criação de livros digitais

Brenda Beatriz Maciel da Silva, Gabriel Maciel Araújo, Geovanna Alves Umbelino e Nívia Maria Assunção Costa

35

A interatividade tecnológica como ferramenta para dar voz a autoras indígenas

Sunamita Vitória Rodrigues dos Santos e Nívia Maria Assunção Costa

52

“Reflorestando mentes para a cura da terra”: a educação enquanto formação humana e constituinte de sujeitos ecológicos

Izabela Oliveira da Silva e Viviane Faria Lopes

69

O “giro estético decolonial” em o mundo se despedaça, de chinua achebe

Lucas Dourado dos Santos e Ronivaldo de Oliveira Rego Santos

89

Alfabetização e letramento conect@dos: novas tecnologias e jogos digitais

Simone Figueral da Silva Carvalho e Dalva Ramos de Resende Matos

104



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONCEPÇÃO FREIRIANA

YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE PROCESSES OF INITIAL READING INSTRUCTION AND LITERACY IN FREIRE'S CONCEPTION

Suziclei Fernandes Espindola ¹
Dalva Ramos de Resende Matos ²

RESUMO

Este trabalho explora os fundamentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização e letramento no contexto do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz dos princípios educacionais de Paulo Freire. O objetivo principal é analisar a pertinência e a atualidade das noções de alfabetização e letramento na perspectiva do pensamento freiriano, enfatizando a importância das ideias e metodologias desse pedagogo no trabalho com jovens e adultos. Adicionalmente, busca-se identificar e combater os obstáculos presentes no Ensino Fundamental da EJA, visando ao desenvolvimento de estratégias metodológicas que atendam às necessidades específicas de aprendizagem desse público, com o intuito de melhorar os índices de alfabetização e promover o letramento em prol da permanência e do êxito educacional. A metodologia investigativa adotada é qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de caráter teórico-reflexivo. Em linhas gerais, os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem didático-pedagógica que incorpore as experiências e o contexto social dos alunos, alinhada à pedagogia freiriana, utilizando métodos participativos e dialógicos, bem como o uso de novas tecnologias educacionais, que promovam a aprendizagem significativa dos conhecimentos escolares, assim como o desenvolvimento crítico e a autonomia dos educandos.

Palavras-Chave: 1. Alfabetização 2. Letramento 3. EJA

ABSTRACT

This work explores the theoretical-methodological foundations of the initial reading instruction and literacy processes in the context of Elementary Education in the modality of Youth and Adult Education in the light of Paulo Freire's educational principles. The main objective is to analyze the

1 Graduada em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Pós-graduada em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Possui experiência como pedagoga e como professora de Ciências e de Biologia na Educação Básica, atuando no ensino regular e na modalidade EJA. E-mail: suzifernandes8@gmail.com

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). E-mail: dalva.matos@ifg.edu.br

relevance and actuality of the notions of initial reading instruction and literacy from the perspective of Freire's thought, emphasizing the importance of the ideas and methodologies of this pedagogue in working with young people and adults. In addition, it seeks to identify and combat the obstacles present in EJA Elementary Education, aiming at the development of methodologies that meet the specific learning needs of this public, in order to improve initial reading instruction rates and promote literacy in favor of permanence and educational success. The research methodology adopted is qualitative, developed through a bibliographic review of a theoretical-reflexive nature. In general, the results point to the need for a didactic-pedagogical approach that incorporates the experiences and social context of students, aligned with Freire's pedagogy, using participatory and dialogical methods, as well as the use of new educational technologies, which promote the meaningful learning of school knowledge, as well as the critical development and autonomy of students.

Keywords: 1. Initial reading instruction 2. Literacy 3. EJA

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a atender sujeitos que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir a educação básica na idade convencional, conforme estabelecido pela legislação brasileira (Brasil, 1996). Essa modalidade é fundamental para promover a inclusão social e garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da idade.

No que diz respeito a sua origem, a EJA tem suas raízes na necessidade de oferecer oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. Ao longo da história, diferentes iniciativas foram tomadas para atender essa demanda. No Brasil, tal modalidade de ensino teve início no século XIX com as chamadas "escolas noturnas", que ofereciam aulas para trabalhadores adultos que não podiam frequentar a escola durante o dia. No entanto, foi somente a partir da década de 1940 que a EJA começou a ser reconhecida como uma modalidade específica de ensino (Veloso, 2014).

Nesse contexto, vale sublinhar, desde já, a importância da implementação de políticas públicas para fortalecer e expandir esse trabalho educacional com jovens e adultos. Ainda de acordo com Veloso (2014), no Brasil, diversas ações vêm sendo tomadas, ao longo dos anos, para promover a inclusão educacional desse público-alvo. Um marco importante, nessa perspectiva, foi a criação do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) em 1996, cujo objeto principal foi garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos dos jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade regular.

Ainda no campo político, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu para a EJA metas específicas, visando reduzir o analfabetismo no país e

umentar a taxa de alfabetização. Para isso, estabeleceu, na meta 9, elevar as taxas de alfabetização da população com 15 anos ou mais “para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE [2024], erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014, p. 68). Contudo, esses índices ainda não foram alcançados, segundo dados de monitoramento do PNE divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2022.³

Assim, apesar da relevância da EJA e das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, há, desde as últimas décadas, a efetivação da garantia de acesso às vagas, mas não é assegurada a permanência e o êxito, devido a uma série de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais no desenvolvimento do processo educacional desses jovens e adultos (Gomes, 2023).

Diante do exposto sobre a importância e atualidade dessa problemática, este trabalho, no campo da Educação e Linguagem, tem como tema de investigação os processos de alfabetização e letramento na EJA na perspectiva freiriana. Nesse contexto, são levantados os seguintes questionamentos: quais os principais desafios enfrentados pelos professores e estudantes da EJA, bem como quais estratégias pedagógicas são mais férteis nesse contexto educacional? Os conceitos de alfabetização e letramento sob a ótica de Paulo Freire ainda podem ser considerados atuais para a formação dos estudantes da EJA?

A partir dessas perguntas norteadoras, a pesquisa visa analisar a relevância contemporânea dos conceitos de alfabetização e letramento sob a ótica freiriana, com foco na formação dos estudantes do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A hipótese é que a alfabetização e o letramento são facetas essenciais para promover a conscientização crítica dos alunos, permitindo-lhes interpretar e transformar sua realidade, por meio do desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita e pensamento crítico.

Além disso, o trabalho busca investigar os desafios encontrados por docentes e discentes na EJA, especialmente aqueles relacionados às barreiras de acesso à educação e como esses obstáculos impactam o processo educativo. Nesse contexto, a pesquisa pretende incorporar as visões de Magda Soares sobre alfabetização e letramento, dialogando com as ideias de Paulo Freire, para aprofundar a compreensão desses conceitos e sua aplicabilidade prática na EJA. Ademais, para enfrentar tais desafios, o estudo também se propõe a identificar e analisar estratégias didático-pedagógicas mais

3 Os relatórios desse monitoramento do PNE estão disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/monitoramento-do-pne-mostra-cenarios-da-alfabetizacao>. Acesso em: 05 fev. 2024.

efetivas, fundamentadas nos princípios freirianos de educação como prática da liberdade e no reconhecimento do papel crucial do letramento na emancipação individual e coletiva.

Para isso, a metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, de base teórico-reflexiva, tendo em vista o tema em questão e os objetivos a serem alcançados. Esse tipo de pesquisa é amplamente utilizado no trabalho científico em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educação escolar, envolvendo a busca, seleção e análise crítica de fontes bibliográficas relevantes para embasar e fundamentar um estudo ou projeto de pesquisa. Trata-se de uma metodologia eficaz, uma vez que permite levantar o conhecimento pré-existente sobre o tema em questão, a fim de embasar teoricamente o trabalho de pesquisa e promover reflexões acerca do objeto de estudo (Alves-Mazzoti, 2006).

Na estrutura do texto, após esta introdução, o desenvolvimento divide-se em duas partes principais: a primeira fundamenta teoricamente os conceitos de alfabetização e letramento, explorando principalmente as contribuições de Magda Soares e de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos; a segunda parte discute os desafios enfrentados por docentes e discentes na EJA, além de apresentar estratégias pedagógicas, visando mitigar essas adversidades. As considerações finais e as referências bibliográficas encerram o trabalho, sintetizando os achados e abrindo caminhos para futuras pesquisas.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS À ABORDAGEM FREIRIANA NA EJA

A educação contemporânea reconhece a alfabetização e o letramento como processos fundamentais e complementares, embora distintos. Segundo Soares (2014a), a alfabetização foca no ensino e aprendizado da leitura e escrita, centrando-se na aquisição do sistema alfabético. Por outro lado, o letramento, conforme descrito por Soares (2014b), transcende essa capacidade técnica, abrangendo a competência de usar essas habilidades letradas em contextos sociais diversos. Nesta seção textual, busca-se esclarecer essas distinções e suas implicações práticas, apoiando-se em referências significativas na área, como Magda Soares e a obra profícua de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

A alfabetização é definida, por Soares (2014a, 2014b), como o processo de ensinar e aprender a ler e escrever, com foco na aquisição do sistema alfabético. E o letramento como o uso dessas habilidades em diferentes contextos sociais, ampliando o significado da escrita para além da

capacidade técnica e incorporando a competência de interagir de maneira eficaz e significativa na sociedade. Assim, a alfabetização serve como base para o desenvolvimento do letramento, essencial para a participação cultural e social plena do cidadão.

No Quadro 1, a seguir, há uma síntese da distinção entre alfabetização e letramento. Nele, há as principais diferenças entre alfabetização e letramento, enfatizando a complementaridade e a importância de ambos os processos no desenvolvimento educacional e social dos indivíduos.

Quadro 1 - Distinção entre alfabetização e letramento

Aspecto	Alfabetização	Letramento
Definição	Processo de ensinar e aprender a ler e escrever, enfocando a aquisição do sistema alfabético.	Uso das habilidades de leitura e escrita em contextos sociais, ampliando o significado para além da capacidade técnica.
Foco	Aquisição do sistema alfabético de representação da linguagem falada em forma gráfica.	Aplicação efetiva da leitura e escrita na vida diária, em diversas situações pessoais, sociais e profissionais.
Objetivo	Capacitar o indivíduo para decodificar e codificar a linguagem escrita.	Habilitar o indivíduo a interagir com a escrita de maneira eficaz e significativa na sociedade.
Aplicação	Restringe-se ao ambiente educacional formal.	Estende-se para além do ambiente educacional, incorporando-se ao cotidiano e às práticas sociais.
Importância	Base para o desenvolvimento do letramento e para a aquisição de habilidades de leitura e escrita.	Fundamental para uma compreensão ampla da linguagem escrita, incluindo a interação com diferentes gêneros e formas de comunicação escrita.

Fonte: Adaptado de Soares (2014a, 2014b).

Ademais, a teoria da psicogênese da aquisição da escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, detalhadamente explorada por Bregunci (2014), oferece uma perspectiva abrangente sobre o desenvolvimento da compreensão da escrita nas crianças. Essa teoria propõe que o aprendizado da escrita não se limita à memorização de letras e palavras; ao contrário, é visto como um processo construtivo e dinâmico, marcado por várias fases de desenvolvimento cognitivas específicas.

Nesse viés, as crianças iniciam sua jornada de aprendizado na escrita com uma compreensão pré-silábica, na qual ainda não estabelecem uma relação entre os sons da fala e os símbolos escritos. À medida que evoluem, elas progridem para a fase silábica, começando a formar associações entre letras e sons específicos, embora ainda não compreendam completamente o sistema alfabético. Conforme avançam, entram na fase silábico-alfabética, na qual começam a integrar a lógica silábica com a

compreensão dos princípios alfabéticos, progredindo até atingirem a fase alfabética. Nesse estágio, as crianças alcançam uma compreensão plena de que as letras representam sons individuais dentro das palavras. Tal processo de aprendizagem é fortemente influenciado pelas interações sociais e pelos conhecimentos prévios das crianças. Elas formulam hipóteses sobre a escrita com base em suas experiências e na exposição à linguagem escrita em seu ambiente, enfatizando a interação entre os aspectos sociais e cognitivos do aprendizado da escrita (Bregunci, 2014).

A obra de Ferreiro e Teberosky (1985) impactou a concepção de alfabetização ao desafiar o ensino tradicional, valorizar as hipóteses infantis, destacar o erro como parte do processo de aprendizagem e oferecer subsídios teóricos e práticos para uma prática pedagógica mais reflexiva e centrada no aluno. Essa abordagem construtivista promove uma visão dinâmica, participativa e respeitosa do processo de aprendizagem da leitura e escrita, contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada (Oliveira; Leão, 2018).

Avançando nas reflexões sobre a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2004) propõe o "letramento funcional" como um critério para avaliações educacionais. Para tal pesquisadora, tais avaliações devem medir não apenas a capacidade de decodificar textos, destacando a importância de transcender a tradicional compreensão da alfabetização, mas também a habilidade de aplicar leitura e escrita em contextos sociais variados e significativos.

Em suma, a integração entre a alfabetização e o letramento é fundamental para uma educação significativa e contextualizada. Este tópico buscou evidenciar brevemente as distinções e complementaridades entre esses dois processos, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize tanto a aquisição técnica da leitura e escrita quanto sua aplicação em contextos sociais ricos e variados. Nesse sentido, por meio de uma educação que enfatiza ambos os processos, pode-se preparar melhor os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

1.1. Alfabetização e letramento na EJA sob a ótica da pedagogia freiriana

Por um longo período, a abordagem para a alfabetização de jovens e adultos não era diferenciada daquela utilizada para crianças, aplicando-se as mesmas didáticas, metodologias e materiais, sem considerar as particularidades e necessidades desse grupo etário. Essa prática resultava frequentemente na simplificação excessiva do conteúdo, desconsiderando a riqueza das experiências de vida e as expectativas dos alunos jovens e adultos em relação à aprendizagem. Reconhecendo a importância de adaptar as estratégias de ensino a esse público específico, os educadores, nesse campo,

precisam estar cientes das diferenças nos interesses e demandas desses estudantes, comparados às crianças, e ajustar as práticas pedagógicas para atender às especificidades da EJA (Maciel, 2014a).

Na década de 1960, Paulo Freire introduziu uma nova perspectiva na alfabetização de jovens e adultos, enfatizando a importância de uma abordagem conscientizadora que integrasse a cultura local e promovesse uma visão crítica do mundo. Sua metodologia não apenas focava na aquisição do sistema de escrita, mas também procurava engajar os alunos em processos mais amplos, reconhecendo a alfabetização como um meio de empoderamento e participação cidadã. Ademais, o trabalho desse educador destacou a necessidade de os programas educacionais para jovens e adultos irem além do ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, incentivando uma compreensão e aplicação práticas das funções sociais da língua escrita. Desse modo, as propostas pedagógicas atuais em tal modalidade de ensino buscam assegurar que a alfabetização seja concebida como um processo que capacita os indivíduos não apenas para decodificar e codificar textos, mas também a utilizar a escrita de forma crítica e funcional na sociedade (Maciel, 2014b).

Outrossim, o trabalho de Paulo Freire é reconhecido internacionalmente, haja vista suas contribuições para a educação popular. Sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, apresenta uma visão transformadora da educação, baseada na libertação dos indivíduos por meio da conscientização e da prática dialógica (Freire, 1974). Nessa sua obra seminal, ele propôs um método de alfabetização baseado no diálogo e na conscientização. Ele defendia que os educadores deveriam se engajar em um processo colaborativo com os alunos, utilizando suas experiências de vida como ponto de partida para a aprendizagem. Em vez de simplesmente transmitir conhecimento de cima para baixo, os educadores deveriam facilitar a construção conjunta do saber, promovendo a reflexão crítica sobre as estruturas sociais e incentivando a participação ativa dos alunos na transformação de sua realidade.

Ainda que não tenha utilizado o termo “letramento”, a proposta de alfabetização freiriana aproxima-se do conceito do que hoje se chama de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, já que o método proposto por Freire não se restringe à capacidade de ler e escrever, pois inclui a capacidade de compreender e questionar textos, reconhecendo as diferentes vozes presentes na sociedade. Tal pedagogo via esse processo como uma ferramenta essencial para a emancipação das pessoas, permitindo-lhes analisar criticamente as mensagens veiculadas pela mídia, pelo governo e por outras instituições poderosas.

Nessa perspectiva, as concepções freirianas são fundamentais para o atual programa da EJA na atualidade, pois proporcionam uma educação emancipatória, que busca superar as desigualdades

sociais e promover a cidadania plena. Nesse sentido, uma das principais contribuições freirianas para a EJA é o método da problematização, que parte da realidade concreta dos estudantes, levando em consideração suas experiências de vida e suas demandas sociais. A partir dessa contextualização, os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre a própria realidade, identificar problemas e buscar soluções coletivas. Dessa forma, o processo educacional torna-se mais significativo e engajador, estimulando o protagonismo dos estudantes e sua capacidade de transformação social. Desse modo, a proposta de Paulo Freire, também conhecida como “método Paulo Freire”, "educação libertadora" ou "pedagogia do oprimido", tem como objetivo principal promover a conscientização e a emancipação dos sujeitos, por meio da educação (Freire, 1974; Brandão, 1981).

Além disso, para compreender plenamente a proposta de Paulo Freire, é essencial entender o contexto histórico em que foi desenvolvida. Freire nasceu em 1921, no Brasil, em uma época marcada pela desigualdade social e pela opressão política. Ao longo da vida, testemunhou as injustiças e as disparidades educacionais que afetavam a população mais pobre do país. Essas experiências moldaram sua visão de educação como uma ferramenta para a transformação social. Nesse contexto, o método proposto por ele se baseia em alguns princípios fundamentais que são essenciais para sua implementação eficaz. Dentre esses, o diálogo é considerado a base do processo educacional, já que enfatiza a importância da interação entre educadores e alunos, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo. Esse educador acreditava que o diálogo é essencial para a construção coletiva do conhecimento, pois permite a troca de ideias, o confronto de diferentes perspectivas e a construção de consensos. Na EJA, o diálogo torna-se ainda mais relevante, pois os estudantes trazem longas vivências de realidades distintas e visões de mundo diversas. Por meio do diálogo, é possível promover uma educação mais democrática e participativa, na qual todos tenham voz e se sintam parte ativa do processo educativo (Freire, 1974; Brandão; 1981).

A conscientização é outro conceito central no método de Paulo Freire. Refere-se à capacidade dos indivíduos de compreenderem criticamente sua realidade social, política e econômica. Mediante a conscientização, os alunos são incentivados a questionar as estruturas de poder e a buscar a transformação social (Brandão, 1981). Ademais, os temas geradores também constituem um princípio fundamental do método em questão, pois são tópicos relevantes e significativos para a vida dos alunos. Eles são escolhidos com base nas experiências e necessidades dos estudantes, permitindo que os jovens e adultos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Vale destacar também a alfabetização crítica, como uma ferramenta para a emancipação dos indivíduos, já que a alfabetização

vai além da simples leitura e escrita, buscando desenvolver habilidades de análise crítica e reflexão sobre o mundo ao redor (Freire, 1974; Brandão, 1981).

Posto isso, o método Paulo Freire pode ser aplicado em diversos contextos educacionais, desde salas de aula formais até programas de educação não formais. Sua abordagem flexível permite que tal método seja adaptado às necessidades específicas dos alunos e das comunidades locais. Além disso, tal método é frequentemente associado à educação popular, que visa atingir as camadas mais marginalizadas da sociedade. Ele busca capacitar esses grupos por meio da educação, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Nesse viés, vale ressaltar a valorização da cultura e dos saberes populares. Freire defendia que a educação deveria partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas experiências e saberes. Na EJA, muitos estudantes trazem consigo um acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, que podem ser compartilhados e enriquecer o processo educativo. Ao valorizar esses saberes, as concepções freirianas contribuem para uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural (Freire, 1974; Brandão, 1981).

Por ser um método psicossocial, a proposta libertadora do Método Paulo Freire leva os oprimidos a reconhecerem-se como tal e a assumirem uma postura crítica diante da realidade e mediante a tomada de consciência, superarem a condição de objetos e assumirem a condição de sujeitos (Feitosa, 1999, p. 6).

Tal proposta foi e continua sendo amplamente utilizada na educação de jovens e adultos, uma vez que reconhece que esse público tem experiências de vida únicas e conhecimentos prévios que podem ser incorporados ao processo educacional. Isso promove um aprendizado mais significativo e relevante para tais estudantes. Desse modo, propicia-lhes uma educação para a cidadania, buscando desenvolver habilidades de participação cívica e consciência política neles. Também incentiva a reflexão crítica sobre questões sociais e políticas, capacitando os sujeitos a se envolverem ativamente na sociedade (Freire, 1974; Brandão; 1981).

Por conseguinte, a proposta dele provocou um impacto significativo na educação em todo o mundo. Sua abordagem centrada no aluno e sua ênfase na conscientização e na transformação social têm inspirado educadores e pesquisadores de diversos países, já que permite proporcionar: a) empoderamento dos alunos, visto que os capacita a se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado e de sua comunidade. Promove a autoconfiança, a autonomia e o senso de responsabilidade dos alunos em relação à sua própria educação; b) engajamento crítico, pois incentiva os alunos ao questionamento, crítica e reflexão sobre as estruturas sociais e políticas que os cercam.

Isso promove um engajamento mais profundo com o conteúdo do currículo e uma compreensão mais ampla do mundo; c) transformação social, por meio da educação. Ao capacitar os sujeitos a compreenderem criticamente sua realidade e a agir como agentes de mudança, tal método busca criar uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1974, 2002; Brandão, 1981).

No dizer de Jorge (1981, p. 25):

Freire propunha com seu método, tirar o homem da condição de “objeto” ou em condições de ser “menos”, fato que o coisificava colocando-o no anonimato nivelador da massificação, inconsciente, alienado e marginalizado em relação às exigências e aos desafios da realidade. Vivia sem fé, sem esperança, domesticado e acomodado: já não era sujeito. Rebaixava-se a puro objeto. Coisificava-se.

À guisa da conclusão desta parte da discussão, vale ressaltar que, segundo Maciel (2014b), a proposta de Paulo Freire, do ponto de vista metodológico restrito, não se constitui propriamente em um método. Nas palavras da pesquisadora:

A proposta didática de Paulo Freire não pode ser entendida em sentido metodológico estrito, por ser um processo dinâmico, que se faz e refaz enquanto é desenvolvido. Estaria mais próxima de um “método processual coletivo de alfabetização”, sendo impossível determinar as palavras e os temas gerados em cada comunidade, estado ou país. Entretanto, alguns princípios são centrais na organização do trabalho pedagógico: a pesquisa de campo, a coleta de material, a análise coletiva desse material, a definição das palavras geradoras e os eixos temáticos. A aquisição do sistema de escrita pressupõe, na proposta, a decodificação das palavras geradoras e o incentivo à formação de novas palavras, frases e pequenos textos contextualizados e carregados de sentidos para os alfabetizandos (Maciel, 2014b).⁴

Porém, independente da nomenclatura, as concepções freirianas têm uma importância fundamental para a EJA. Elas proporcionam uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento, a valorização da cultura popular e o diálogo como ferramenta de transformação social, entre outros aspectos. Ao adotar essas concepções, os educadores da EJA podem contribuir para uma educação mais democrática, inclusiva, emancipatória e comprometida com a formação integral dos estudantes. Assim sendo, é possível concluir que as concepções freirianas são fundamentais para a EJA na atualidade, pois proporcionam uma educação emancipatória, que busca superar as desigualdades sociais e promover a cidadania plena.

⁴ Fonte digital sem paginação.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Tendo em vista essa fundamentação teórica e outras referências sobre o objeto em questão, como Xavier (2004), bem como a própria experiência docente das autoras deste artigo, foi possível identificar importantes desafios enfrentados por educadores e alunos da EJA na contemporaneidade, bem como algumas estratégias didático-pedagógicas para tentar combater a problemática em questão.

Uma das principais barreiras enfrentadas pelos sujeitos da EJA é a defasagem de conhecimentos prévios, acentuada pelo afastamento da escola por um longo período, seja por motivos pessoais, profissionais ou sociais. Como resultado, esses estudantes podem ter lacunas significativas de conhecimentos prévios de conteúdos em sua base educacional, o que torna mais difícil para eles acompanhar o currículo regular. Essa defasagem pode levar a uma sensação de desmotivação e frustração, pois eles podem se sentir sobrecarregados com a quantidade de informações novas e ter a sensação de que não conseguirão aprendê-las.

Além disso, a falta de familiaridade com as metodologias e abordagens pedagógicas utilizadas nas salas de aula pode ser uma barreira para os alunos da EJA. Muitos desses estudantes estão acostumados com métodos de ensino mais tradicionais (aulas expositivas, quadro e giz) ou não tiveram uma experiência formal de aprendizado por um longo tempo. Portanto, eles podem ter dificuldades de adaptação às estratégias mais dialógicas e baseadas em metodologias ativas adotadas em muitas escolas atualmente. Isso pode resultar em uma desconexão entre o aluno e o conteúdo, dificultando a aquisição dos conhecimentos.

Outrossim, vale sublinhar a dificuldade na conciliação entre trabalho e estudo como um outro entrave na formação desses discentes. Muitos deles precisam conciliar seus estudos com suas responsabilidades profissionais e familiares. Isso pode gerar dificuldades em relação à organização do tempo e à dedicação aos estudos. A conciliação entre trabalho e estudo é uma questão desafiadora para muitos alunos da EJA. São estudantes que, geralmente, enfrentam diversas dificuldades ao tentar equilibrar suas responsabilidades profissionais com os estudos, o que pode afetar negativamente o desempenho educacional e sua qualidade de vida deles. Muitos já estão inseridos no mundo do trabalho e precisam dedicar a maior parte do seu dia às atividades profissionais. Isso limita significativamente o tempo disponível para realizar tarefas escolares e participar das aulas presenciais ou virtuais.

Além da falta de tempo, a sobrecarga de responsabilidades também é um obstáculo para a conciliação entre trabalho e estudo. Muitos deles têm famílias para cuidar, o que inclui filhos,

cônjuges ou pais idosos. Essas responsabilidades adicionais demandam tempo e energia, deixando pouco espaço para a dedicação aos estudos. A necessidade de trabalhar para sustentar a si mesmos e suas famílias também pode gerar pressão financeira, o que torna ainda mais difícil encontrar um equilíbrio entre trabalho e estudo.

Nesse contexto, muitas vezes, há falta de suporte institucional adequado aos alunos, visto que as instituições de ensino não oferecem flexibilidade de horários ou recursos específicos para atender às necessidades desses estudantes. As aulas agendadas em horários incompatíveis com os compromissos profissionais, por exemplo, dificultam a participação regular nas atividades escolares. Além disso, a falta de apoio pedagógico individualizado pode dificultar o acompanhamento do conteúdo e a superação de eventuais dificuldades acadêmicas.

Ademais, o preconceito e estigma social são questões que afetam diversas esferas da sociedade, inclusive a educação. Esses problemas também são desafios enfrentados pelos alunos da EJA, visto que a modalidade em questão ainda é vista por muitas pessoas como sendo inferior, o que pode afetar a autoestima e a motivação desses estudantes. Como muitos desses discentes estavam afastados da sala de aula por muito tempo, frequentemente, eles apresentam dificuldades adicionais em relação ao relacionamento com estudantes mais jovens e à falta de confiança em suas habilidades de aprendizagem. Nesse contexto, um dos principais preconceitos enfrentados por eles é o estereótipo de que são menos capazes ou menos inteligentes do que os colegas mais jovens. Esse estigma social pode ser reforçado pelos próprios pares, professores e até mesmo pela sociedade em geral. Tal visão negativa pode levá-los à desmotivação e ao baixo desempenho escolar.

Nesse sentido, o corpo discente da EJA também pode ser alvo de preconceito relacionado à idade. Muitas vezes, tais estudantes são vistos como "atrasados" ou "fracassados" por não terem concluído seus estudos na idade regular. Esse tipo de preconceito pode gerar sentimentos de vergonha e inadequação, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem. Outro aspecto importante é o preconceito socioeconômico enfrentado por eles. Muitos deles vêm de famílias de baixa renda e enfrentam dificuldades financeiras, o que também pode afetar sua autoestima e sua capacidade de se concentrar nos estudos. Além disso, a falta de recursos materiais e a ausência de um ambiente propício à aprendizagem, na escola e/ou em casa, também podem ser fatores que impactam negativamente na progressão dos estudos.

Diante do exposto, é fundamental combater tais problemas e promover a valorização da EJA como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, é imprescindível enfrentar o preconceito e o estigma social sofridos pelos sujeitos da EJA, pois essas questões

geralmente prejudicam o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Para isso, é necessário promover a conscientização sobre a importância da educação ao longo da vida e valorizar as experiências de vida e os conhecimentos trazidos por esses estudantes. Afinal, na perspectiva freiriana, a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2011).

Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental, pois são responsáveis por criar um ambiente inclusivo e acolhedor em sala de aula. Eles devem estar atentos aos preconceitos e estigmas presentes na sociedade e trabalhar para desconstruí-los, valorizando as habilidades e potencialidades do público da EJA, a partir de um diálogo respeitoso. Além disso, é fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente da idade, classe social, raça ou qualquer outra distinção. Isso inclui a oferta de cursos preparatórios para os exames de certificação do ensino fundamental e médio, bem como a criação de programas de apoio financeiro e psicossocial para os alunos da EJA.

Nesse caminho de superação de tantos desafios, é necessário adotar estratégias pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos. Muitas dessas incluem a valorização da experiência prévia, tal como ensinou Paulo Freire. Grande parte dos sujeitos da EJA possuem experiências de vida e trabalho que podem ser aproveitadas como recursos pedagógicos. Assim, é importante valorizar essas experiências e relacioná-las aos conteúdos trabalhados em sala de aula, tornando a aprendizagem dos conteúdos significativa para eles.

No verbete sobre alfabetização de jovens e adultos, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a pesquisadora Francisca Izabel Pereira Maciel corrobora ao afirmar que:

É essencial, portanto, que o alfabetizando compreenda e vivencie as funções reais da escrita em nossa sociedade, para que seu aprendizado sirva como instrumento de luta na conquista da cidadania. Assim, pressupostos teóricos e metodológicos de propostas curriculares ou métodos de alfabetização de jovens e adultos devem garantir o acesso à alfabetização associado aos usos e às funções sociais da língua escrita, para que os jovens e adultos alfabetizados de hoje não se tornem os analfabetos funcionais de amanhã. (Maciel, 2014)⁵

Nesse viés, é importante que haja flexibilidade curricular. A EJA deve seguir um currículo flexível, que permita aos alunos participarem da escolha dos conteúdos que precisam e desejam estudar, levando em consideração seus interesses e objetivos pessoais. Também, vale dizer que, na sociedade hodierna, não é possível negar a adoção das tecnologias educacionais, pois elas podem ser aliadas importantes no processo de ensino-aprendizagem na EJA, como o acesso a materiais didáticos

⁵ Fonte digital sem paginação.

digitais, a interação síncrona e assíncrona com outros estudantes e professores, além de facilitar a organização do tempo de estudo. Desse modo, uma outra estratégia eficaz é o uso da tecnologia educacional. Plataformas *on-line* e aplicativos móveis podem fornecer recursos adicionais para o estudo autônomo, permitindo que os discentes acessem materiais didáticos, realizem exercícios e interajam com outros estudantes e professores. Essas ferramentas podem ser especialmente úteis para os alunos da EJA, que, muitas vezes, têm horários irregulares e limitações de deslocamento.

Entretanto, muitos dos estudantes da EJA não dispõem desse tipo de recurso ou não possuem letramento digital em um nível suficiente para utilizar determinadas ferramentas tecnológicas. Cabe, então, à escola, enquanto principal agência de letramento, proporcionar as condições favoráveis ao uso da tecnologia educacional, com o apoio de políticas públicas governamentais, para o fornecimento de equipamentos, internet de qualidade e capacitação. Em outras palavras, é necessário também democratizar o acesso às essas tecnologias e ensinar os estudantes a usarem-nas, contribuindo também para a elevação do nível de letramento digital desse público.

Ao abordar a colaboração e o desenvolvimento local no contexto da EJA, a integração de múltiplas entidades se destaca como um elemento fundamental para a eficácia dos programas educacionais. Nesse sentido, Hidalgo *et al.* (2023) salientam a importância da colaboração entre instituições educacionais, secretarias de educação e comunidades locais, propondo um modelo de implementação de experiências educacionais na EJA que seja profundamente enraizado nas necessidades e realidades locais. Este enfoque não apenas fomenta uma educação mais significativa e relevante para os alunos, mas também promove o desenvolvimento comunitário, alinhando-se com as expectativas e aspirações locais.

Para além da teoria, a obra organizada por esses autores apresenta alguns produtos educacionais nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Temas Transversais, como metodologias para a EJA, tais como uma sequência didática para o consumo consciente de energia elétrica utilizando a plataforma de ensino *Google Sala de Aula* e o aplicativo de mensagens *WhatsApp* (Montalvão *et al.*, 2023) e uma oficina de escrita de narrativas autobiográficas com o intuito de aproximar as histórias de vida desses estudantes dos objetos de aprendizagem (Fernandes; Silva; Brito, 2023).

Logo, as instituições de ensino desempenham um papel crucial na facilitação da conciliação entre trabalho e estudo dos alunos da EJA. Elas devem oferecer flexibilidade de horários, permitindo que os estudantes escolham as melhores opções de aulas presenciais, a distância ou híbridas, de acordo com suas disponibilidades. Além disso, é importante que as instituições ofereçam suporte pedagógico

individualizado, como tutorias, monitorias ou plantões de dúvidas, para auxiliar os alunos no acompanhamento do conteúdo e na superação de dificuldades. Em sala de aula, Bastos e Urbanetz (2020) enfatizam a importância da utilização de recursos variados, como vídeos, músicas, textos literários, obras de arte e materiais concretos e de manipulação nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, bem como aulas aplicadas para a criação de um ambiente dinâmico e propício a aprendizagens significativas.

Enfim, o trabalho com a alfabetização e o letramento na EJA apresenta inúmeros desafios, contudo são muitas também as possibilidades de enfrentamento de tais questões, na busca pela garantia ao acesso à alfabetização associado às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade para que os jovens e adultos possam exercer plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentou-se um estudo teórico-reflexivo sobre alfabetização e letramento no contexto da EJA, enfatizando uma abordagem didático-pedagógica que incorpora as experiências e o contexto social dos alunos, alinhada à pedagogia freiriana. Foram discutidos os principais desafios enfrentados nessa modalidade de ensino e como as práticas educativas podem ser mais efetivas se forem adaptadas às necessidades específicas desse público, utilizando metodologias participativas e dialógicas que promovam o desenvolvimento crítico e a autonomia dos educandos. A integração de tecnologias educacionais e o apoio do professor foram identificados como alguns dos elementos importantes para facilitar o aprendizado e aumentar o engajamento dos alunos.

Enfatizou-se também a importância de transcender a mera capacidade técnica de ler e escrever, promovendo o uso efetivo dessas habilidades em contextos sociais variados. Além disso, reconheceu-se a relevância do diálogo e da problematização como ferramentas pedagógicas, sugerindo que a alfabetização deve ser um processo dinâmico e construtivo, visando não só à aquisição do sistema alfabético, mas também ao desenvolvimento do letramento.

Por fim, vale ratificar que é necessário combater os desafios enfrentados nesse contexto, por meio da conscientização, da valorização das experiências e saberes prévios dos estudantes, bem como é preciso mais investimentos em políticas públicas inclusivas. Assim, será possível garantir a equidade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos alunos da EJA. Com o apoio adequado das instituições de ensino e a criação de um ambiente inclusivo, é possível minimizar, ou quiçá superar, as dificuldades e promover o sucesso nesse contexto educacional. Para tanto, faz-se necessário um



planejamento cuidadoso com flexibilização curricular, uso de novas tecnologias educacionais e apoio da família, entre outras medidas, cujos temas são fecundos para o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas. Desse modo, é possível promover o tão almejado sucesso dos sujeitos da EJA no avanço da escolaridade e na preparação para o mundo do trabalho, no viés de uma formação crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. A revisão de bibliografia. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. Cortez & Editora da UFSC, 2006.

BASTOS, E. M.; URBANETZ, S. T. **Prática humanística no cotidiano da EJA: produto educacional**. Curitiba: IFPR, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565023>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Lei 13.005/2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BREGUNCI, M. das G. de C. (2014). Psicogênese da aquisição da escrita. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001088372>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNANDES, J. F.; SILVA, L. O.; BRITO, W. A. de. Escrita de si: O fazer conhecimento a partir de histórias de vida. In: HIDALGO, K. R. da S. *et al.* (org.). **Educação de jovens e adultos: metodologias da aprendizagem para a educação profissional**. Goiânia: Editora IFG, 2023. p. 129-135. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/educacao-jovens-adultos>. Acesso em 08 abr. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 17, 9 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>. Acesso em: 05 fev. 2024.

HIDALGO, K. R. da S. *et al.* (org.). **Educação de jovens e adultos**: metodologias da aprendizagem para a educação profissional. Goiânia: Editora IFG, 2023. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/educacao-jovens-adultos>. Acesso em 08 abr. 2024.

JORGE, J. S. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização de jovens e adultos. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 06 fev. 2024.

MACIEL, F. I. P. Proposta de Paulo Freire para a alfabetização. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/proposta-de-paulo-freire-para-a-alfabetizacao>. Acesso em: 06 fev. 2024.

MONTALVÃO, C. M. dos A. *et al.* Sequência didática para a EJA: Consumo consciente de energia elétrica na comunidade. *In*: HIDALGO, K. R. da S. *et al.* (org.). **Educação de jovens e adultos**: metodologias da aprendizagem para a educação profissional. Goiânia: Editora IFG, 2023. p. 61-79. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/educacao-jovens-adultos>. Acesso em 08 abr. 2024.

OLIVEIRA, L. BL; LEÃO, D. V. A alfabetização e as contribuições de Emilia Ferreiro. **Ciclo Revista**: Vivências em Ensino e Formação, Goiânia, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/article/view/741> Acesso em: 15 fev. 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 08 maio 2024.

SOARES, M. Alfabetização. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 20 fev. 2024.



SOARES, M. Letramento. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VELOSO, Z. V. C. **Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA):** interfaces com as políticas e diretrizes curriculares. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1129/1/ZELIA%20VIEIRA%20CRUZ%20VELOSO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

XAVIER, A. N. O. **Educação de jovens e adultos:** diagnosticando as dificuldades ocorridas no espaço escolar. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4990/1/PDF%20-%20Ant%C3%B4nia%20Neves%20de%20Oliveira%20Xavier.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

**ENTRE O HEBRAICO E O ARAMAICO NO TEXTO BÍBLICO:
UM ESTUDO COMPARATIVO**
*BETWEEN HEBREW AND ARAMAIC IN THE BIBLICAL TEXT:
A COMPARATIVE STUDY.*

João Oliveira Ramos Neto¹

RESUMO

Este estudo explora as línguas ancestrais Hebraico e Aramaico no texto bíblico, destacando paralelos e contrastes. Apesar das raízes semíticas comuns, suas trajetórias são distintas, moldadas por diferentes contextos. O artigo se divide da seguinte forma: após uma introdução sobre as línguas usadas para a escrita da Bíblia, passou-se para a análise comparativa de cinco aspectos do Hebraico e do Aramaico: origem e desenvolvimento histórico, alfabeto e sistema de escrita, fonética e pronúncia, morfologia e sintaxe, vocabulário e léxico. Concluiu-se que, apesar de proximidades na formação histórica e na escrita, as diferenças fonéticas e sintáticas são notáveis, assim como o vocabulário distinto, sendo o Hebraico rico em termos religiosos e litúrgicos, enquanto o Aramaico incorpora termos cotidianos. A presença dessas línguas no Antigo Testamento reflete o contexto histórico do Império Persa. O estudo comparativo é crucial para compreensão da história e religião do Oriente Médio, além de aprimorar a interpretação dos textos bíblicos, exigindo do estudioso análise crítica e profundo conhecimento das nuances linguísticas e contextos históricos.

Palavras-Chave: 1. Bíblia 2. Hebraico 3. Aramaico.

ABSTRACT

This study explores the ancient languages of Hebrew and Aramaic in the biblical text, highlighting parallels and contrasts. Despite their common Semitic roots, their trajectories are distinct, shaped by different contexts. The article is structured as follows: after an introduction to the languages used for writing the Bible, it proceeds to the comparative analysis of five aspects of Hebrew and Aramaic: origin and historical development, alphabet and writing system, phonetics and pronunciation, morphology and syntax, vocabulary and lexicon. It is concluded that, despite similarities in historical formation and writing, notable phonetic and syntactic differences exist, as well as distinct vocabulary, with Hebrew being rich in religious and liturgical terms, while Aramaic incorporates everyday terms. The presence of these languages in the Old Testament reflects the historical context of the Persian Empire. Comparative study is crucial for understanding the history and religion of the Middle East, as well as for enhancing the interpretation of biblical texts,

¹ joao.neto1@ifg.edu.br

requiring scholars to engage in critical analysis and possess a deep understanding of linguistic nuances and historical contexts.

Keywords: 1. Bible 2. Hebrew 3. Aramaic.

INTRODUÇÃO

A Bíblia é um livro considerado sagrado por judeus e cristãos. Este livro é composto por duas partes principais: o Antigo Testamento e o Novo Testamento. Neste artigo, focaremos no Antigo Testamento, uma coletânea de textos diversos, escritos por diferentes autores, ao longo de séculos da Idade Antiga, em diferentes lugares que, entre outros, narram a história do povo de Israel, também denominado de povo hebreu, e de como esse povo se relacionava com a sua divindade, Iavé. Geralmente ele é dividido em quatro partes principais.

A primeira parte é conhecida como livros da lei. Ela é composta por cinco livros: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. Por isso, são chamados, também, de *Pentateuco*. Esses livros narram a versão dos hebreus sobre a criação do mundo e a formação do povo de Israel. Essa formação se deu, de maneira resumida, conforme esses livros, a partir dos descendentes do patriarca Abraão, que posteriormente se tornaram escravos no Egito e, após uma fuga milagrosa, conquistaram o território conhecido como Canaã. Esses livros contêm leis e normas que regiam a vida social e religiosa dos israelitas. Essas leis, segundo acreditavam, tinham sido dadas pela própria divindade, Iavé, para Moisés. Inclusive, a tradição acabou por conferir à Moisés a autoria desses livros. Porém, segundo a pesquisa acadêmica, através da crítica das fontes, sabe-se que esses livros tiveram, pelo menos, quatro autores².

A segunda parte é conhecida como *livros históricos*, que são: Josué, Juízes, 1 Samuel, 2 Samuel, 1 Reis e 2 Reis, 1 Crônicas, 2 Crônicas, Esdras, Neemias e Ester. Esses livros narram o período desde a conquista da terra de Canaã e formação do reino de Israel, até a volta do exílio babilônico e a tentativa de reconstrução do templo de Jerusalém sob o domínio persa.

A terceira parte é conhecida como *livros poéticos*, que são: Jó, Salmos, Provérbios, Eclesiastes e Cantares. Eles têm textos de louvor à divindade e são conhecidos como sapienciais, por compartilharem ensinamentos de sabedoria. A quarta parte, por sua vez, é composta pelos denominados *livros proféticos*. Eles se dividem em profetas maiores e profetas menores. O que

² Segundo a Hipótese Documentária, os cinco primeiros livros da Bíblia foram compostos por quatro documentos distintos (Jawista, Elohistas, Deuteronomista e Sacerdotal) e posteriormente combinados por editores para formar o conjunto que conhecemos hoje. Sobre isso, consultar Collins, Introdução ao Antigo Testamento, 2014.

caracteriza serem profetas maiores ou profetas menores é o tamanho do texto. São profetas maiores Isaías, Jeremias, Ezequiel e Daniel. Aí também se inclui o livro de Lamentações de Jeremias. Já os profetas menores são Oséias, Joel, Amós, Obadias, Jonas, Miquéias, Naum, Habacuque, Sofonias, Ageu, Zacarias e Malaquias.

O Antigo Testamento foi escrito originalmente e predominantemente em hebraico. Por serem falantes do hebraico, o povo de Israel também era conhecido como povo Hebreu. Conforme Geisler e Nix, “o hebraico encaixou-se bem nessa tarefa (de registrar a história do povo hebreu) porque é uma língua pictórica. Expressa-se mediante metáforas vívidas e audaciosas, capazes de desafiar e dramatizar a narrativa” (Geisler e Nix, 2006, p. 127). Além disso, “o hebraico é uma língua *pessoal*. Apela diretamente ao coração e às emoções, e não apenas à mente e à razão. É uma língua em que a mensagem é mais sentida que meramente pensada” (Ibidem).

Os escritos originais do texto bíblico, aqueles que saíram diretamente da mão de um profeta ou apóstolo, ou de um secretário ou amanuense, são chamados *escritos autógrafos*. Esses não existem mais. Por essa razão, precisaram ser reconstituídos a partir de manuscritos e versões primitivas do texto da Bíblia. Os escritos mais antigos em hebraico, que compõem a Bíblia, são datados do período do cativeiro babilônico, em 586 a.C. O tamanho da letra e o formato são evidências para se datar um manuscrito.

O texto original da Bíblia não foi dividido em capítulos e versículos. Essas divisões foram feitas para facilitar a tarefa de citar os textos nos cultos. Stephen Langton, professor da Universidade de Paris, e arcebispo de Cantuária, dividiu a Bíblia em capítulos em 1227. Robert Stephanus, impressor parisiense, acrescentou a divisão em versículos em 1551. Essa divisão não seguiu nenhum critério, ela foi aleatória. Nas Bíblias modernas é possível encontrar, também, subtítulos. Esses subtítulos também não fazem parte do texto original e dependem da editora que faz a tradução e publicação.

As primeiras traduções do texto bíblico tinham como objetivo disseminar a mensagem que ali estava contida para outros povos para além de Israel. Também tinha a função de servir para leitura de judeus convertidos que não falavam o hebraico, ou aramaico, ou judeus que, por seus antecedentes terem migrado para outro lugar, já não dominavam mais o hebraico ou o aramaico. No século II, foi feita uma tradução de todo o texto do Antigo Testamento para o aramaico, conhecido como *Peshita*, que significa *simples*.

A principal preservação dos textos bíblicos do Antigo Testamento é chamada de *textos massoréticos*. Essa fonte recebe esse nome por causa dos massoretas, os escribas judeus que

preservaram e transmitiram esses textos ao longo dos séculos. O texto massorético mais famoso é o *Códice Leningradensis*, datado do século 10 d.C., que é o manuscrito completo mais antigo do texto hebraico do Antigo Testamento. Este manuscrito é amplamente utilizado como base para edições modernas do texto hebraico da Bíblia.

Uma dessas edições modernas é a Tanak. A Tanak, também conhecida como Bíblia Hebraica, é a coleção central de textos sagrados do judaísmo, composta por três seções principais: a Lei (תּוֹרָה), os profetas (נְבִיאִים) e os escritos (כְּתוּבִים), que transliterados são a *Torá*, *Nevi'im* e *Ketuvim*. Os textos massoréticos transmitiram o texto hebraico tradicional com notas adicionadas que incluem detalhes sobre vocalização, pontuação e outros aspectos linguísticos que facilitam a tradução para outras línguas. A Tanak pode ser acessada atualmente pela Bíblia Stuttgartensia, uma edição crítica compilada em 1967 pela Sociedade Bíblica Alemã em Stuttgart. A Bíblia Stuttgartensia baseia-se em manuscritos antigos e oferece uma edição rigorosa do texto hebraico, acompanhada de notas críticas, variantes textuais e outras informações relevantes para a pesquisa acadêmica.

A principal tradução dos manuscritos mais antigos do Antigo Testamento, porém, é a *Septuaginta*, uma tradução feita do hebraico para o grego para a biblioteca da cidade de Alexandria. *Septuaginta* vem do Grego, setenta, e faz alusão aos setenta e dois tradutores que participaram do trabalho. Essa tradução foi concluída antes do ano 150 da era cristã. A principal diferença entre a Tanak e a Septuaginta é que esta acrescentou quinze livros que não estavam na Tanak. Esses livros são denominados de *apócrifos*, do Grego, “difícil de entender”. São eles: Sabedoria, Eclesiástico (não confundir com Eclesiastes), Tobias, Judite, 3 Esdras, 1 Macabeus, 2 Macabeus, Baruque, Epístola de Jeremias, 2 Esdras, 2 Ester, Oração de Azarias, Susana, Bel e o Dragão, Oração de Manassés. Além de compor a biblioteca de Alexandria, a Septuaginta também foi traduzida para as comunidades judaicas que falavam Grego. Porém, essas primeiras comunidades majoritariamente rejeitaram essa tradução (Geisler e Nix, 2006).

A primeira tradução da Bíblia para a língua portuguesa foi iniciada pelo rei dom Diniz (1279-1325), sendo sucedida pelos reis posteriores. Porém foi o pastor português João Ferreira de Almeida (1628-1691) quem iniciou a primeira tradução completa para o português. Em 1676, João Ferreira de Almeida concluiu a tradução do Novo Testamento, e naquele mesmo ano remeteu o manuscrito para ser impresso na Bavária; todavia, o lento trabalho de revisão a que a tradução foi submetida levou Almeida a retomá-la e enviá-la para ser impressa em Amsterdã, na Holanda. Finalmente, em 1681 surgiu o primeiro Novo Testamento em português. Logo após a publicação do

Novo Testamento, Almeida iniciou a tradução do Antigo, e, ao falecer, em 6 de agosto de 1691, havia traduzido até Ezequiel 41.21. Em 1748, o pastor Jacobus op den Akker, da Bavária, reiniciou o trabalho interrompido por Almeida, e cinco anos depois, em 1753, foi impressa a primeira Bíblia completa em português, em dois volumes.

Desde então, muitas outras traduções foram providenciadas e aperfeiçoadas para o português. Em 1948, do lado protestante, organizou-se a Sociedade Bíblica do Brasil, destinada a "Dar a Bíblia à Pátria". Essa entidade fez duas revisões no texto de Almeida, uma mais aprofundada, que deu origem à Edição Revista e Atualizada no Brasil, e uma menos profunda, Edição Corrigida. Do lado católico, temos a tradução feita pelos monges de Meredsous em 1959. A mais usada, porém, inclusive academicamente, é *A Bíblia de Jerusalém*, traduzida pela Escola Bíblica de Jerusalém (padres dominicanos) e editada no Brasil em 1981 por Edições Paulinas.

Nos países onde a sociedade é marcadamente dividida entre católicos e evangélicos, sobretudo no Brasil, é conhecida – e questionada – a diferença entre a “Bíblia Católica” e a “Bíblia Evangélica”. Essa diferença se dá porque a Bíblia utilizada pelas igrejas evangélicas segue a tradição da Reforma Protestante, que adotou a *Tanak* para o Antigo Testamento, enquanto a Bíblia traduzida e usada pela Igreja Católica segue a *Septuaginta*. Mas, nem todas as edições católicas seguem a mesma apresentação, pois alguns livros apócrifos são incluídos como trechos dentro de outros livros, como a Epístola de Jeremias dentro de Baruque ou Susana dentro de Daniel.

Apesar do Antigo Testamento ter sido escrito predominantemente em hebraico, existem três passagens que foram escritas em Aramaico. São elas:

- Daniel 2,4b-7:28
- Esdras 4,8-6:18
- Esdras 7,12-26

O Aramaico passou a ser usado para a escrita em Israel a partir de 444 a.C. (Geisler e Nix, 2006, p. 131). Quando falamos do Aramaico bíblico, estamos falando do Aramaico Síriaco. Conforme os mesmos autores, o “Aramaico era a língua dos sírios, tendo sido usada em todo o período do Antigo Testamento. Durante o século VI a.C, o Aramaico se tornou língua geral de todo o Oriente Próximo” (Op. Cit., p. 125). Foi em Aramaico que se escreveram outros textos judaicos também muito importantes, como os Targums, durante o período Soferim (400 a.C.-200 d.C), o Talmude e o Midrash, no período entre 100 a.C. e 500 d.C. Na época do Novo Testamento, o Aramaico era a língua falada pelo povo israelita, tendo sido a língua falada por Jesus e seus discípulos.

O hebraico e o aramaico bíblico são duas línguas semíticas que desempenham um papel crucial na história e na cultura judaica. Apesar de suas similaridades, elas apresentam diferenças importantes em termos de fonética, morfologia, sintaxe e vocabulário. Este estudo comparativo tem como objetivo analisar as principais distinções entre essas duas línguas, oferecendo uma visão abrangente de suas características e peculiaridades. Para isso, dividimos o artigo em cinco partes: Origem e desenvolvimento histórico das línguas; alfabeto e sistema de escrita; fonética e pronúncia; morfologia e sintaxe e, por fim, vocabulário e léxico.

A principal motivação nossa em escrever este artigo se deu ao fazer o levantamento da arte e constatar que não existe um estudo comparativo assim na língua portuguesa. Em língua inglesa, também não encontramos um artigo específico que compare as duas línguas. Um clássico é o artigo *Why is There Aramaic in The Bible*, escrito por Daniel C. Snell e publicado em 1980. Outro texto importante é o capítulo *Hebrew and Aramaic in the First Century*, no livro *The Jewish People in the First Century* de 1976. Recentemente, em 2021, foi publicado em Londres o livro *The Biblical World*, organizado por Katharine J. Dell.

1. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

O desenvolvimento histórico do idioma hebraico atravessa milênios e testemunha a resiliência e a vitalidade de uma língua que foi revivida após séculos de desuso. Trata-se de um dos idiomas mais antigos existentes até então, remontando aos tempos dos antigos cananeus e israelitas na região do Oriente Médio, cerca de 3.000 anos atrás. Seu sistema de escrita, que se desenvolveu a partir do alfabeto fenício, é uma das características distintivas desse idioma. No entanto, a história do hebraico antigo é fortemente marcada pela sua relação com o judaísmo e as Escrituras Sagradas. Como observado por David L. Gold, em seu livro *The Story of Hebrew*, 2013, o hebraico bíblico desempenhou um papel central na vida religiosa, cultural e política do antigo Israel.

Após a destruição do Segundo Templo em Jerusalém, no ano 70 d.C., hebraico começou a entrar em declínio como língua falada, sendo substituído pelo Aramaico e, posteriormente, pelo Grego e outras línguas nas comunidades judaicas da diáspora. No entanto, ele continuou a ser estudado e preservado como língua litúrgica e erudita. Como vimos, porém, o Aramaico já era usado entre os hebreus desde o retorno do exílio babilônico, à época de Neemias (século V a.C.).

A ressurreição do hebraico como língua falada é um fenômeno notável na história linguística. Este renascimento começou no final do século XIX e foi impulsionado pelo movimento

sionista e pelo desejo de criar uma identidade nacional judaica em Israel. O linguista Eliezer Ben-Yehuda, *Thesaurus of the Hebrew Language*, 1908, é amplamente reconhecido como o principal arquiteto desse renascimento linguístico. Ele trabalhou para reviver o hebraico como língua viva, modernizando-a e adaptando-a para atender às necessidades da vida cotidiana contemporânea. O processo de renascimento do hebraico enfrentou muitos desafios, inclusive por causa da oposição ao movimento sionista. No entanto, com o estabelecimento do Estado de Israel, em 1948, o hebraico foi consagrado como língua oficial do país, consolidando seu status como língua nacional e vernácula.

Em sua obra *Modern Hebrew: The Past and Future of a Revitalized Language*, Norman Berdichevsky explora o impacto desse renascimento linguístico na sociedade israelense. Ele destaca como o hebraico moderno continuou a evoluir e a se adaptar, absorvendo empréstimos linguísticos de outras línguas e desenvolvendo novos vocabulários para expressar conceitos modernos. Hoje, o hebraico é uma língua vibrante e dinâmica, falada por milhões de pessoas em Israel e em comunidades judaicas ao redor do mundo. Ele é usado em uma variedade de contextos, desde a educação e a mídia até a literatura e as artes. Desde suas origens antigas, até seu renascimento moderno, o hebraico continua a desempenhar um papel central na vida judaica e na história linguística mundial.

Já o Aramaico, historicamente, coexistiu e interagiu com o hebraico. Embora o hebraico seja frequentemente associado à identidade judaica e às Escrituras Sagradas, o Aramaico desempenhou um papel significativo em várias regiões do antigo Oriente Médio e desempenhou um papel importante na comunicação e na cultura de diferentes povos daquela região.

As origens do Aramaico remontam ao segundo milênio a.C., com evidências de seu uso nas antigas civilizações da Mesopotâmia, como a Assíria e a Babilônia. No entanto, foi a partir do primeiro milênio a.C. que o Aramaico começou a se expandir e se tornar uma língua franca na região do Crescente Fértil, substituindo gradualmente o Acádio e o hebraico em muitos contextos.

Conforme observado por estudiosos como Holger Gzella em *Aramaic in its Historical and Linguistic Setting*, 2015, o Aramaico se beneficiou de sua posição estratégica como língua de comércio e administração, sendo adotado por diversos impérios, como o Assírio, o Neobabilônico e o Persa. Sua utilização disseminada ao longo das rotas comerciais e em contextos administrativos contribuiu para a sua difusão e influência sobre outras línguas e culturas da região.

Em contraste com o hebraico, que era predominantemente associado à esfera religiosa e literária do antigo Israel, o Aramaico era uma língua mais pragmática e secular, utilizada em transações

comerciais, documentos legais e correspondências cotidianas. Ao longo dos séculos, o Aramaico continuou a evoluir e se diversificar, dando origem a várias variantes regionais e dialetos, como o Aramaico Imperial e o Aramaico Siríaco, que é o do texto bíblico. Cada uma dessas variantes reflete as influências culturais e linguísticas das comunidades que as falavam, bem como os contextos históricos em que estavam inseridas.

É importante ressaltar que, embora o hebraico e o Aramaico tenham coexistido e interagido ao longo dos séculos, cada um desenvolveu sua própria identidade linguística e cultural, influenciando-se mutuamente em vários aspectos. Enquanto o hebraico permaneceu como um símbolo da identidade judaica e um veículo para a transmissão das tradições religiosas, o Aramaico desempenhou um papel mais amplo como língua franca e meio de comunicação entre diferentes povos e culturas do antigo Oriente Médio.

Especificamente sobre o livro de Esdras, que usamos de exemplo para este artigo, ele provavelmente foi escrito após o retorno do cativo babilônico, por volta do século V a. C. e sua autoria é atribuída ao escriba que tinha esse nome. A história narrada em Esdras começa com a autorização do rei persa Ciro, o Grande, para que os exilados judeus retornem a Jerusalém e reconstruam o templo que havia sido destruído pelos babilônios décadas antes. Esdras, um sacerdote e escriba versado na Lei de Moisés, emerge como uma figura central nesse processo de restauração, encarregado pelo rei de liderar um grupo de exilados de volta à terra de Judá. O relato de Esdras descreve os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos retornados ao reconstruir o templo e restaurar a cidade de Jerusalém. O livro de Esdras termina com a celebração da Festa dos Tabernáculos e a leitura solene da Lei de Moisés perante o povo reunido em Jerusalém. Este momento simboliza a renovação da aliança entre Deus e seu povo, marcando o início de uma nova era de compromisso e fidelidade. Sobre o livro de Esdras, é recomendável uma consulta ao livro de Scardelai, *O escriba Esdras e o judaísmo*, 2012.

A razão pela qual uma parte do livro de Esdras foi escrita em aramaico está sujeita a algumas teorias e especulações, mas não há uma explicação definitiva. Alguns estudiosos sugerem que o Aramaico era a língua franca da época, amplamente utilizada no Império Persa e em outras regiões do Oriente Médio. Portanto, incluir porções em Aramaico facilitaria a compreensão do texto para uma audiência mais ampla. Além disso, a mudança para o Aramaico pode ter sido uma resposta ao contexto histórico da época, refletindo a influência do ambiente cultural e linguístico em que os escritores estavam inseridos. No entanto, as razões específicas para a escolha do aramaico em determinadas partes do livro de Esdras ainda estão sujeitas a debate e interpretação.

Neste debate, se destacam, pelo menos, dois importantes estudiosos. Ernst Jenni, em *Textual Criticism of the Hebrew Bible*, entende que o uso do Aramaico refletia o ambiente multilíngue e multicultural do Império Persa, onde o Aramaico era a língua administrativa e comercial dominante, razão que explicaria seu aparecimento no livro de Esdras. Já John Joseph Collins, em *Introduction to the Hebrew Bible*, parte da crítica das fontes e defende a hipótese de que os editores combinaram diferentes fontes para formar o livro final de Esdras, incluindo partes em Aramaico que podem ter sido incorporadas de outros autores.

2. ALFABETO E SISTEMA DE ESCRITA

Ambas as línguas utilizam o alfabeto consonantal semítico, com algumas diferenças na forma das letras e na pronúncia. O alfabeto hebraico possui 22 letras, enquanto o aramaico bíblico possui 23. A escrita hebraica é da direita para a esquerda, enquanto a aramaica pode ser escrita da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita.

Façamos uma comparação. Para isso, selecionamos o texto de Esdras 7,12-26 por este texto ter três palavras muito importantes para a história e religiosidade dos hebreus: *Deus*, *Rei* e *Jerusalém*. Em Esdras 7,8-9, lemos: “E no quinto mês chegou a *Jerusalém*, no sétimo ano deste *rei*. Pois no primeiro dia do primeiro mês foi o princípio da partida de Babilônia; e no primeiro dia do quinto mês chegou a *Jerusalém*, segundo a boa mão do seu *Deus* sobre ele”. A palavra usada para Deus, no aramaico síriaco, é ܐܠܗܐ, pronunciado como *Alaha*, muito próximo do termo em árabe, الله (*Allah*). Já a palavra *rei* em Aramaico Síriaco é ܡܠܟܐ, pronunciada como *Melek*. E a palavra *Jerusalém* é ܝܪܘܫܠܝܡ, pronunciada como *Yerushalayim*.

Agora, comparemos com o texto de 2 Crônicas 12:13, que foi escrito em hebraico: "Assim o *rei* Roboão consolidou seu poder em *Jerusalém* e reinou. Roboão tinha quarenta e um anos quando começou a reinar e reinou dezessete anos em *Jerusalém*, a cidade que o *Senhor* escolheu dentre todas as tribos de Israel para nela colocar o seu Nome." Aqui, a palavra *rei* é מֶלֶךְ, que, tal qual no Aramaico Síriaco, também é pronunciada como *Melek*. O mesmo acontece com a palavra *Jerusalém*: יְרוּשָׁלַיִם em hebraico, também pronunciada como *Yerushalayim*. Porém, há uma diferença na palavra para *Deus*. No texto de Esdras 7,9, a palavra *Alaha* é traduzida para o português como *Deus*. Já em 2 Crônicas 12,13, a palavra que está traduzida como *Senhor*, que era utilizada para se referir a *Deus*, é o tetragrama יהוה, comumente transliterado como YHWY, e aportuguesado como “*Iavé*”, a divindade dos hebreus.

Com esse exemplo, podemos ver que, entre o hebraico e o Aramaico bíblico, havia palavras que eram escritas de maneira diferentes, mas pronunciadas da mesma maneira. Mudava, porém, a forma de designar a divindade. As pessoas se comunicavam em hebraico, o que não foi nenhum impedimento para o autor que registrou esses trechos bíblicos em Aramaico compreendê-las.

3. FONÉTICA E PRONÚNCIA

O sistema fonético do hebraico e do aramaico, línguas semíticas historicamente relacionadas, representa um campo vasto e complexo de estudo que tem intrigado linguistas e estudiosos bíblicos ao longo dos séculos. Ambas as línguas compartilham uma origem comum e influenciam mutuamente suas respectivas fonologias, mas apresentam diferenças distintas que refletem suas evoluções linguísticas e contextos culturais únicos.

O Hebraico, com suas raízes antigas que remontam à época dos patriarcas e ao período do Primeiro Templo, é conhecido por sua riqueza e diversidade fonética. Uma das características mais marcantes do Hebraico é a presença de três guturais distintos - representados pelas letras א (aleph), ה (he), e ח (chet) - que não são encontrados no Aramaico. Esses sons guturais, produzidos na parte de trás da garganta, conferem ao Hebraico uma qualidade distintiva e desafiadora para os falantes não familiarizados com esses fonemas.

Além dos guturais, o Hebraico também se destaca por sua distinção entre consoantes aspiradas e não aspiradas. Esta distinção fonética, embora sutil, é fundamental para a pronúncia precisa das palavras hebraicas e influencia a entonação e o ritmo da fala. Estudiosos como James Barr, em sua obra *The Semantics of Biblical Language*, 1961, exploram essas nuances fonológicas, destacando a importância de compreender a fonética do Hebraico para uma interpretação precisa dos textos bíblicos.

Por outro lado, o Aramaico, uma língua irmã do Hebraico, apresenta uma gama mais ampla de sons vocálicos em comparação com seu parente mais próximo. Enquanto o Hebraico possui um sistema vocal relativamente simples, com um número limitado de vogais, o Aramaico oferece uma maior variedade de sons vocálicos, proporcionando uma maior flexibilidade na expressão oral. Estudiosos como Martin Joachim Kümmel, em sua obra *Introduction to the New Testament*, 1975, exploram as implicações dessa variedade vocal para a compreensão dos textos aramaicos do Novo Testamento, ressaltando a importância de considerar a fonologia aramaica ao interpretar passagens-chave das Escrituras.

Essas diferenças fonéticas entre o Hebraico e o Aramaico têm implicações significativas, não apenas na pronúncia e na fonologia das línguas, mas, também, na compreensão de textos antigos e na interpretação de suas nuances linguísticas e culturais.

4. MORFOLOGIA E SINTAXE

A estrutura morfológica do Hebraico pode ser, em alguns momentos, mais complexa do que a do Aramaico. O Hebraico possui um sistema de conjugação verbal mais rico e utiliza mais prefixos e sufixos para indicar diferentes funções gramaticais. A sintaxe do Hebraico também é mais complexa, com uma maior liberdade na ordem das palavras. Porém, quando se trata do texto bíblico, não há muita diferença nesse sentido.

Um exemplo que ilustra a complexidade morfológica, conjugação verbal e sintaxe do Hebraico para o leitor habituado à língua portuguesa, ou às línguas latinas de maneira geral, pode ser encontrado em Gênesis 1:1, o primeiro versículo da Bíblia hebraica: בְּרֵאשִׁית בָּרָא אֱלֹהִים אֶת הַשָּׁמַיִם וְאֶת הָאָרֶץ. Este versículo é traduzido para o português como "No princípio, Deus criou os céus e a terra." A palavra "בְּרֵאשִׁית" (Bereshit), que significa "no princípio", é formada por um prefixo preposicional "בְּ" (be-) que significa "em" ou "no", e o substantivo "רֵאשִׁית" (reshit) que significa "princípio". Já o verbo "בָּרָא" (bara), que significa "criou", está na forma do verbo na raiz (qal), terceira pessoa singular, masculino, e no pretérito perfeito, indicando uma ação completada no passado. Os prefixos "אֶת" (et) e "הַ" (ha) são utilizados aqui. "אֶת" (et) é usado como um sinal de objeto direto definido, enquanto "הַ" (ha) é o artigo definido "o" ou "os". Por fim, a ordem das palavras em Hebraico é diferente da do Português. Aqui, o sujeito ("Deus") vem depois do verbo ("criou"), o que é uma ordem comum em Hebraico, mas diferente do Português.

Porém, se este versículo tivesse sido escrito em Aramaico, teríamos o seguinte texto: כִּדְרֵי שְׁמַיָא וְכִדְרֵי אַרְצָא. Quanto ao início, "No princípio", a estrutura é muito parecida: A palavra que significa "no princípio", em aramaico síriaco, é "כִּדְרֵי", que se pronuncia da mesma maneira que o Hebraico: bereshit. Dessa forma, a preposição "no" está representada pelo prefixo "כִּדְ" (be-), que significa "em", e o substantivo "princípio" está representado pela raiz "רֵשִׁת" (reshit). A preposição "em" está fundida com o substantivo "princípio" para formar a palavra "bereshit", como no Hebraico. Já o verbo criar, aqui, apareceria como "כִּדְרֵי" (bar), que é o verbo na forma do passado para "criar". Já na ordem em que as palavras aparecem, há uma inversão na escrita

aramaica em relação à escrita hebraica, sendo que aquela está mais próxima da língua portuguesa, já que o substantivo Deus אלהים (alaha) aparece antes do verbo "ברא" (bar), "criou". Em outras palavras, no Hebraico, a sequência é “No princípio (locução prepositiva) criou (verbo) Deus (substantivo)”, enquanto no Aramaico, a sequência é “No princípio (locução prepositiva) Deus (substantivo) criou (verbo)”.

5. VOCABULÁRIO E LÉXICO

O estudo comparativo do vocabulário do Hebraico e do Aramaico revela nuances linguísticas e culturais que refletem as complexidades históricas e sociais dessas línguas semíticas. Enquanto o Hebraico e o Aramaico compartilham uma origem comum e uma base linguística semelhante, suas respectivas evoluções e contextos de uso resultaram em diferenças significativas no léxico e na semântica.

O Hebraico, como língua sagrada do Antigo Testamento, e veículo de expressão para a religião e a cultura judaicas, destaca-se por seu vocabulário rico em termos religiosos e históricos. Palavras como "Torá", "Shabat", "Cohen" e "Messias" são exemplos claros do profundo vínculo entre o Hebraico e a esfera espiritual e histórica do judaísmo. O estudo desses termos, não apenas revela aspectos da religião e da história judaicas, mas também lança luz sobre a identidade e a identidade do povo judeu ao longo dos séculos.

Por outro lado, como vimos, o Aramaico, embora tenha sido uma língua amplamente utilizada no mundo antigo, especialmente como língua franca no período persa e helenístico, apresenta um vocabulário mais cotidiano e prático em comparação com o Hebraico. Termos relacionados à vida cotidiana, comércio, administração e interação social são abundantes no léxico aramaico, refletindo sua natureza utilitária e sua ampla disseminação entre as diferentes camadas sociais e culturais do Antigo Oriente Próximo.

Além disso, o Aramaico também absorveu uma variedade de empréstimos linguísticos do persa e do grego, resultando em um enriquecimento adicional de seu vocabulário. Palavras como "sátrapa", "dinheiro", "câmara" e "sinagoga" são exemplos de empréstimos linguísticos que demonstram a influência cultural e política de impérios como o Persa e o Helênico sobre a língua aramaica. Esse processo de empréstimo linguístico não apenas enriqueceu o léxico aramaico, mas também evidencia as interações interculturais e os fluxos de influência que caracterizaram o mundo antigo.

Enquanto isso, o Hebraico, como língua preservada principalmente para fins religiosos e culturais, manteve um vocabulário mais puro e conservador, preservando assim sua identidade única e sua conexão com as tradições e os textos sagrados do judaísmo. Essa preservação do vocabulário hebraico contribuiu para sua distinção como língua litúrgica e de estudo religioso, destacando sua importância como veículo de transmissão da fé e da tradição judaicas ao longo dos séculos.

Autores como Eugene H. Merrill, em sua obra *Dicionário do Antigo Testamento*, 2006, tem explorado as nuances do léxico hebraico e aramaico, proporcionando uma sistematização valiosa sobre a riqueza e a diversidade dessas línguas antigas e sua importância para o estudo da história, da religião e da cultura do antigo Israel e do Oriente Próximo. Um exemplo da importância de se estudar o vocabulário de um idioma, principalmente para interpretação de um livro sagrado, é a palavra Êxodo, usada para descrever o principal evento histórico dos israelitas e que dá nome ao segundo livro bíblico. O que nós conhecemos como Êxodo, na verdade, não vem do Hebraico. O segundo livro da Bíblia, no original hebraico, é "שְׁמוֹת", *Shemot*. Uma tradução dessa palavra seria *nomes*. O livro de Êxodo é chamado de "Shemot" em hebraico porque começa com uma lista dos nomes dos filhos de Israel que entraram no Egito e relata a saída deles da escravidão. Porém, quando foi feita a tradução para o Grego que, como vimos, ficou conhecida como Septuaginta, os tradutores renomearam o livro como Ἔξοδος, ou seja, êxodo, que significa "saída".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo, realizamos uma comparação entre o Hebraico e o Aramaico bíblico com o objetivo de desvendar as intrincadas nuances entre essas línguas. Apesar de partilharem de raízes semíticas comuns, tais línguas delineiam trajetórias distintas, algumas vezes em contato por distintos matizes históricos e culturais, impondo ao estudioso a necessidade de uma análise rigorosa e contextualizada. Esperamos que os resultados deste artigo possam contribuir com os estudiosos da exegese bíblica no mundo lusófono, auxiliando na hermenêutica deste que é o principal texto sagrado do ocidente.

O Hebraico, cujas origens remontam aos antigos cananeus e israelitas, testemunhou um declínio enquanto língua falada após o ocaso do Segundo Templo de Jerusalém. Não obstante, ressurgiu ao final do século XIX como idioma nacional de Israel, ensejando uma investigação que atente tanto às suas raízes ancestrais quanto à sua relevância contemporânea. Em contrapartida, o

Aramaico coexistiu e interagiu com o Hebraico, se afirmando como língua franca em variadas regiões do antigo Oriente Médio, exercendo um papel de preeminência na comunicação e cultura de distintos povos. Diante desta dinâmica complexa, torna-se imprescindível a apreensão das nuances socioculturais que permeiam a utilização deste idioma.

A exploração de seus sistemas alfabéticos revela o emprego do alfabeto consonantal semítico em ambas as línguas, embora com diferenciações na configuração das letras e na direcionalidade da escrita. No Hebraico, a escrita é orientada da direita para a esquerda, obedecendo a uma estrutura ortográfica específica que demanda do pesquisador um profundo entendimento das normas gramaticais. Por outro lado, o Aramaico apresenta uma variação na orientação da escrita, requerendo uma análise contextualizada para determinar a forma apropriada de escrita em cada instância.

As discrepâncias fonéticas se manifestam na presença de três guturais e na distinção entre consoantes aspiradas e não aspiradas no Hebraico, aspectos que devem ser minuciosamente ponderados para uma pronúncia precisa e uma compreensão cabal da fonética da língua. Por sua vez, o Aramaico oferece uma panóplia mais ampla de sons vocálicos, demandando do estudioso um domínio das nuances fonológicas deste idioma para uma interpretação acurada dos textos.

No domínio da morfologia e sintaxe, o Hebraico se sobressai por um sistema de conjugação verbal mais elaborado e um maior emprego de prefixos e sufixos, elementos estes que requerem do investigador um sólido conhecimento das regras gramaticais da língua. Ademais, a sintaxe hebraica caracteriza-se por uma maior liberdade na ordem das palavras, o que implica em uma análise atenta da estrutura frasal para uma compreensão precisa do significado textual. Entretanto, no contexto bíblico, as discrepâncias morfológicas e sintáticas entre ambos os idiomas não são tão substanciais, facultando ao estudioso traçar paralelos entre as estruturas gramaticais de ambas.

Ao adentrarmos no domínio do vocabulário e léxico, deparamo-nos com uma base lexical semítica comum, contudo, com distintas ressonâncias lexicais que refletem as trajetórias históricas e usos específicos de cada língua. O Hebraico abriga um rico léxico religioso e litúrgico, exigindo do estudioso um conhecimento profundo da Teologia e cultura judaica para uma apreensão integral dos textos. Em contrapartida, o Aramaico incorpora termos do âmbito comercial, administrativo e da vida cotidiana, demandando do pesquisador familiaridade com as práticas sociais e econômicas da época para uma interpretação precisa dos textos.

A presença do Aramaico em porções do Antigo Testamento, como Daniel e Esdras, reflete o contexto histórico e cultural da época, com o Aramaico figurando como língua franca do Império

Persa. As razões para tal escolha ainda são objeto de debate entre os acadêmicos, suscitando uma análise crítica das diversas teorias e uma compreensão contextualizada do período histórico em questão.

O estudo comparativo do Hebraico e Aramaico emerge como de vital importância para uma apreensão mais profunda da história, cultura e religião dos povos do antigo Oriente Médio. Tal análise contribui para uma melhor compreensão e interpretação dos textos bíblicos redigidos em ambas as línguas, demandando do estudioso um domínio aprofundado das ferramentas linguísticas e dos contextos históricos e culturais em que tais idiomas se desenvolveram.

Ao desvelarmos as nuances linguísticas e contextos históricos do Hebraico e Aramaico, somos compelidos a reconhecer a inestimável contribuição desses estudos para a compreensão das raízes culturais e religiosas da humanidade. O exame detalhado dessas línguas ancestrais não apenas lança luz sobre os textos bíblicos e sua interpretação, mas também proporciona uma visão mais ampla da evolução das sociedades antigas e suas interações.

Em suma, a análise minuciosa do Hebraico e Aramaico não apenas constitui um empreendimento acadêmico de grande envergadura, mas também representa um compromisso com a preservação e compreensão do patrimônio cultural e espiritual da humanidade. Através desse estudo, somos capazes de mergulhar nas profundezas da história e da linguagem, desvendando os mistérios de civilizações há muito desaparecidas, mas cujo legado continua a ressoar nos anais da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARAMAIC BIBLE. Disponível em: <https://www.aramaicbible.org/>. Acesso em 16 de abril de 2024.
- BARR, James. **The Semantics of Biblical Language**. Oxford: Oxford University Press, 1961.
- BERDICHEVSKY, N. **Modern Hebrew: The Past and Future of a Revitalized Language**. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, 2004.
- DELL, Katharine J. (Org.). **The Biblical World**. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 2021.
- GEISLER, Norman. NIX, William. **Introdução Bíblica: como a Bíblia chegou até nós**. São Paulo: Editora Vida, 2006.
- GOLD, David L. **The Story of Hebrew**. Princeton University Press, 2013.
- GZELLA, Holger. **Aramaic in its Historical and Linguistic Setting**. Leiden: Brill, 2015.



KÜMMEL, Martin Joachim. **Introduction to the New Testament**. Nashville: Abingdon Press, 1975.

MERRILL, Eugene H. **Dicionário do Antigo Testamento**. Editora Vida Nova, 2006.

SAFRAI, S.; STERN, M.; FLUSSER, D.; VAN UNNIK, W.C. **The Jewish People in the First Century**. Volume 2. London: Bloomsbury T&T Clark, 1976.

SCARDELAI, Donizete. **O escriba Esdras e o judaísmo**. São Paulo: Paulus, 2012.

SEFARIA. Disponível em: <https://www.sefaria.org/>. Acesso em 16 de abril de 2024.

SNELL, Daniel C. **Why is There Aramaic in The Bible**. Journal for the Study of the Old Testament, v. 5, n. 18, p. 29-38, 1980.

SOCIEDADE BÍBLICA ALEMÃ. **Bíblia Hebraica Stuttgartensia**. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1967.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERATIVIDADE DIGITAL NA CRIAÇÃO DE LIVROS DIGITAIS

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF DIGITAL INTERACTIVITY IN THE CREATION OF DIGITAL BOOKS

Brenda Beatriz Maciel da Silva¹
Gabriel Maciel Araújo²
Geovanna Alves Umbelino³
Nívia Maria Assunção Costa⁴

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de iniciação científica que explora a relação entre o enquadre social e o esquema de conhecimento, conforme Tannen e Wallat (2013), e as estratégias sociocognitivas em Costa (2019), aplicados ao processo de criação e publicação do livro digital “Todos somos culpados?”, organizado por Costa (2021), durante o isolamento social imposto pela covid-19. A metodologia seguiu três critérios principais: (1) o tema, que abrange ficção, investigação e drama; (2) a sequência de imagens que estruturam a narrativa do livro; e (3) o contexto da pandemia de covid-19. Após isso, foi realizada uma amostragem do livro digital “Todos somos culpados?” em um encontro on-line, no qual foi aplicado um questionário semiestruturado para a geração de dados. Entre os resultados, a amostragem do livro foi significativa para incentivar a produção escrita e a publicação gratuita de livros digitais, utilizando recursos tecnológicos. Essa relevância está relacionada aos processos interpretativos, que se tornam estratégicos quando são reconhecidos e negociados nas interações sociais em desenvolvimento.

Palavras-Chave: 1. Enquadramento social e esquemas de conhecimento 2. Livros digitais e recursos tecnológicos 3. Estratégias sociocognitivas e produção escrita.

ABSTRACT

This article is an excerpt from an undergraduate research project that explores the relationship between social framing and knowledge schemes, as proposed by Tannen and Wallat (2013), and the sociocognitive strategies in Costa (2019), applied to the creation and publication process of the digital book "Todos somos culpados?" (2021), organized by Costa, during the social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. The methodology followed three main criteria: (1) the theme, which includes fiction, investigation, and drama; (2) the sequence of images that structure the book's narrative; and (3) the context of the COVID-19 pandemic. Following this, a sampling of the digital book "Todos somos culpados?" was conducted during an online meeting, where a semi-structured questionnaire was applied to generate data. Among the results, the book sampling was significant in encouraging written production and the free publication of digital books through technological resources. This relevance is linked to interpretative processes that become strategic when recognized and negotiated within developing social interactions.

1 Graduada em Engenharia de Software (UnB). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288458408548869>. E-mail: contatobrendabeatriz@gmail.com.

2 Graduando em Engenharia de Software (UnB). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148475492565616>. E-mail: gabrielgm1024@gmail.com.

3 Graduada em Engenharia de Software (UnB). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2974059045619876>. E-mail: geovannaalves.u@gmail.com.

4 Doutorado em Linguística (UnB). Mestrado em Linguística Aplicada (UnB). Licenciada em Letras (Português/Inglês – CESB). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem) e do Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos (NEDE). Atualmente é professora e pesquisadora no Câmpus Valparaíso de Goiás do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3391313118485134>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1762-0922>. E-mails: profnivia@gmail.com / nivia.costa@ifg.edu.br.



Keywords: 1. Social frame and knowledge schemes 2. Digital books and technological resources 3. Sociocognitive strategies and writing production

INTRODUÇÃO

O distanciamento social, em virtude da pandemia causada pela covid-19, teve um impacto significativo no aumento do uso da tecnologia. Além disso, a interatividade tecnológica tem promovido avanços consideráveis em diversas áreas, especialmente em pesquisas acadêmico-científicas, comunicação e produção de serviços e produtos. Diante do exposto, e considerando os desafios impostos pela covid-19, julgamos importante mostrar às pessoas o processo completo de criação de um livro digital, desde a escrita até a sua publicação gratuita.

Nesta pesquisa, ressaltamos a importância da tecnologia no desenvolvimento das interações sociais, pois a construção do conhecimento ocorre por meio do compartilhamento de textos, tornando a tecnologia uma ferramenta fundamental nesse processo de mediação.

Valendo-nos da interação, destacamos as contribuições de Tannen e Wallat (2013) sobre os enquadres interativos de compreensão, os quais, segundo elas, são construídos coletivamente pelos interlocutores. Durante a interação social, portanto, as pessoas utilizam seus esquemas de conhecimento, ou seja, o conhecimento prévio de mundo, para compreender adequadamente os significados compartilhados. Com base nesse referencial, nossa pesquisa busca responder a seguinte questão: como as noções de enquadre e esquema, propostas por Tannen e Wallat (2013), podem dialogar com a produção de um livro digital em tempos de pandemia da covid-19?

Em Costa (2019), ao considerar as estratégias sociocognitivas, que envolvem ações mobilizadas pelos interlocutores (como, engajamento e atenção, por exemplo) para gerenciar mal-entendidos e compreender corretamente os sentidos textuais compartilhados, observamos que, no contexto de autor e leitor de um livro, a mediação entre esses pares é facilitada pelo próprio texto. Nele, há pistas textuais que contextualizam situações, mobilizando os esquemas de conhecimento dos interlocutores para construir enquadres interativos que permitem a compreensão dos significados ao longo da leitura. Isso posto, buscamos responder à segunda pergunta de pesquisa: como as estratégias sociocognitivas, propostas por Costa (2019), podem dialogar com as etapas de criação e produção de um livro digital?

Com base nisso, apoiamo-nos nas ideias de metafunção de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), pois nosso objetivo é oferecer à comunidade um livro digital capaz de explorar o potencial dos

sentidos nos diferentes modos semióticos ao interagir com o texto, pois isso coopera para formar textos digitais mais coerentes e dotados de sentido.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Costa (2019), a tecnologia proporciona o uso de textos em qualquer idioma, uma vez que esses textos são socialmente condicionados. Assim como a língua sofre variações e mudanças ao longo do tempo, a tecnologia também evolui continuamente, apesar de suas limitações. Essa evolução proporciona às pessoas a capacidade de atingir seus objetivos em diferentes contextos de uso textual, facilitando o gerenciamento de sentidos e o compartilhamento de informações, especialmente em espaços virtuais.

Diante disso, ressaltamos que os textos são socialmente compartilhados, ratificando o diálogo entre língua e realidade social. Portanto, por meio deles, podemos negociar sentidos em espaços online durante o desenvolvimento das interações sociais. Nesse alinhamento, Costa (2019), Gumperz (2013) e Tannen e Wallat (2013) consideram fundamental o desenvolvimento das interações, especialmente para gerenciar os sentidos textuais. Esses sentidos estão vinculados aos enquadres sociais – isto é, a interpretação do que está ocorrendo em uma interação –, às expectativas das pessoas (referidas, neste estudo, como esquemas de conhecimento e experiências prévias de mundo) acerca do que está acontecendo aqui e agora e às pistas de contextualização que são entendidas como

traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue.” (GUMPERZ, 2013, p.152).

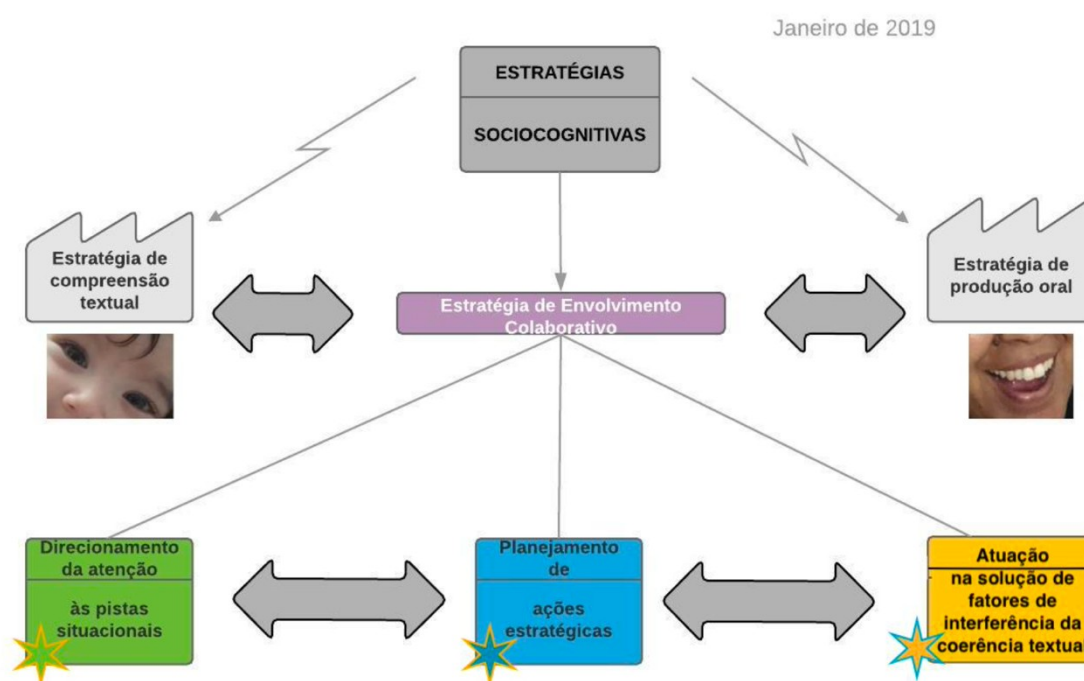
Em qualquer contexto de interatividade comunicativa, os processos interpretativos são considerados, portanto, como pressupostos fundamentais, e os interlocutores estão imersos em discursos que fornecem pistas que sinalizam e abarcam de onde são, quem são e com quem interagem. Esse processo pode ser entendido como compartilhamento de conhecimentos, no qual as ideias e os pensamentos são expostos de um lado, enquanto, por outro, ocorre uma interação dialógica, caracterizada pela alternância de turnos entre os pares.

O envolvimento social, que contempla também o *locus* das emoções, possibilita a expressão ou o silêncio dos sentimentos, como o próprio desejo de experienciar a leitura e a escrita de textos.

Isso posto, o compartilhamento de conhecimento é estratégico para a compreensão textual, promovendo a aprendizagem de línguas no espaço on-line.

A esse respeito, Costa (2019) conduziu investigação em perspectiva sociointeracionista e sociocognitiva para o ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual, sendo possível mapear um sistema estratégico para que os pares sejam capazes de promover com autonomia seu processo de aprendizagem de língua, conforme a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Mapeamento das estratégias sociocognitivas (COSTA, 2019)



Fonte: Costa (2019, p.108)

Conforme podemos visualizar na Figura 1, para Costa (2019), a estratégia de envolvimento colaborativo foi revelada como bastante importante para a produção textual no espaço on-line e, a essa estratégia, diversas estratégias estão vinculadas para que o gerenciamento dos sentidos seja realizado pelos interlocutores. Portanto, além do mapeamento da estratégia de envolvimento colaborativo, o planejamento de ações estratégicas foi levado em consideração para o gerenciamento de conflitos de enquadres.

Sem exaurir todas as possibilidades de estratégias sociocognitivas destacadas por Costa (2019), ressaltamos a importância delas para a produção efetiva e compreensão considerável de texto

no ambiente virtual. A tecnologia, por sua vez, mostra-se um espaço favorável para o gerenciamento dos enquadres e a utilização de diversas estratégias no que concerne o entendimento linguístico.

Assim sendo, dialogamos teoricamente com os estudos sociocognitivos e com a linguística textual, pois ambos buscam compreender as relações sociais entre aqueles que utilizam a linguagem textual para compartilhar informações, ideias e sentimentos. Ao realizar a leitura e a produção de textos, podemos perceber a riqueza cultural e a diversidade da sociedade; sendo que o processo de interação humana é fortalecido pela linguagem, como aponta Costa (2019).

Ademais, o uso da linguagem textual implica na organização de ideias e de turnos entre autor, livro e leitor, com base na utilização da tecnologia, o que possibilita o compartilhamento das informações. A utilização das estratégias sociocognitivas, por sua vez, facilita a produção de texto e as sequências conversacionais, constituindo um processo dinâmico de ações e interações para a construção de sentidos linguísticos. Esse fato ilustra o jogo interativo da comunicação humana, que se utiliza de pistas sociolinguísticas, linguísticas e paralinguísticas para desenvolver os turnos de fala e, assim, promover a compreensão leitora em ambientes virtuais.

Em ampliação epistemológica, seguimos os estudos de Halliday (1985), sobre as funções sociais para o desenvolvimento da linguagem, a saber: o ideacional – representando as experiências de mundo dos atores, o interpessoal – visando à expressão das interações sociais e, por fim, o textual – contemplando a expressão da estrutura e do formato do texto. Nesse mesmo posicionamento teórico, o trabalho de Kress e van Leeuwen (1996), dialogando com Halliday (1985), reconhece o texto com base na relação coerente entre imagens e composição social de diferentes maneiras, realizando assim a realidade semiótica, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Metafunções de Kress e van Leeuwen (1996)

Metafunção Representacional	Metafunção Interativa
Conhecida, também, por função ideacional; Considera-se, na análise, o envolvimento dos participantes como atuantes.	Conhecida, também, por função interpessoal; Consideram-se, na análise, as interações sociais com os textos, as imagens, o leitor e o autor para a produção de texto.
Metafunção Composicional	
Conhecida, também, por função textual; Considera-se, na análise, o uso da linguagem com foco na estrutura e no formato textual, resultando no enquadramento de estruturas visuais de significados representacionais e interativos.	

Fonte: Autoria própria

Essas metafunções, descritas no Quadro 1, se interrelacionam para formar o texto propriamente dito. Conforme ressaltado por Halliday (1985) e Kress e van Leeuwen (1996), a

produção textual envolve a escolha de modos semióticos – seleção e organização – que permitem a compreensão do texto. Nesse sentido, os princípios da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (1996), norteiam este estudo, pois essa abordagem analisa a linguagem em suas diversas funções sociais, colocando o leitor como protagonista na construção de sentidos textuais, mediada pelas relações sociais estabelecidas durante a interação social.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Inicialmente, é importante destacar que este artigo é um recorte de uma pesquisa que foi realizada como parte de um trabalho de iniciação científica do ensino médio, desenvolvido de forma totalmente remota durante o período de 2020/2021, em função do isolamento social, imposto pela pandemia de covid-19.

Posto isso, este estudo é de natureza qualitativa de campo (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009) porque promove um diálogo com a realidade dos fatos observados, a fim de compreender o que está acontecendo e onde eles acontecem, bem como entender quais deles deverão ser, a posteriori, embasados teoricamente.

Dessa forma, segundo Costa (2019, p. 68), "a pesquisa qualitativa considera a interação entre o pesquisador em campo e a produção de conhecimento científico". Costa (2019, p. 68), destacando Flick (2009), ainda chama atenção para a importância das reflexões geradas pelos envolvidos na investigação como parte do processo da pesquisa qualitativa, constituindo-se em "dados sobre suas próprias atitudes, observações em campo, impressões, sentimentos etc. que constituem parte da interpretação das interações humanas."

Este estudo também se insere na abordagem da etnografia virtual (HINE, 2000), pois registrou os quadros sociais mobilizados no ambiente on-line, com o objetivo de analisar os efeitos gerados nos participantes durante um único encontro virtual, realizado para a amostragem do livro digital "Todos somos culpados?" (COSTA, 2021). O encontro, realizado via Google Meet no dia 14 de agosto de 2021, foi amplamente divulgado na comunidade interna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), além de ser compartilhado em diversas redes sociais, incluindo Instagram, Facebook e grupos do WhatsApp.

Em ampliação epistemológica, destacamos Angrosino (2009) sobre as principais características dos participantes desta investigação. Segundo ele, o papel do etnógrafo é o de

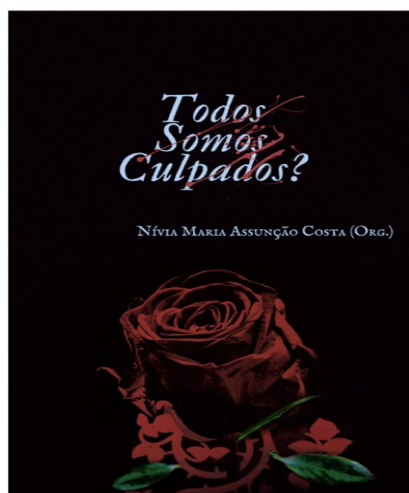
observador participante da pesquisa, sendo considerado atuante e, simultaneamente, negociador das interações sociais para proceder a observação e a compreensão do objeto investigado.

Este trabalho também adota uma abordagem interpretativista, com triangulação dos dados gerados, conforme Angrosino (2009), Flick (2009) e Denzin (1998). Utilizamos, ainda, uma orientação metodológica por saturação teórica (GLASER; STRAUSS, 1967), uma vez que, na pesquisa qualitativa, a ênfase está nas ações dos agentes sociais, e não tanto nos aspectos repetitivos. Os achados foram analisados e discutidos com base na teoria, nos dados obtidos de 21 participantes voluntários e nas reflexões dos pesquisadores envolvidos, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado composto por 22 perguntas objetivas e subjetivas. O questionário foi desenvolvido utilizando o formulário virtual do Google e compartilhado, por meio de um link, no chat do Google Meet, durante a amostra do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), realizada no dia 14 de agosto de 2021, com a participação de discentes do IFG.

Sobre os critérios metodológicos adotados para o processo de criação do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021) até a publicação gratuita dele, tivemos a seguinte condução: (1) tema sugerindo ficção, investigação e drama; (2) sequência de imagens compondo a história do livro digital; e (3) contexto envolvendo a pandemia causada pela covid-19.

Esse processo resultou na criação e publicação do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), organizado pela pesquisadora responsável deste estudo na época, composto por seis capítulos desenvolvidos, de forma colaborativa, pelos demais pesquisadores deste trabalho, estudantes do ensino médio técnico integrado em Mecânica, do Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG. A Figura 2, a seguir, ilustra visualmente a capa construída pela equipe envolvida neste estudo:

Figura 2 – Ilustração da capa do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)



Fonte: Costa (2021)

Adicionalmente, o Quadro 2, a seguir, mostra a sinopse do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)⁵:

Quadro 2 – Sinopse do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)

Sinopse
Logo no momento que uma jovem está quase para realizar seu sonho, o de estudar na Universidade Federal de Beira-Mar de Copacabana, uma situação de desventuras assola seu momento de ingresso na tão sonhada universidade, fazendo-lhe vivenciar o desconhecido e a decepção. Kayla Wilson vivencia, neste livro de ficção, uma recepção esplendorosa da decadência, sobretudo porque, em um momento que seria uma jornada tão emocionante - a recepção de calouros por alguns veteranos da universidade -, lhe foram arrancados o suspiro, o sorriso no rosto, o brilho no olhar e o amor; sentimento esse que já não existe em seu peito. A jovem, recente universitária, já não tem mais mil segredos no coração para compartilhar neste suspense disposto em um jogo interativo em que todos os demais personagens fazem revelações a cada capítulo. Afinal de contas, caríssimo(a) leitor(a), você seria capaz de descobrir quem matou Kayla Wilson? Esse questionamento é um convite para você que procura por respostas que justifiquem, de alguma forma, a condição humana. E se você, caríssimo(a) leitor(a), discorda do que foi escrito neste livro, então que atire a primeira pedra se você se considera uma pessoa perfeita. Não me decepcione!

Fonte: Costa (2012)

Após a criação do livro digital e antes de sua publicação, foi realizada uma amostragem virtual do conteúdo em um único encontro on-line, durante o qual foi aplicado um questionário semiestruturado. O objetivo era gerar dados relacionados à avaliação do impacto do livro, escrito em língua portuguesa, e entender o efeito que ele causou nos leitores.

Além disso, o estudo visava responder as seguintes perguntas: (1) como as noções de enquadre e esquema, propostas por Tannen e Wallat (2013), podem dialogar com a produção de livro digital

⁵ Para adquirir o livro, segue o link de acesso direto a ele: [Costa \(2021\)](#).

durante a pandemia de covid-19? E (2) de que forma as estratégias sociocognitivas, conforme Costa (2019), se relacionam com as etapas de criação e produção de um livro digital, especialmente no contexto da interatividade tecnológica? A análise e a discussão dos resultados serão apresentadas na próxima seção.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. O livro: processo de criação e produção textual

Para o processo de criação e produção textual do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), os ajustes de enquadre social e esquemas de conhecimento entre os autores do livro se mostraram importantes, especialmente para a série de reparações e edição textual. Essas reparações e edição ocorreram desde uma simples correção no léxico e na gramática até as correções e reparações de sentidos textuais. Isso posto, concebemos essas reparações e correções textuais como estratégias sociocognitivas de compreensão textual com foco na escrita verbo-visual.

Conforme pontuado por Costa (2019), as estratégias sociocognitivas estão alinhadas à estratégia de envolvimento colaborativo, implicando afirmar que todos os autores do referido livro demonstraram, estrategicamente, ajustes entre seus enquadres interativos e esquemas de conhecimento mediante à série colaborativa de reparações e correções linguísticas; além de se mostrarem como protagonistas no processo de criação e produção do livro, os autores foram atuantes no planejamento dos critérios metodológicos adotados e no gerenciamento de fatores que complicassem a compreensão textual, durante a produção dos capítulos, fazendo uso, exclusivamente, da linguagem verbo-visual.

No que concerne a linguagem verbo-visual, a mobilização dessa forma de linguagem pelos autores foi fundamental e estratégica durante a produção do livro. Esse processo facilitou a interação entre os enquadres e esquemas de conhecimento na tríade autores-livro-leitores, ao representar elementos que conferem, aos seis capítulos do livro, múltiplas camadas de significação. Não se limitando apenas à dimensão modal (palavras, imagens, cores, diagramação etc.), a narrativa também se articula por meio de diferentes gêneros - como suspense, investigação e drama -, utilizando modos diversos para enriquecer e facilitar a compreensão do leitor. A Figura 3, a seguir, exemplifica visualmente a mobilização de elementos multimodais sobrepostos com relação ao gênero suspense e drama:

Figura 3 – Ilustração de um trecho da página 36 do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)

Um estrondo no chão chamou a atenção de todos os presentes.

Alguns alunos aterrorizados começaram a gritar. Outros a seguir para a porta de saída da universidade. Ryan, hipnotizado pelo grito, sem qualquer brilho no olhar, em passos desgovernados, cruzou com uma multidão apavorada de calouros, que seguiam sem rumo no antigo prédio universitário.

Tomado pelo pavor, Ryan se viu levado ao pátio central. Mas o que mais chamou a atenção de todos foram as suas mãos ensanguentadas e o seu olhar sem vida, vagando entre as paredes envelhecidas da universidade. O coração dilacerado de Ryan, de repente, pousou sobre o corpo de Kayla.

Todos os calouros presentes, atônitos, não entendiam o motivo pelo qual Ryan estava ali, diante de um corpo que por algum motivo havia caído do terceiro andar. Era perceptível observar que Ryan estava dilacerado de forma que “sem ela em minha vida simplesmente eu vou morrer!”, gritou Ryan para espanto daqueles que estavam por perto. E foi em um momento como este, de solidão, que Ryan tentou se refugiar no corpo, já sem vida, de Kayla

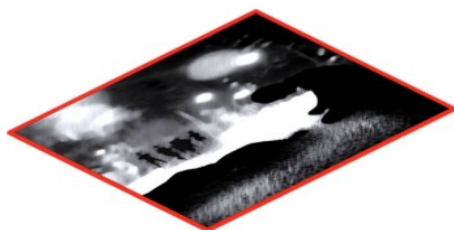


Imagem licenciada por Creative Commons e com adaptações (Ryan ajoelhado diante do corpo de Kayla): A voz de Ryan explodiu como o barulho de um trovão em tom grave e muito expressivo. Quase no mesmo instante, ouviu-se um eco de um grito que se propagou em todas as direções dos andares do antigo prédio universitário.

Fonte: Costa (2021, p.36)

Na Figura 3, percebemos uma linguagem verbal usada para causar maior tensão, apreensão e comoção no leitor (“Um estrondo no chão chamou a atenção de todos os presentes”, “hipnotizado pelo grito, sem qualquer brilho no olhar, em passos desgovernados” e “Ryan tentou se refugiar no corpo, já sem vida, de Kayla”, por exemplo). Essa linguagem cria intencionalmente no leitor um sentido de que algo acontece em torno de um mistério – a morte de Kayla – fato esse que poderá ser desvelado conhecendo cada personagem e cenário do livro.

Ainda com relação à Figura 3, temos a imagem como linguagem visual sendo representada pelas cores em tons preto, branco e vermelho, simbolizando uma cena forte e cheia de mistérios, bem como representando o estado emocional dos personagens, Kayla e Ryan. Na imagem, portanto, temos a representação visual da personagem Kayla, deitada no chão, e de Ryan, ajoelhado diante dela; e mais ao fundo, visualizamos pessoas sombreadas, percebidas como meramente expectadoras da situação trágica que acabara de acontecer na passagem do livro.

Ryan, na narrativa, é o amigo confidente de Kayla e caberá ao leitor perceber, portanto, como o personagem reage diante das situações de mistério e, assim, responder se Ryan está envolvido, de alguma forma, com a morte de Kayla.

Simultaneamente, a linguagem que seduz e desperta a curiosidade do leitor com relação aos personagens está relacionada à forma multimodal das letras e do que elas representam para a compreensão textual do leitor – tamanho da letra diferenciando a fala do narrador e as falas do personagem, inclusive fornecendo, ao leitor, diversas possibilidades de interpretação textual que vão emergindo no texto durante a leitura.

Além disso, a Figura 4, a seguir, ilustra a linguagem visual por meio de seu design, sugerindo, independentemente do enquadre e esquema de conhecimento do leitor, a ideia de um filme de mistério/suspense em preto e branco. A ausência de cores, nesse contexto, simboliza a falta de vida, intensificando a atmosfera de mistério e tensão:

Figura 4 – Ilustração de um trecho da página 58 do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)

“É da polícia? Uma mulher acabou de cair daqui do prédio universitário, do terceiro andar. Venham rápido, por favor. O SAMU já está chegando, mas eu acho que ela já está morta”, disse um universitário desesperado ao ligar para o 13º Distrito Policial de Beira-Mar de Copacabana. O delegado de polícia, Coronel Nunes, que estava de plantão e próximo do telefone da delegacia, recebeu o chamado de emergência; e, após confirmar o local exato da fatalidade, deu ordens para que seu policial, o tenente Mathias, fosse acompanhado de uma equipe de policiais plantonistas até o prédio universitário a fim de verificar as circunstâncias do ocorrido.

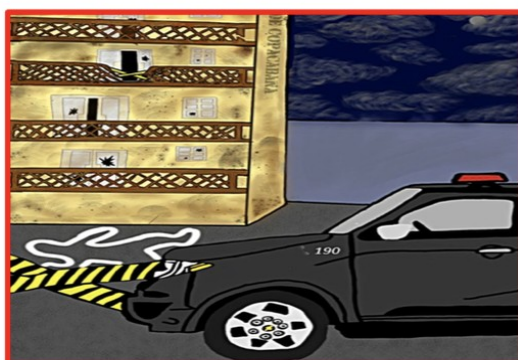


Imagem de autoria própria (a viatura do 13º Distrito Policial de Beira-Mar em frente à Universidade Federal Beira-Mar de Copacabana): Na chegada à Universidade Federal Beira-Mar de Copacabana, o tenente Mathias com sua equipe de policiais observou que havia muito tumulto entre os universitários. Os policiais precisaram rapidamente dispersar a multidão e isolar a área onde estava o corpo da universitária, identificada por Kayla Wilson.

Fonte: Costa (2021, p58)

Na figura 4, a linguagem verbo-visual é novamente empregada de maneira estratégica, mobilizando recursos que dialogam com o imaginário do leitor, com base em seu enquadre e esquema

de conhecimento. A escolha do tamanho da fonte, as cores do desenho, a faixa amarela destacando o local da morte de Kayla, o carro da polícia, o antigo prédio universitário e o tempo fechado, escuro e nublado, todos esses elementos colaboram para construir uma atmosfera visualmente carregada de significados. No entanto, é importante que o leitor possua o enquadre e o repertório imagético necessário para que a linguagem verbo-visual faça pleno sentido durante a leitura e contribua para a construção de significados no contexto do livro.

3.2. O questionário semiestruturado sobre o livro

Com relação aos 21 participantes de pesquisa, os resultados gerados refletiram os seguintes atributos: gênero, idade, nível de escolaridade e curso no IFG. Quanto ao gênero, 81% dos participantes se identificaram como masculinos e 19% como femininos. A distribuição etária foi a seguinte: 23,8% estavam na faixa etária de 18 a 30 anos, 61,9% na faixa de 31 a 45 anos, e 14,3% na faixa etária de 46 a 60 anos.

Quanto ao nível de escolaridade, 4,8% dos participantes informaram ter concluído apenas o ensino fundamental e estarem, na época, cursando o ensino médio técnico. Por outro lado, 42,9% afirmaram ter concluído o ensino médio, enquanto 23,8% ainda não haviam terminado essa etapa. Em relação ao ensino superior, 9,5% tinham a graduação concluída, enquanto 14,3% não haviam completado o curso. Quando questionados sobre o curso que estavam realizando no IFG, 71,4% dos participantes eram alunos do ensino médio técnico integrado em eletrotécnica, e o restante (28,6%) estava matriculado na licenciatura em matemática.

Os dados gerados sobre o levantamento do perfil sociolinguístico dos participantes de pesquisa mostraram, portanto, os fatores que representaram os atributos desses participantes. E reiterando as ideias de Costa (2019), a dinâmica das interações sociais no ambiente on-line, promoveu, neste estudo, o enquadre e o esquema de conhecimento dos 21 voluntários, nos quais o texto verbal foi tão importante quanto o texto visual para o gerenciamento de sentidos sobre o livro digital.

Além disso, é importante considerar o perfil de participante com interesse na leitura, na escrita e na publicação de um livro digital, o que implicou afirmar que esse interesse é uma forma de as pessoas enfrentarem o medo e manterem a motivação, na pandemia, diante da possibilidade de utilizar a imaginação e o conhecimento – linguístico, social, cognitivo e tecnológico, por exemplo – para esse propósito.

A seguir, apresentamos os resultados, seguidos da discussão, das demais perguntas do questionário semiestruturado, que visaram avaliar o valor do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), conforme a percepção dos 21 participantes deste estudo. Vale ressaltar que essa avaliação de valor incluiu, além de dados sobre o tipo, a frequência e a motivação para a leitura, informações sobre o uso de recursos tecnológicos na produção e na publicação gratuita do livro digital.

Ao questionar sobre os tipos de leitura, dos 21 participantes, 42,9% relataram ler livros com regularidade, 28,6% afirmaram que leem jornais com maior frequência, 14,3% optam por ler revistas em quadrinhos, e os demais mencionaram ler artigos científicos ou acessar conteúdos na internet para leituras virtuais.

Quanto à frequência de leitura semanal, 47,6% dos participantes disseram ler diariamente, 14,3% leem três vezes por semana ou com pouca regularidade, 9,5% leem duas vezes por semana ou ocasionalmente, e 4,8% leriam cinco vezes por semana.

Sobre a motivação para a leitura, 61,9% afirmaram que leem para se manterem informados, 23,8 leem por prazer, 9,5% por exigência profissional, e 4,8% por necessidade acadêmica.

Embora os diferentes padrões de acesso, frequência e motivação de leitura reflitam os enquadres sociais e os esquemas de conhecimento dos participantes sobre a sua realidade social e as interações com os outros, o envolvimento social dos 21 voluntários possibilitou uma experiência rica de leitura e escrita em diversos contextos. Esse processo está intimamente ligado aos recursos tecnológicos disponíveis, que permitiram aos participantes gerenciar e atribuir sentidos a essa experiência de forma dinâmica e interativa.

Ressaltamos que os processos interpretativos são beneficiados pelas pistas contextuais, como pontuados por Gumperz (2013), sinalizando e abarcando informações que a todo o momento ajudam na interpretação textual. Por fim, os resultados, ainda, implicam afirmar que o envolvimento social, como *locus* das emoções humanas, possibilitou, nos participantes, o próprio desejo de experimentar a leitura e a produção de textos, sobretudo porque, apesar de 71,4% dos participantes não terem produzido nenhum livro e nenhum capítulo de livro, 28,6% deles reportaram ter interesse em produzir um livro e um capítulo de livro futuramente.

Em relação ao livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), 75,2% dos voluntários indicaram que não estavam familiarizados com os recursos tecnológicos utilizados na criação e publicação da amostra virtual, como os aplicativos *Adobe Fresco*, *Windows 7 Paint*, *MedBang Paint*, *CCO Public Domain PxHere* e *Canva*. Por outro lado, 23,8% mencionaram conhecer, ao menos,

alguns desses recursos. Os dados também revelaram que 85,7% dos participantes nunca haviam utilizado tais ferramentas tecnológicas, enquanto o restante afirmou já ter utilizado, exclusivamente, o *Canva*.

Diante dos resultados obtidos, é possível inferir o quão difícil tem sido o acesso às informações e a alguns recursos tecnológicos sobre a criação de um livro digital, levando em consideração que 100% dos entrevistados não tinham nenhum conhecimento prévio acerca das etapas de elaboração de um livro digital e 95,2% não sabiam que era possível publicar um livro gratuitamente pela internet.

Dessa forma, é urgente mais ações como esta no ambiente virtual a fim de promover a abertura de espaços para a utilização da tecnologia em suas mais diversas aplicações; e a pandemia da covid-19 influenciou a necessidade de se ter acesso cada vez maior aos recursos tecnológicos, criando desafios para a sociedade, principalmente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos.

Por conseguinte, ao perguntar sobre o tema do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021), 95,2% dos participantes afirmaram que o título do livro é muito interessante por diversas razões, entre as quais, destacamos no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Algumas razões reportadas sobre o título do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)

Razões de interesse na leitura do livro com base no título
“No próprio título já deixa no ar um suspense, não li, mas acredito que todos os personagens têm um pouco de culpa.”.
“O Título me chama atenção pelo mundo em que vivemos.”.
“O tema chama a atenção de quem ler.”.
“Por que incentiva a ler o livro mesmo que não tenha prática da leitura.”.
“Causa curiosidade no enredo da história.”.
“a ideia de que podemos discutir sobre quem é o verdadeiro assassino, pelo fato de termos vários suspeitos.”.
“Porque tem suspense e ficção.”.
“Todos que estiveram envolvidos com a Kayla no dia do assassinato são suspeitos, e vão ser investigados.”.
“Super interessante.”.
“Por gostar de suspense.”.
“Porque gostei do assunto.”.

Fonte: Autoria própria

Com base no Quadro 3, os resultados mostraram que o título do livro instigou a atenção dos entrevistados, despertando neles a curiosidade a respeito da temática do livro e da história dos personagens nos seis capítulos. Na amostragem, portanto, mesmo que os participantes não tenham tido a oportunidade de ler o livro por completo, a interação social por meio da troca de turnos, conforme demonstrada por Gumperz (2031), Tannen e Wallat (2013), foi expressiva para este estudo,

já que os sentidos textuais foram negociados entre os pesquisadores e os participantes de pesquisa a fim de promover o interesse pela leitura do livro digital e compartilhar os recursos tecnológicos para a criação e publicação do livro. Consideramos, também, conforme demonstrada por Costa (2019), a estratégia de envolvimento social, como expressiva, para a construção de enquadres e esquemas de conhecimento na tríade autores-livro-leitor.

Quando questionados sobre o interesse em ler o livro completo, 66,7% dos participantes atribuíram a ele a pontuação máxima de 5 estrelas, destacando o grande interesse pelos gêneros de suspense, investigação policial e drama. Já 23,8% dos voluntários deram notas entre 3 e 4 estrelas, também motivados pelos gêneros presentes na história, enquanto o restante dos participantes avaliou o livro com 1 ou 2 estrelas, indicando menor interesse pela leitura virtual.

Além disso, 90,5% dos participantes afirmaram que a trama do livro os cativou, em grande parte devido à sua abordagem de mistério, suspense, investigação e drama. Em relação às imagens, 85,7% dos voluntários consideraram que elas contribuíram para a compreensão do texto. Muitos também relataram que a capa do livro trazia representações visuais que reforçaram o clima da narrativa, conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Algumas representações sobre a capa do livro “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021)

Representações sobre a capa do livro digital
<p>“A rosa representa a Kayla, a cor acredito que significa o sangue dela e os espinhos são o porquê de sua morte, inveja e interesses.”.</p> <p>“desespero diante dos suspeitos.”.</p> <p>“Como uma rosa pode ser bonita e perigosa.”.</p> <p>“Uma forma de viajar na minha imaginação.”.</p> <p>“Representa a realidade que acontece em muitas universidades.”.</p> <p>“Todos os personagens atrás de celas em prisão.”.</p> <p>“Que história fala sobre algo interessante e surpreendente.”.</p> <p>“Que sempre temos culpa em alguma coisa.”.</p> <p>“A estigar a curiosidade.”.</p> <p>“Incentivar a ler o livro.”.</p> <p>“Motivação.”.</p>

Fonte: A autoria própria

Com relação aos dados apresentados no Quadro 4 e aos dados referentes ao interesse pela leitura, pela representatividade da capa e, ainda, pela amostra virtual do livro digital em 14 de agosto de 2021, os resultados mostraram que a mesma realidade acerca do livro digital foi representada, conforme os 21 participantes, por palavras diferentes associadas ao campo do emocional, inferindo afirmar, conforme Kress e van Leeuwen (1996), que o envolvimento social dos participantes (metafunção representacional) foi, de fato, um aspecto positivo para as interações sociais com o texto

(metafunção interativa), resultando no desenvolvimento das habilidades socioemocionais pelo enquadramento de estruturas verbo-visuais (metafunção composicional), fato esse que beneficia, de alguma forma, a aprendizagem por meio da leitura e produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à leitura e à produção de texto por meio da amostragem do livro digital “Todos somos culpados?” (COSTA, 2021) foi o resultado da interação social que dificilmente poderia ter sido separada do aspecto emocional e que, de certa forma, buscou promover, nos 21 participantes desta pesquisa, a tomada de decisões sociais diante da temática da história do livro, da autoconsciência social e do convívio com o outro.

O envolvimento social em ambiente on-line deu conta das normas que presidem ao processo interacional, implicando afirmar que a troca de turnos no encontro em que foi realizada a amostragem do livro digital não se constituiu de frases desconexas, pelo contrário, promoveu os sentidos textuais, sendo uma forma de incentivo à leitura e à produção de texto, o que responde como as noções de enquadre e esquema, propostos por Tannen e Wallat (2013), e as estratégias sociocognitivas, pontuadas por Costa (2019), dialogaram com a produção de livro digital em tempos de pandemia causada pela covid-19.

Vemos, portanto, a importância desta pesquisa qualitativa ao democratizar o conhecimento sobre as etapas da criação de um livro digital para publicação gratuita, além de apresentar recursos tecnológicos gratuitos e necessários para a produção dele. Assim, a apresentação de um livro digital ao leitor foi, portanto, fundamental; e o incentivo à criação de uma obra com o olhar na paisagem da semiótica dos textos, possibilitou, de certa forma, a liberdade para o aprisionamento que a pandemia causou nas mentes de muitas pessoas, contribuindo para mudanças no emocional e na mente, bem como orientando os modos de viver das pessoas.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, N. M. A. **Todos somos culpados?** Recife: Even3 Publicações, 2021. DOI 10.29327/541463.

COSTA, N. M. A. **Estratégias Sociocognitivas para o Gerenciamento de Mal-Entendidos em Português Brasileiro como Língua Adicional no Contexto de Tandem**. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, tese de doutorado, 2019.

DENZIN, N. K. The new ethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 27, n. 3, 1998. p. 405-415.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASER, B.; STRAUS, A. **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 149-182.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London. SAGE Publications, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd. ed. London: Routledge, 2006.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Tradução de Parmênio Camurça Citó. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 183-214.

A INTERATIVIDADE TECNOLÓGICA COMO FERRAMENTA PARA DAR VOZ A AUTORAS INDÍGENAS

TECHNOLOGICAL INTERACTIVITY AS A TOOL TO AMPLIFY THE VOICES OF INDIGENOUS WOMEN WRITERS

Sunamita Vitória Rodrigues dos Santos¹
Nívia Maria Assunção Costa²

RESUMO

Este estudo objetivou investigar como os enquadres sociais e os alinhamentos das pessoas representaram o lugar de pertencimento de autoras indígenas na sociedade, sobretudo por meio da interatividade tecnológica. Baseado nos estudos sociolinguísticos interacionais e na teoria sociocognitivista, o trabalho reconheceu a importância das interações sociais no ambiente digital. A pesquisa envolveu 03 autoras de comunidades indígenas distintas e foi conduzida em três etapas: aplicação de um questionário semiestruturado pré-entrevista, criação de um espaço virtual dedicado às autoras e uma série de três entrevistas no YouTube, acompanhadas de um questionário com 58 usuários voluntários. Os resultados mostraram a expressiva promoção da visibilidade das autoras indígenas, bem como o fortalecimento de suas vozes e desconstrução de estereótipos sobre a mulher indígena na própria organização social. Além disso, a interatividade tecnológica e a colaboração mútua possibilitaram a criação de um espaço virtual dedicado a cada autora, amplificando suas narrativas e perspectivas e servindo como recurso virtual para fins de consulta pedagógica.

Palavras-Chave: 1. Representação social da mulher indígena 2. Literatura de autoria indígena 3. Tecnologia

ABSTRACT

This study aimed to investigate how social frames and people's alignments represented the sense of belonging of Indigenous women writers in society, particularly through technological interactivity. Based on interactional sociolinguistic studies and sociocognitive theory, the research recognized the importance of social interactions in the digital environment. The study involved three authors from distinct Indigenous communities and was conducted in three stages: the application of a semi-structured pre-interview questionnaire, the creation of a virtual space dedicated to the authors, and a series of three interviews on YouTube, followed by a questionnaire with 58 volunteer users. The results demonstrated a significant increase in the visibility of Indigenous authors, as well as the strengthening of their voices and the deconstruction of stereotypes about Indigenous women within their own social organization. Additionally, technological interactivity and mutual collaboration enabled the creation of a virtual space for each author, amplifying their narratives and perspectives and serving as a virtual resource for educational purposes.

Keywords: 1. Social representation of indigenous women Indigenous Brazilian authors 2. Literature by indigenous authors 3. Technological

1 Graduada em Engenharia de Software (UnB). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem). Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/4110024563891701>. E-mail: sunamita.vrs@gmail.com.

2 Doutorado em Linguística (UnB). Mestrado em Linguística Aplicada (UnB). Licenciada em Letras (Português/inglês – CESB). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem) e do Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos (NEDE). Atualmente é professora e pesquisadora no Câmpus Valparaíso de Goiás do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/3391313118485134>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1762-0922>. E-mails: profnivia@gmail.com / nivia.costa@ifg.edu.br.

INTRODUÇÃO

Pare, concentre-se e imagine - rapidamente - em uma autora brasileira indígena. Na memória, podem vir facilmente nomes como Cora Coralina, Clarice Lispector, e Cecília Meireles, especialmente porque são figuras consagradas na literatura brasileira. No entanto, é provável que poucas pessoas consigam lembrar de uma autora indígena imediatamente. Quais são suas produções literárias? Qual a importância de suas obras para a sociedade? Quais conquistas tiveram como autoras brasileiras de comunidades indígenas? Como o enquadre e a representatividade social dessas autoras se refletem na própria organização social?

Com essas indagações, justifica-se a seguinte argumentação: por mais que aquelas escritoras já consagradas e importantes na literatura tenham contribuído com suas obras e falas para interagir socialmente com o mundo, transformando-o em um lugar melhor, no entanto, é fundamental fortalecer os espaços de conquista para as vozes das autoras brasileiras indígenas, vozes que representam o pertencimento, mas que ainda necessitam de apoio para ganhar maior visibilidade e reconhecimento na sociedade.

Sabe-se que, no âmbito escolar, o lugar de pertencimento de fala e a produção intelectual de autoras brasileiras de povos originários têm tido um espaço vagaroso no currículo e nos materiais didáticos. Por que isso ainda acontece mesmo sabendo que há leis que regulamentam o ensino da literatura indígena nas escolas? Do mesmo modo, surge a necessidade de se discutir, para além do ambiente escolar, os percalços que envolvem a (in)visibilidade de autoras brasileiras indígenas, sobretudo porque elas têm se mostrado presentes na literatura, destacando aldeias, língua, cultura e ancestralidade.

Todavia, em certos espaços sociais, as vozes das autoras indígenas ainda são estereotipadas pela sociedade. Diante dessas distorções, elas reforçam a ancestralidade de seus povos, suas lutas e conquistas, buscando fortalecer a representatividade indígena e garantir sua liberdade por meio da escrita, enfrentando o exílio histórico imposto a elas, seus povos e suas culturas.

Diante do exposto, alinhamo-nos nos estudos da sociolinguística interacional, com incursões nos fundamentos da sociocognição, sobretudo porque essas ciências se interessam pela dinâmica e complexidade da vida em sociedade, bem como pelo entendimento dos constantes enquadres e alinhamentos a que cada interagente social se submete para compreender o outro e ser compreendido em uma constante negociação de sentidos das práticas discursivas, especialmente em contexto tecnológico.

Desse modo, ao refletir sobre a arte literária representada nas produções intelectuais da mulher brasileira indígena, surgiu a oportunidade de investigarmos como os enquadres sociais e os alinhamentos dos participantes desta pesquisa – de um lado, as autoras de comunidades indígenas e, de outro, os usuários do canal no YouTube – representaram o pertencimento das autoras indígenas na sociedade, especialmente por meio da interatividade tecnológica.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que a Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 9.394/1996, pontua as diretrizes e bases da educação nacional, com o objetivo de incluir, no currículo oficial da rede de ensino brasileiro, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Nesse ínterim, observamos a exigência de uma lei brasileira que procura garantir o alinhamento entre o contexto escolar e a comunidade indígena.

Todavia, a representatividade indígena nas escolas brasileiras não-indígenas, por mais tímida que ainda seja, tem sido fortalecida, sobretudo diante do fortalecimento de uma literatura de autoria indígena na matriz curricular das escolas, tornando-se um espaço de práticas sociais por meio do diálogo entre autor(a) e leitor(a). A esse respeito,

As relações intersemióticas entre os livros e os outros objetos produzidos pelos índios, entre os livros dos índios e os dos brancos, entre os textos antigos e os modernos, entre os textos audiovisuais e os impressos, acabarão por produzir novos espaços de inclusão – fricções interculturais – mais adequados à pluralidade da sociedade brasileira. Quanto mais se vê, mais se conhece, e mais se ama: essa lógica ideal justifica o esforço de publicação dos textos indígenas (ALMEIDA, 2014, p. 20).

Conforme podemos inferir, segundo Almeida (2014), os materiais didáticos indígenas fortalecem a necessidade de se combater, para além do ambiente escolar, os percalços que contribuem para a invisibilidade dos povos originários. Segundo a autora (2014), são necessárias ações que, de fato, fortalecem a inclusão e a visibilidade da comunidade indígena. Percebemos, portanto, que ações de inclusão indígena possibilitam um avanço no processo democrático, rompendo com a hegemonia tradicional. E nessa ideia, percebemos, em um avanço democrático ainda tímido, que a mulher escritora indígena, apesar dos inúmeros obstáculos, tem se afirmado como protagonista de suas próprias ações, utilizando suas práticas discursivas nos espaços aos quais pertence.

Os estudos sociolinguísticos (COSTA, 2019; TANNEN; WALLAT, 2013, por exemplo) e sociocognitivos (COSTA, 2019) pontuam a necessidade de se pensar na representação que há entre língua/cultura e representação social e cognitiva, aprofundando os estudos dos processos de interações interculturais, como, por exemplo, o contato da língua/cultura indígena com outras línguas/culturas não-indígenas. Portanto, nos processos interativos, Costa (2019) pontua a potencial das tecnologias para a construção dos diálogos, dos discursivos e dos sentidos dos enunciados. Assim, defendemos a ideia de que a interatividade tecnológica potencializa o saber a partir do momento em que há a colaboração mútua entre os protagonistas da interação social em contexto digital.

Costa (2019, p.50), mais uma vez, ressalta que os aprendizes de línguas, em contato virtual, têm a oportunidade de desdobrar e construir conhecimentos por toda parte "com interações coordenadas no mesmo ambiente virtual de aprendizagem.". Portanto, percebemos que a inclusão e a visibilidade de mulheres indígenas brasileiras podem ser potencializadas pelas mídias digitais e tecnologias, já que elas possuem vozes de resistência, expressas por meio da escrita de suas obras literárias, reivindicando espaços em uma sociedade tradicionalista, preconceituosa e marcada por estereótipos sobre seu lugar de pertencimento.

Esse lugar de pertencimento está alinhado, neste trabalho, em torno de um contínuo de fatores, a saber: cognição, linguagem e mundo social, uma vez que, conforme destaca Costa (2019), a cada interação em desenvolvimento, as pessoas tentam adequar a sua bagagem cognitiva a novos conhecimentos que vão surgindo, continuamente, nos processos interativos.

Conforme Tannen e Wallat (2013), estes fatores orientam como as pessoas interagem socialmente e sobre como constroem sentidos por meio de dois laços: à coletividade, por serem membros de uma sociedade, e a outros grupos devido às relações sociais existentes. Com base nisso, para compreendermos uns aos outros, negociamos os conflitos continuamente, ou seja, expressamos nossas ideias construídas ao longo de experiências de vida com o mundo social e ajustamos continuamente nossa bagagem cognitiva aos novos conhecimentos que surgem nas interações sociais em desenvolvimento. Essa é a ideia de enquadre compreendida por Tannen e Wallat (2013).

Diante do exposto, ressaltamos que a partir do momento em que compreendemos os discursos de autoria indígena, passamos a respeitar a diversidade cultural na sociedade brasileira e a lutar em parceria com os povos originários defendendo a natureza, a ancestralidade indígena, bem como a língua e a territorialidade dos indígenas. Neste estudo, defendemos, portanto, a ideia de que

o termo “enquadre” está associado à experiência de vida por meio de encontros ou comprometimentos da sociedade em favor das causas indígenas, resultando, conforme explicações de Tannen e Wallat (2013) sobre as duas categorias que classificam esse termo - o enquadre -, no seguinte entendimento: o enquadre de interpretação acerca da representatividade social alinhado à estrutura de conhecimentos, ambos construídos com base na experiência de vida social e cognitiva das pessoas.

Para ampliarmos o nosso entendimento a respeito do conceito de enquadre e, também, da ideia da existência de conflito social, destacamos Bateson (2013) e consideramos para fins de exemplificação as duas seguintes mensagens: “adoramos o povo indígena” e “estamos muito ocupados para dar atenção necessária à comunidade indígena”. Ao interpretar esse vínculo - de dois laços - percebemos uma falta de alinhamento devido às duas mensagens de natureza contraditória, sugerindo a existência de um enquadre limitado - ou a ideia de enquadres distintos – a respeito do povo indígena e sua forma de ser representada para a sociedade.

O enquadre é, portanto, um conceito cunhado por Bateson (2013) que está presente nas falas das pessoas e que geralmente está vinculado a diversos sentidos, sinalizando indiferença, descuido, ironia, provocação, estereótipos, entre outros; e, independentemente, dos espaços em que ocupamos, o enquadre se mostra presente a partir do momento em que tentamos gerenciar as situações de mal-entendidos, conforme nos sinaliza Costa (2019).

A tecnologia, por sua vez, mostra-se um espaço favorável para o gerenciamento dos enquadres conflitantes, segundo Costa (2019). Nessa ideia, a interatividade tecnológica favorece a equidade, a integralidade e humanização dos serviços prestados por meio dela, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da visibilidade indígena, bem como para a quebra de estereótipos sobre a autora indígena. Todavia, há de se pensar que

mediante o avanço das tecnologias, o ensino da Literatura nas escolas vem passando por uma crise, ocasionada não só pelas formas de ensino inadequadas, mas também pela proliferação da cultura de massa. Essa crise pode apresentar dois polos antagônicos: o do perigo e o das oportunidades (DESSBESELL; FRUET, 2012, p. 51).

Conforme observam Dessbesell e Fruet (2012), a aprendizagem ocorre por meio da tecnologia, todavia é importante adquirir a competência tecnológica para o sucesso do ensino da Literatura. Em contrapartida, a interatividade tecnológica é um espaço de oportunidades, sobretudo para o fortalecimento da literatura de autoria indígena.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo constituiu-se como uma pesquisa qualitativa de campo (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009), etnográfica virtual (HINE, 2000), de abordagem interpretativista e com triangulação dos dados gerados (ANGROSINO, 2009; FLICK, 2009; DENZIN, 1998). O objetivo foi promover um diálogo com a realidade observada, buscando compreender os acontecimentos e os contextos em que ocorreram, além de identificar quais aspectos deveriam ser, posteriormente, embasados teoricamente nesta investigação sobre a autora de comunidade indígena.

A esse respeito, segundo Costa (2019, p. 68), "a pesquisa qualitativa considera a interação entre o pesquisador em campo e a produção de conhecimento científico". Costa (2019, p. 68), destacando Flick (2009), ainda chama atenção para a importância das reflexões geradas pelos envolvidos na investigação como parte do processo da pesquisa qualitativa, versando-se em "dados sobre suas próprias atitudes, observações em campo, impressões, sentimentos etc. que constituem parte da interpretação das interações humanas."

Sobre a técnica de triangulação dos dados, Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), por sua vez, nos ensina que um pesquisador qualitativo com clareza nos objetivos da pesquisa, consegue reunir dados de diferentes naturezas, como "observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo etc.", os quais vão permitir "comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção", bem como "construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação". Por exemplo, a perspectiva das três autoras indígenas ao longo das etapas deste estudo, a perspectiva das próprias pesquisadoras desta investigação, a perspectiva de outros colaboradores deste estudo e, ainda, a perspectiva teórica que embasa este estudo.

De posse dessas informações, destacamos que esta pesquisa foi um trabalho de iniciação científica do ensino médio desenvolvido, no período de 2020/2021, de forma completamente remota, sobretudo devido ao isolamento social, causado pela covid-19 na época. Esclarecemos, também, que este estudo foi conduzido em três etapas, descritas nos próximos parágrafos.

Antes da primeira fase deste estudo, realizamos primeiramente uma busca virtual aleatória por mulheres indígenas em sites e redes sociais que faziam, na época, o levantamento e a classificação de autoras indígenas residentes no Brasil. A partir desse recrutamento aleatório, três autoras brasileiras de comunidades indígenas conhecidas por Telma Tremembé, Márcia Kambema e

Eunice Tapuia tiveram interesse em participar voluntariamente deste estudo, o que tornou possível a viabilidade de dar início à primeira etapa deste trabalho.

A primeira etapa envolveu a condução de uma pré-entrevista no ambiente virtual pela condução de um questionário³ semiestruturado off-line de 26 questões subjetivas, compartilhado por e-mail com as três autoras indígenas no mês de abril de 2021. Esse instrumento de pesquisa, construído no formulário do Google, objetivou gerar dados prévios sobre o que as autoras pensavam sobre a representatividade delas na sociedade.

A segunda etapa esteve relacionada à criação de três espaços virtuais completamente dedicados às autoras indígenas com o objetivo de serem utilizados como um recurso pedagógico de auxílio às pessoas que queiram adquirir mais conhecimentos sobre cada uma das três autoras indígenas deste estudo, bem como conhecer as suas obras literárias, atuações sociais e ancestralidade de cada autora.

Foi criado, portanto, um site para Telma Tremembé⁴, Márcia Kambeba⁵ e Eunice Tapuia⁶ na plataforma on-line conhecida por Wix.com, em que é possível criarmos e editarmos sites em HTML5 e sites Mobile, sem a necessidade de termos conhecimento prévio em programação ou *design*. O site é alimentado periodicamente, pela equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem), grupo vinculado ao Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG, conforme as informações compartilhadas por cada escritora.

A terceira e última etapa deste estudo tratou sobre a condução de uma série de três entrevistas virtuais nomeadas por “Roda de Entrevistas com Autoras Indígenas”⁷, no mês de julho de 2021, pelo canal do YouTube, do Câmpus Valparaíso de Goiás do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Na 3ª etapa, a primeira entrevista virtual ocorreu no dia 23 de julho de 2021, às 15 horas, com a escritora e artesã Telma Tremembé, do estado do Ceará, no referido canal do YouTube. Na ocasião, foi apresentado o livro “Raízes do meu ser: Meu Passado Presente Indígena” da autoria

3 Para fins de consulta ao questionário pré-entrevista, segue o link de acesso direto a esse instrumento de pesquisa: 11nq.com/N2Zui

4 Para fins de consulta ao site de autora Telma Tremembé, segue o link de acesso direto à página: <https://neplinguagem.wixsite.com/telmatremembe>

5 Para fins de consulta ao site de autora Márcia Kambeba, segue o link de acesso direto à página: <https://neplinguagem.wixsite.com/marciakambeba>

6 Para fins de consulta ao site de autora Eunice Tapuia, segue o link de acesso direto à página: <https://neplinguagem.wixsite.com/eunicetapuia>

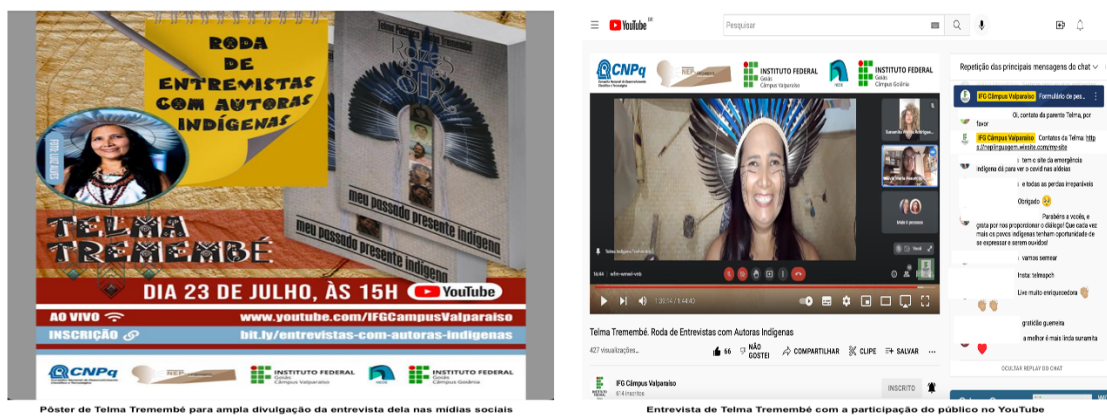
7 Para mais detalhes sobre a série, segue o link de acesso direto à matéria publicada na página do Câmpus Valparaíso de Goiás do IFG: <http://11nq.com/Kqgsi>

literária da própria autora, com 132 páginas e publicado em 2019, pela Editora Caixeiro Viajante de Leitura. Segundo Costa e colaboradoras (2022, p. 40), o livro promove um debate sobre as causas indígenas por meio de um

relato de resistência e luta do povo Tremembé do Ceará, bem como, da autoaceitação da autora do livro como parte desse povo, e ainda, suscita reflexões sobre a questão histórica brasileira pela ótica mais abrangente de uma literatura indígena, denunciando aqueles que foram enganados, invadidos, perseguidos, escravizados, violentados de todas as formas e declarados extintos do contexto brasileiro por meio de políticas públicas irresponsáveis.

Na entrevista, que durou uma hora e quarenta e quatro minutos e quarenta segundos, houve a participação colaborativa de aproximadamente 80 pessoas conectadas ao canal, fazendo perguntas, elogios, comentários em relação à autora, ao livro dela, entre outros assuntos sobre a comunidade Tremembé. Ressaltamos que até o momento de escrita deste artigo o vídeo no canal já havia alcançado 427 visualizações, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Pôster de divulgação nas mídias sociais e a entrevista de Telma Tremembé no YouTube



Fonte: Autoria própria

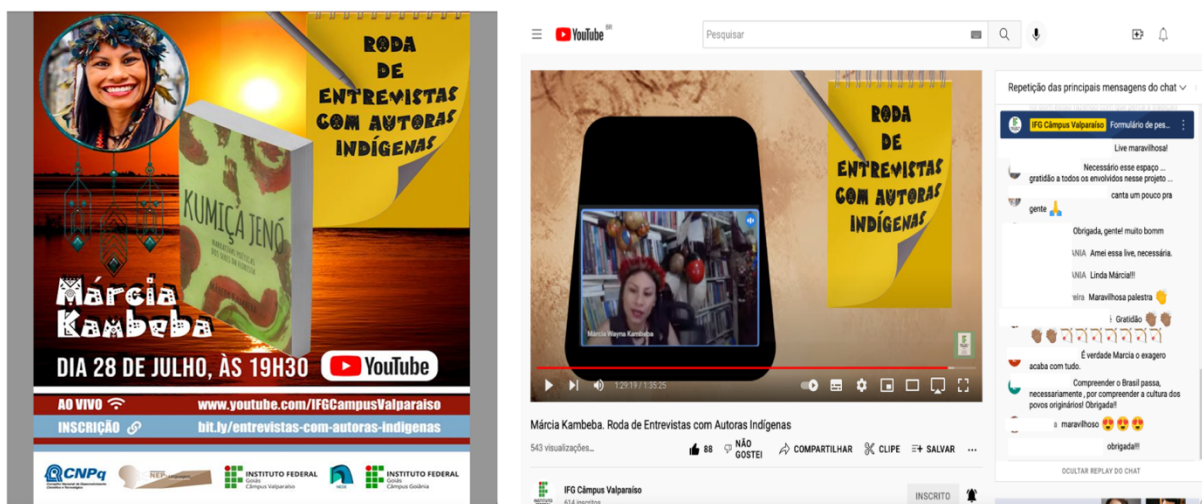
A 3ª etapa contemplou, também, a segunda entrevista virtual ocorrida no dia 28 de julho de 2021, às 19 horas e 30 minutos, com a escritora e cantora Márcia Kambeba, do estado do Pará, no referido canal do YouTube. Na ocasião, foi apresentado o livro “Kumiça Jenó: narrativas poéticas dos seres da floresta”⁸ da autoria literária da própria autora, com 160 páginas e publicado em 2021, pela Editora Underline Publishing. O livro contém 25 poemas narrativos por meio dos quais Márcia

⁸ Para ter acesso a esse livro e a outras obras de autoria de Márcia Kambeba, segue o link: https://www.amazon.com.br/s?i=stripbooks&rh=p_27%3AMárcia+Kambeba&s=relevancerank&text=Márcia+Kambeba&ref=dp_byline_sr_book_1

Kambeba destaca a sua ancestralidade e nos reconta a tradição oral recebida por ela a seus ancestrais. Nos seus poemas, a autora nos provoca a refletir sobre a importância de respeitar a natureza, estabelecendo uma relação poética entre a floresta, seus seres encantados e seus povos.

Na entrevista, que durou uma hora e trinta e cinco minutos e vinte e cinco segundos, houve a participação colaborativa de aproximadamente 100 pessoas conectadas ao canal, fazendo perguntas, elogios, comentários em relação à autora, ao livro dela, entre outros assuntos sobre a comunidade Kambeba. Vale destacar que até o momento de escrita deste artigo o vídeo no canal já havia alcançado 543 visualizações, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 – Pôster de divulgação nas mídias sociais e a entrevista de Márcia Kambeba no YouTube



Pôster de Márcia Kambeba para ampla divulgação da entrevista dela nas mídias sociais

Entrevista de Márcia Kambeba com a participação do público no YouTube

Fonte: Autoria própria

A 3ª etapa contemplou, ainda, a terceira e última entrevista virtual ocorrida no dia 30 de julho de 2021, às 15 horas, com a escritora Eunice Tapuia, do estado do Goiás, no referido canal do YouTube. Na ocasião, foram apresentados dois trabalhos científico-acadêmicos escritos pela autora, a saber: sua dissertação de mestrado em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás, publicada em 2020 e que tem por título “Narrativas Oraís do Povo Indígena Tapuia do Carretão”⁹ e um artigo científico publicado pela Revista Porto das Letras, em 2018, com o título “Português Tapuia: um signo de resistência indígena”¹⁰.

⁹ Para ter acesso à dissertação de Eunice Tapuia, segue o link: <http://11nq.com/IBISq>

¹⁰ Para ter acesso ao artigo de Eunice Tapuia, segue o link: <http://11nq.com/XPvKK>

A dissertação de Eunice Tapuia, com 120 páginas, é um trabalho autoral que nos conduz a uma reflexão sobre a história brasileira, destacando o cenário de lutas, vitórias e derrotas da comunidade indígena, com ênfase na formação do povo Tapuia em Goiás. Já o artigo científico da autora possui 22 páginas discorrendo sobre questões concernentes à linguagem, como a ideologia do monolingüismo. A autora aborda, também, o reconhecimento do Português Tapuia como língua indígena e como língua da comunidade Tapuia.

Na entrevista de Eunice Tapuia, que durou uma hora e trinta e um minutos e cinquenta e oito segundos, houve a participação colaborativa de aproximadamente 80 pessoas conectadas ao canal, fazendo perguntas, elogios, comentários em relação à autora, às produções dela, entre outros assuntos sobre a comunidade Tapuia. Destacamos, ainda, que até o momento de escrita deste artigo, o vídeo no canal já havia alcançado 375 visualizações, conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3 – Pôster de divulgação nas mídias sociais e a entrevista de Eunice Tapuia no YouTube



Pôster de Eunice Tapuia para ampla divulgação da entrevista dela nas mídias sociais

Entrevista de Eunice Tapuia com a participação do público no YouTube

Fonte: Autoria própria

Como podemos visualizar na Figura 1, Figura 2 e Figura 3, a série nomeada por “Roda de Entrevistas com Autoras Indígenas” teve uma participação considerável do público interessado na temática, tanto no decorrer das entrevistas quanto até o momento de escrita deste artigo, como podemos observar em relação ao quantitativo de visualizações de cada entrevista no canal do YouTube.

Destacamos, ainda, que essa devolutiva foi registrada por meio da condução de um questionário semiestruturado, com 24 perguntas, aplicado a 58 usuários do canal do YouTube que

participaram voluntariamente da entrevista das autoras. O instrumento foi respondido uma única vez, durante uma das três entrevistas. O acesso ao questionário foi realizado por meio do compartilhamento de um link direto no chat.

Além disso, durante cada entrevista, o site criado para cada uma das autoras indígenas, na segunda etapa deste estudo, foi apresentado e divulgado ao público. Vale destacar que o site delas sempre tem passado por atualizações, conforme as atuações sociais, bem como práticas linguísticas repassadas por elas próprias, à equipe do NEP-Linguagem, responsável pela alimentação dos três sites.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. A tecnologia e as causas indígenas

Primeiramente, destacamos que este estudo foi desenvolvido na situação de pandemia, causada pelo covid-19, em 2020 e 2021, sendo o WhatsApp, o Instagram, o Facebook, o e-mail, o documento do Google, o YouTube e o site Wix.com recursos tecnológicos essenciais para a condução deste trabalho em favor da promoção da visibilidade e do fortalecimento das vozes de Telma Tremembé, Márcia Kambeba e Eunice Tapuia, mulheres essas militantes que sempre estão gentilmente disponíveis para aqueles e aquelas que desejam ouvi-las nos diversos espaços de protagonismos indígenas de suas próprias histórias, ancestralidade, lutas, conquistas, entre outras informações recontadas nas obras de autoria própria.

Durante o isolamento social, em virtude da covid-19, a tecnologia nos possibilitou aproximar, entender e refletir sobre questões sociolinguísticas, culturais e territoriais do povo originário Tremembé, Kambeba e Tapuia. Portanto, a tecnologia serviu como auxílio na obtenção e na análise de resultados desta pesquisa em tempo síncrono e assíncrono e, ainda, como forma de promover a inclusão e visibilidade das obras literárias das referidas autoras indígenas. Corroborando as ideias de Costa (2019), o espaço virtual é fundamental para a criação de conhecimento e a realização de novas formas de pesquisa.

Ressaltamos, portanto, que o espaço tecnológico é um lugar de fortalecimento da memória indígena para além das fronteiras do Brasil. É um espaço no qual as identidades sociais indígenas são fortalecidas, mostrando a amplitude dos espaços por meio de textos denunciadores, como

destacam Costa e colaboradoras (2022, p. 41) ao se referirem à literatura indígena da comunidade Tremembé,

é perceptível para o leitor a existência de uma narrativa denunciadora, sobretudo porque a vivência indígena em perfeito equilíbrio com a natureza e entre si foi quebrada a partir das influências do fator desestabilizador, "políticas públicas europeias em território brasileiro", já que esse fator é fruto da colonização e de frentes expansionistas do capitalista e da exploração desordenada do território brasileiro.

A autora narra como o modo de vida indígena, antes do período colonial, respeitava o meio ambiente e os indígenas de outras comunidades tradicionais. Antes de serem invadidos pelo colonizador, os povos originários viviam em uma sociedade em que as desigualdades e as lutas pelo poder eram quase inexistentes, tudo era sempre resolvido de forma respeitosa à natureza e à territorialidade dos demais parentes indígenas e o consumo exacerbado da natureza, que permeia nossa atual realidade, antes não existia, esclarece Telma Tremembé no primeiro capítulo.

A interatividade tecnológica permitiu, portanto, que a literatura de autoria indígena mostrasse memórias ancestrais com o objetivo de recuperar a cultura, a identidade e os espaços que pertencem aos povos originários.

3.2. As autoras indígenas e a sociedade: questionário pré-entrevista e durante a entrevista

Com o propósito de respondermos como os enquadres sociais e os alinhamentos dos colaboradores desta investigação - de um lado, colaboradoras envolvendo três autoras de comunidades indígenas; e do outro lado, colaboradores envolvendo os usuários do canal no YouTube - representaram o lugar de pertencimento de autoras indígenas na sociedade, sobretudo por meio da interatividade tecnológica. Para isso, consideramos dois instrumentos de pesquisa: o questionário semiestruturado pré-entrevista e que foi aplicado com as três autoras indígenas e o questionário semiestruturado, conduzido durante as três entrevistas das autoras indígenas, no canal do YouTube.

Com foco nos dados gerados do questionário da pré-entrevista, em abril de 2021, foi perguntado para cada autora sobre quem era ela e qual a principal inspiração para que ela fosse escritora. Das principais respostas, obtivemos os seguintes resultados: (1) Telma Tremembé, da etnia Tremembé de Almofala/Itarema no Ceará, escritora há quatro anos, artesã, mãe, esposa, 48 anos de idade nos informou que a sua principal inspiração para começar a contribuir com a literatura indígena foi motivada por uma amnésia que sofreu aos 42 anos de idade em 2014; (2) Márcia Kambeba, da etnia Omágua/Kambeba na Amazônia brasileira, escritora há oito anos,

ouvidora geral do município de Belém/PA, 42 anos de idade, doutoranda em Letras na época, mãe, poetisa, atriz, compositora, cantora, palestrante, ativista, fotógrafa nos informou que a sua principal inspiração para começar a contribuir com a literatura indígena foi sua cultura, resistência e memória indígena; e (3) Eunice Tapuia, da etnia Tapuia do Carretão no Goiás, escritora há 15 anos, doutora em Direitos Humanos, 36 anos de idade, mãe, feminista, contadora de histórias, liderança de seu povo nos informou que a sua principal inspiração para começar a contribuir com a literatura indígena foi pelas histórias de sua avó.

Os dados também mostraram que todas as autoras indígenas concordam que os saberes ancestrais podem transformar a sociedade, tornando-a mais humana e harmoniosa; e, por mais que considerem que a visibilidade delas no cânone literário tenha ainda um espaço tímido, elas acreditam que o desenvolvimento de pesquisas, como esta, quebra estereótipos sobre a mulher indígena, bem como permite que a história brasileira seja ressignificada a partir da visão de quem aqui sempre sobreviveu desde a invasão brasileira em 1500, ou seja, para as autoras, esta pesquisa permitiu que as pessoas realinhassem seus conhecimentos sobre os fatos históricos, sociais e econômicos para além da visão ideologicamente eurocêntrica.

Os dados também revelaram que as produções textuais das escritoras indígenas enriquecem profundamente a literatura, a cultura e a história brasileira, por meio de seus saberes ancestrais. Para essas autoras, é fundamental criar espaços amplos e diversos para a difusão do conhecimento sobre os povos originários e suas tradições, a fim de evitar que esses saberes permaneçam restritos às aldeias. Além disso, buscam demonstrar que a mulher indígena tem conquistado novos espaços, atuando e se formando em diversas áreas, o que contribui para a ampliação do reconhecimento e compreensão da sua importância na sociedade. Para elas, as vozes indígenas têm sido potencializadas fora das aldeias cada vez mais e que apesar de terem conquistado, de volta, parte de seu espaço social, ainda assim, é preciso lutar pelo direito de haver mais integração social.

Segundo elas, mostrar a realidade sobre a atuação e o papel social da mulher indígena nos diversos contextos é uma maneira de melhorar, ou alinhar, a visão estereotipada da sociedade brasileira acerca das mulheres indígenas. Elas apontaram os seguintes contextos para o realinhamento social: literatura, música, TV, rádio, política, ambiente virtual e contexto escolar, já que as leis que tornam obrigatórios o ensino e a aprendizagem da cultura indígena têm sido, algumas vezes, descumpridas; e muitas informações desalinhadas da realidade indígena têm sido repassadas, o que aumenta o preconceito e os estereótipos, por isso é importante haver o ensino da literatura indígena em todas as escolas brasileiras. Sobre os espaços virtuais em torno do site

construído para elas, segundo as autoras indígenas, esses contextos tecnológicos servem como uma fonte de informação que dissemina memórias, histórias e saberes dos povos originários, contribuindo para o ensino da cultura indígena; além disso, esses espaços virtuais são como fontes de representatividade e inspiração para as gerações indígenas mais novas, ressaltaram as autoras.

Sobre os dados do questionário conduzido durante as entrevistas das autoras indígenas, os resultados mostraram participantes entre 14 e 54 anos de idade, sendo trinta e quatro pessoas do gênero feminino, vinte e quatro do gênero masculino e um não binário. Cerca de 36% dos voluntários residiam no Valparaíso de Goiás, 22% em Goiânia, 15,2% em regiões do Ceará e os outros 26,8% residiam em outros lugares do Brasil.

Os dados revelaram que 68,9% dos voluntários tinham pouco conhecimento sobre a literatura indígena, atribuindo essa falta de familiaridade à baixa visibilidade das obras de autoria indígena nas escolas e em outros espaços sociais. Dos participantes, 31% deles já tiveram algum tipo de contato com a literatura indígena e os motivos desse contato estiveram relacionados não apenas ao envolvimento de alguns deles no contexto escolar, como também, por mera especulação sobre a temática indígena.

Os dados mostraram que 98,2% dos voluntários reportaram que a tecnologia promove mais e mais a visibilidade, as causas indígenas e o interesse pela leitura das narrativas dos povos originários. Segundo esses participantes, é importante fortalecer a literatura de autoria indígena em diversos espaços, a saber: ambiente escolar, entrevistas, palestras, filmes, peças teatrais e rodas de conversa em que autores indígenas tenham espaço para falar sobre as suas vivências.

Sobre as leis que tornam obrigatório o ensino e a aprendizagem da cultura indígena nas escolas do Brasil, dos 58 participantes, 60,3% reportaram que tais leis não têm sido cumpridas, enquanto, 39,6% reportaram que essas leis estão sendo cumpridas parcialmente nas escolas. Como justificativa desse resultado, foi reportado um ensino com déficit de livros didáticos e mais voltados para o eurocentrismo, isto é, na “chegada” em solo brasileiro e na “descoberta” de um território pelos europeus. De acordo com os participantes, essa lacuna no ensino é principalmente devido à falta de políticas públicas que promovam a presença da cultura indígena nas escolas brasileiras, o que poderia ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas.

Ressaltamos que os participantes foram unânimes sobre a importância da literatura e do uso da tecnologia para haver mudanças sobre os preconceitos e os estereótipos da mulher indígena, especialmente no ambiente tecnológico, pois o alcance e a facilidade de acesso à informação,

juntamente com o uso extensivo da internet, têm o poder de influenciar muitas pessoas de maneira simultânea.

Os dados desses dois instrumentos, portanto, nos permitiu responder como os enquadres sociais e os alinhamentos dos colaboradores desta investigação representaram o lugar de pertencimento de autoras indígenas na sociedade, sobretudo por meio da interatividade tecnológica. Como respostas, consideramos que as mulheres indígenas atuam nos diversos espaços e possuem muitos papéis sociais, como escritoras, mães, militantes, entre outras funções sociais, para além de suas próprias aldeias, sendo protagonistas em diversos eventos sociopolíticos tanto em suas aldeias quanto fora delas. Portanto, conforme pontuam Tannen e Wallat (2013) a respeito dos enquadres interativos, nos realinhamos por meio das práticas discursivas que surgem no desenvolvimento da interação em se tratando da seguinte tríade: autora indígena, seus discursos textuais e seus leitores. Nesses processos de enquadre interativo ressignificamos, ou (re)alinhamos, o nosso entendimento sobre o lugar que cada uma ocupa e atua na sociedade brasileira.

Esse alinhamento ocorre, portanto, a partir do momento em que compreendemos os discursos de autoria indígena, passamos a respeitar a diversidade cultural na sociedade brasileira e a lutar em parceria com os povos originários, defendendo a natureza, a ancestralidade indígena, bem como a língua e a territorialidade dos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, destacou-se a importância de pesquisas como esta, que evidenciam o papel das interações sociais no fortalecimento do caráter identitário dos indivíduos em suas relações socioculturais. Nessas relações, os participantes têm a oportunidade de expressar suas posições por meio de esquemas de conhecimento. Conforme demonstrado neste estudo, ao se relacionarem com as autoras indígenas, sua cultura e suas obras em um ambiente virtual, as comunidades entrevistadas realinharam seus posicionamentos sobre as questões analisadas, permitindo-nos traçar um panorama dos enunciados de resistência produzidos pelas autoras indígenas em resposta ao apagamento de suas vozes. Percebemos que a literatura indígena tem se estabelecido cada vez mais em meio ao cânone, revelando enunciados de autorrepresentações das identidades dos povos originários e desnaturalização das desigualdades socioculturais, sobretudo, por meio do uso da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. O caminho de um pensamento vivo e a estética orgânica – a escola indígena, a partir da experiência literária. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 17-34, julho – dezembro, 2014. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/464>. Acesso em: 31/08/2022.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Tradução de Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 85-106.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

COSTA, N. M. A. **Estratégias Sociocognitivas para o Gerenciamento de Mal-Entendidos em Português Brasileiro como Língua Adicional no Contexto de Tandem**. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, tese de doutorado, 2019.

COSTA, N. M. A.; SANTOS, S. V. R. dos; CAMPOS, L. S.; PEREIRA, A. G. de O. Revisitando as “raízes do meu ser: meu passado presente indígena”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 11, n. 32, p. 40–48, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6892957. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/668>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DENZIN, N. K. The new ethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 27, n. 3, 1998. p. 405-415.



DESSBESELL, D. L.; FRUET, F. S. O. O potencial do hipertexto para o ensino-aprendizagem da leitura. **Temporis (ação)**, v. 12, nº 1, p. 40 - 59, jan./dez. 2012.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASER, B.; STRAUS, A. **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Beatriz Fontana. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 197-148.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 149-182.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London. SAGE Publications, 2000.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Tradução de Parmênio Camurça Citó. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 183-214.

“REFLORESTANDO MENTES PARA A CURA DA TERRA”¹: A EDUCAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO HUMANA E CONSTITUINTE DE SUJEITOS ECOLÓGICOS

"REFORESTING MINDS FOR THE HEALING OF THE EARTH": EDUCATION AS A HUMAN FORMATION AND CONSTITUENT OF ECOLOGICAL SUBJECTS

Izabela Oliveira da Silva²
Viviane Faria Lopes³

RESUMO

Este trabalho discorre a respeito dos impactos benéficos da Educação Ambiental (EA), fazendo um estudo analítico do livro infanto-juvenil **O menino do dedo verde** (1957), de Maurice Druon. A obra literária em apreço destaca a importância do contato com a natureza e a preservação ambiental, onde o mágico polegar verde da criança protagonista é capaz de alterar as construções humanas e as ligar à natureza viva. Para balizar a pesquisa, tomou-se por referencial pesquisadores da linguagem e da identidade, como Isabel Carvalho, Richard Louv e Stuart Hall, e, mediante o levantamento bibliográfico de diversos estudos acerca da temática, buscou-se averiguar a importância dessa vertente educacional para um processo de ensino e aprendizado efetivo e significativo junto à conscientização planetária. Ao detectar as possíveis contribuições para a formação de seres humanos ecologicamente responsáveis, a EA sustenta ser a escola um espaço (trans)formador, por desenvolver e apresentar aspectos culturais, sociais e cognitivos, e, com isso, fundamenta sua importância na formação desse sujeito ecológico. Assim, ainda que o ambiente educacional careça de melhor estrutura para dar vida a sujeitos ambientalistas, tanto em nível formativo e quanto em físico, é ele aquele capaz de proporcionar o ensino humanitário e, a bem da verdade, renovador de mentes.

Palavras chaves: 1. Educação Ambiental 2. Sujeito Ecológico 3. Identidade.

ABSTRACT

This work discusses the beneficial impacts of Environmental Education (EE), making an analytical study of the children's book **The boy with green thumbs** (1957), by Maurice Druon. The literary work in question highlights the importance of contact with nature and environmental preservation, where the magical green thumb of the child protagonist can change social constructions and connect them to nature. Researchers of language and identity, such as Isabel Carvalho, Richard Louv, and Stuart Hall, were taken as reference, and, through the bibliographical survey of several studies on the subject, it has also sought to ascertain the importance of this educational aspect for an effective and meaningful teaching and learning process along with planetary awareness. By detecting the

1 “*Reflorestando mentes para a cura da terra* é o lema da mobilização das mulheres originárias do Brasil, que traz como símbolo uma mulher indígena gestante, que também pode ser lida como uma árvore, cheia de raízes e folhas.” (MULHER SEMENTE..., 2021).

2 Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). izabela.oliveirasilva.10@gmail.com

3 Graduada em Letras (UnB), Mestra e Doutora em Linguística (UnB), Pós-Doutora em Literatura (USP). Professora e orientadora na Universidade Estadual de Goiás (UEG/POSLLI) e co-líder do grupo de pesquisa do CNPq *Literatura em Interfaces: transdisciplinaridade e interculturalidade* (LINTERFACES). viviane.lopes@ueg.br.

possible contributions to the formation of ecologically responsible human beings, EE understands school as a (trans)forming space, for developing and presenting cultural, social, and cognitive aspects, and, with that, bases its importance on the development of this "ecological person". Thus, even if the educational environment lacks a better structure to bring into being environmentalists, both at the formative and physical level, this environment is the one capable of providing humanitarian teaching and, in fact, renewing minds.

Keywords: 1. Environmental studies 2. Ecological subject 3. Identity.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa voltou-se à análise dos impactos benéficos que a educação ambiental pode trazer para o ensino educacional, de modo a torná-lo mais humanitário e verdadeiramente transformador, visando a contribuir para a formação de cidadãos ecologicamente responsáveis. Mediante a leitura examinativa do livro infanto juvenil **O menino do dedo verde**, de Maurice Druon, destacaram-se excertos que pudessem exemplificar, ainda que simbolicamente – tendo em vista que se trata de uma obra de fantasia –, a importância do contato com a natureza e da preservação ambiental, onde o ‘polegar verde’ do protagonista viria a referenciar, metaforicamente, as práticas de um sujeito ecológico.

De acordo com a Plataforma Intergovernamental de Biodiversidade e Serviços Ecosistêmicos (IPBES) (CONTRIBUIÇÕES..., 2019), os valores atribuídos à natureza são plurais e se modificam de acordo com a realidade existencial de um grupo social, ou seja, mediante sua visão de mundo, seu contexto sociocultural e monetário e suas necessidades e valores pessoais. Segundo o ambientalista Krenak (2019), com a evolução social, houve um distanciamento entre a ideia de humanidade e de terra; para ele, todavia, essa separação não existe, tendo em vista que tudo vem a ser natureza.

Enquanto na sociedade primitiva a natureza era tida como parte intrínseca do ser humano, para as sociedades complexas, atuais, existe a dificuldade em classificar a relação natureza-sociedade devido às distintas leituras de mundo de cada indivíduo (CARVALHO, 2003). Por tais comportamentos exclusivistas, a degradação do ecossistema tornou-se uma das consequências da presente desordem mundial, com fatores econômicos, comerciais e políticos fazendo da cultura da destruição uma marca do homem moderno.

Não apenas as crianças apresentam a necessidade de contato com a natureza, tendo em vista que se faz notório, nos próprios adultos, o prejuízo físico e/ou mental causado pelo afastamento do natural, com estudos já comprovados alertando que a interação biossistêmica propicia benefícios à saúde mental, em detrimento do uso excessivo da tecnologia e das telas (LOUV, 2016;

DESMURGET, 2021). Por conta desse modo de pensar e agir, que suscita tais e ainda mais problemáticas de prejuízo planetário, esta investigação visa a destacar que, quando há uma educação ambiental, há uma transformação identitária.

Para uma melhor explanação da apuração feita, optou-se pela divisão deste trabalho em três seções principais, além do presente prelúdio e das considerações finais. A primeira parte, intitulada “Temos de parar de vender o amanhã”, traz uma avaliação sobre a relação entre sociedade e natureza, visando a esclarecer como esta pode ser concebida de forma distinta a depender da característica desse vínculo, bem como o resultado de tal conexão possa influenciar o funcionamento social como um todo. O segundo momento, nomeado “Ter consciência da ignorância é o início da sabedoria”, apresenta uma discussão a respeito de possíveis propostas educativas que buscam contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e de agir nele, de forma crítica, por intermédio de uma racionalidade ambiental, socioeconômica e cultural. Já em “Estou pensando que o mundo podia ser bem melhor do que é”, que é a terceira parte da produção, investiga-se, mediante revisão e reflexão de literatura sobre o tema, juntamente à análise de processos de educação enquanto formação humana, o empoderamento e a emancipação ambiental e social dos alunos, tendo, por objeto central de análise, as simbologias presentes na obra **O menino do dedo verde**.

Importa ressaltar que, diante da eminente – e não mais iminente – expansão dos problemas ambientais, a Educação Ambiental (EA) surge da preocupação da sociedade com o futuro: das condições de vida humana na Terra e das gerações enquanto seres viventes. Por isso, pode-se dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que aspiram a construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com a ambiência à sua volta, e não somente explorarem, com a proposta da formação de sujeitos ecológicos: conceito que se relaciona ao modo ideal de vida inspirado em atitudes ecologicamente orientadas (CARVALHO, 2004).

Assim, por meio do livro escolhido para exame, será possível verificar, ainda que simbolicamente, as ações do protagonista enquanto representação desse sujeito ecológico, de modo a evidenciar as ações ambientais e ilustrar a capacidade da literatura em influenciar a formação de novas identidades. Este trabalho, então, propõe-se a apontar as contribuições materiais e não materiais, as perspectivas biológicas natas e, principalmente, a perspectiva relacional/simbólica que entende a natureza como parte intrínseca ao ser humano.

1. “TEMOS DE PARAR DE VENDER O AMANHÃ”⁴

4 KRENAK, 2020, p. 12.

O avanço tecnológico elevou o ser humano, no decorrer das eras, ao patamar de animal principal de poderio na cadeia alimentar. Sua inteligência incomum, aliada às relações sociais de comunidade, deu-lhe uma força desmedida tanto sobre os outros seres quanto sobre seu ambiente, capacitando-o a os usar em prol da continuidade de sua progressão de comando planetário (HARARI, 2015). Tais perspectivas aparentam um benefício atestado, porém, verifica-se que as consequências desse avanço desregrado têm acometido a mente de seu praticante, colocando-o como vítima de sua própria avidez, o que leva a um repensar sobre sua relação com esses que considera subjugados.

A historiografia registrou as diferentes relações que o ser humano teve com a natureza e o ambiente à sua volta, avaliando-o da Pré-História à Contemporaneidade. Percebeu-se, contudo, que o indivíduo age sobre o ambiente bem como o meio sobre ele, todavia, numa ação antrópica que se encontra gradativamente mais agressiva e invasiva, já que aquele se porta inapropriadamente sobre este, exaurindo de forma insustentável seus recursos naturais. No que tange a relação sociedade-natureza, entende-se que os primeiros seres humanos tinham uma relação muito próxima com ela, tomando-a enquanto forma de existência e subsistência, o que mudou após seus avanços tecnológicos.

Mediante a eclosão da Revolução Industrial, do mercantilismo e do capitalismo, a ordem econômica tornou-se prioridade em detrimento da vertente ambiental e social (COSTA; PORTO-GONÇALVES, 2006). Dessa forma, “com o advento da industrialização, as relações com a natureza se modificaram, criando um conceito prático e utilitário, ela se torna recurso natural, e é reconhecida pelo nome de minérios, solo agrícola, fonte de energia, ou recursos hídricos” (MODANESE, 2010, p. 53). No entanto, Harari (2015, p. 81-82) aponta que, bem “antes da Revolução Industrial, o *homo sapiens* já era o recordista, entre todos os organismos, em levar as espécies de plantas e animais mais importantes à extinção. Temos a honra duvidosa de ser a espécie mais mortífera nos anais da biologia”. De qualquer forma, ainda que nossos instintos primitivos já nos tenham colocado como exterminadores do que nos cerca (EHRENREICH, 2000), o modo de produção capitalista foi responsável por amplificar a desintegração e o distanciamento entre sociedade humana e meio ambiente (MODANESE, 2010).

Apesar dos frequentes ataques à estabilidade do ecossistema, no decorrer de centenas de anos, a temática ambiental ganhou força somente nas últimas décadas, graças aos movimentos sociais. Ainda que o perigo seja evidente, com uma catástrofe ecológica ameaçando a existência da humanidade, o alerta à população e aos órgãos governamentais acerca das consequências desastrosas que já têm ocorrido, enquanto consequência da atual dinâmica capitalista, não tem surtido o efeito devido (MODANESE, 2010). A hegemonia e o poderio econômico detêm controle,

também, dos discursos veiculados nas mídias, não permitindo que haja uma desmistificação quanto aos verdadeiros causadores de tais desastres, o que promove a inércia de uma grande parcela da sociedade frente à enorme problemática ambiental que vem sendo formada à sua volta (COSTA; PORTO-GONÇALVES, 2006). De fato, ao considerar a crise ecológica vigente e suas sequelas, entende-se que “Não haverá uma verdadeira resposta à crise ecológica a não ser à escala planetária e na condição

de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural que reoriente os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.” (GUATTARI, 1990, p. 9).

De acordo com as palavras acima do pesquisador, a revolução necessária deve envolver a forma de pensar das pessoas, afinal, a liquidez da vida globalizada, permeada pelo drama da civilização moderna e pela cultura de destruição do homem, dificultou o reconhecimento do meio ambiente para além de relações de ordem econômica (GUATTARI, 1990), que é, a bem da verdade, o contexto essencial para a manutenção da vida e das relações sociais (KRENAK, 2019). Apesar da modernização e ascensão tecnológica, em pleno século XXI as pessoas estão se voltando às práticas ligadas ao meio natural como forma de recuperar/revigorar tanto a saúde física quanto a saúde mental, por conseguirem constatar essa necessidade. Para tanto, diversas publicações⁵ apontam para uma busca por comportamentos e práticas alternativas, tais como: o aumento do número de ciclistas, de praticantes de meditação e yoga; crescimento da busca por cosméticos naturais e medicamentos homeopáticos; grande quantidade de medicinas não tradicionais voltadas à natureza; exigência coletiva de espaços verdes e pacíficos em centros urbanos; valorização crescente de alimentação natural.

Ao considerar o movimento ecológico e as variações presentes nos possíveis pensamentos ecológicos, de acordo com determinado agrupamento social, é possível salientar um movimento que busca distanciamento de uma visão antropocêntrica – que entende o homem como centro das relações. Essa afluência volta-se ao alcance de uma tendência biocêntrica, que valoriza a vida, a natureza e uma ideia de ‘retorno ao sagrado’, onde o homem deve ser uma parte integrante ao meio e não dominante/proprietária (AGUIAR, 2007). Assim, tem-se um discurso que não qualifica a humanidade como o cerne e que se preocupa em mostrar uma solução para a crise ecológica vigente, mediante a reconexão entre da humanidade com o planeta.

⁵ Algumas indicações: CUIDAR DO MEIO AMBIENTE..., 2019; CRESCE INTERESSE..., 2021; SPONCHIATO, 2020.

Diante disso, importa o repensar do ser humano diante de suas práticas. Tendo em vista que a educação seja reconhecidamente a base de formação do ser humano diante do seu próprio ser e estar no mundo, faz-se necessário que nessa ação se insira a consciência a respeito do lugar da humanidade no planeta: não dominante, mas, antes, como integrante. Por conseguinte, importa uma avaliação a respeito do que vem a ser uma educação transformadora, verdadeiramente embasada na consciência de natureza, bem como na transformação identitária que tal educação é capaz de proporcionar, como será tratado na seção a seguir.

2. “TER CONSCIÊNCIA DA IGNORÂNCIA É O INÍCIO DA SABEDORIA”⁶

Os estudos de Carvalho (2006) propõem a educação ambiental como uma forma de repensar as relações entre sociedade e natureza, sugerindo uma troca de lentes que possa permitir uma interação de co-pertencimento e co-participação entre sociedade e meio ambiente por meio de uma relação socioambiental (CARVALHO, 2006). Essa perspectiva, em que o indivíduo assume sua responsabilidade quanto às ações que afetam o ambiente, considera a natureza como “espaço relacional”, em que o ser humano é visto como “um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela.” (CARVALHO, 2006, p. 61).

A Educação Ambiental, desse modo, pode ser concebida de diversas maneiras: cognitiva, afetiva ou participativa, isto é, pode ter como embasamento aspectos informativos, sensoriais e ativistas. Verifica-se que a educação ambiental crítica deve ser emancipatória e destacar não apenas a causa das problemáticas ambientais, mas também, promover mudanças sociais causadoras de tais divergências e/ou a reflexão acerca dos agentes responsáveis (RICCI, 1999).

Em sintonia com tal proposta, Reigota (2009), expoente na temática, apresenta que a Educação Ambiental seja, conseqüentemente, uma competência política, visto que tem como intuito preparar os cidadãos para almejem e lutarem por uma sociedade justa, autogestora e ética – no que se refere ao meio ambiente e às relações sociais. Ainda a esse respeito, o autor aponta que a

educação ambiental como educação política é por princípio: questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências; é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas (REIGOTA, 2009, p.15).

6 BRADLEY, 2008, p. 149.

Por outro lado, além da ordem política da vertente ambiental colocada por Reigota (2009), a perspectiva vivencial faz-se necessária, em que a experienciação ao ar livre é considerada primordial para o processo de ensino-aprendizagem. Com o corpo, tanto os sentidos quanto a reflexão, o indivíduo é capaz de entender o mundo, a natureza e as relações sociais de forma mais integral, por meio de vivências e percepções sobre o meio à sua volta (MENDONÇA, 2007). Para provocar uma racionalidade ambiental nos alunos, tanto Reigota (2009) quanto Mendonça (2007) propõem que os estudos acerca do meio ambiente sejam feitos de forma a destacar o local onde os alunos vivem, para que, dessa forma, possam conhecer fatos históricos, culturais e sociais sobre tal ambiente, bem como elencar problemas e soluções para problemáticas ecossistêmicas presentes em sua própria conjuntura social.

Em concertação a tais pesquisadores, Loureiro (2004) coloca:

Entendemos que falar em Educação Ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2004, p. 90)

Como apontado anteriormente, o pesquisador referencia a educação ambiental como ação a ser aplicada e vivenciada socialmente, de diversas maneiras (LOUREIRO, 2004), devendo se considerarem aspectos diferentes como prioridade para a experienciação da natureza e para a aprendizagem dos fenômenos naturais e das problemáticas socioambientais (REIGOTA, 2009; MENDONÇA, 2007). A educação tradicional, de forma geral, é permeada por críticas, devido à sua pedagogia restritiva, isto é, devido à forma comunicativa vertical e hierárquica em que se baliza, em que professor fala e aluno obedece (FOUCAULT, 1977).

Em crítica discordante ao formato educacional vertical, Freire (1995) ressalta a necessidade da aplicação de uma pedagogia de desaparedamento da educação, que poderia ser aplicada conjuntamente aos estudos ecossistêmicos que se mostram mais eficazes por meio da perspectiva vivencial (MENDONÇA, 2007; TIRIBA, 2018). Isso posto, faz-se pertinente ressaltar que a falta de contato com espaços verdes, especialmente para as crianças, pode acarretar diversas consequências à saúde: como “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física – e miopia” (TIRIBA, 2018, p.16). Por sua vez, Louv (2016) classifica as consequências resultantes do emergente distanciamento, principalmente, entre as crianças e a natureza, como ‘transtorno de déficit de natureza’.

A proposta de conscientização ambiental está presente nas escolas brasileiras há anos, contudo, tal discussão se encontra majoritariamente nas disciplinas de biologia e geografia

(CORREIA, 2021). Apesar de a Educação Ambiental não estar destacada nos documentos que oficializam o currículo escolar e as vertentes pedagógicas a serem seguidas no âmbito da educação nacional, é enfatizado que se devem trabalhar temáticas atuais e formidáveis para a vida em âmbito planetário, bem como a educação socioambiental de forma transversal.

Levando em conta que uma Educação Ambiental vivencial, emancipatória e transformadora – que leva em consideração a reflexão crítica-social, a experiencição e o corpo como principais facilitadores da aprendizagem – seja ainda uma vertente pedagógica nova no Brasil, sua aparição se faz, na maioria das vezes, de forma mais simplista e tradicional no ambiente escolar, não desenvolvendo as atividades necessárias para a formação de um indivíduo com uma consciência socioambiental e planetária (CORREIA, 2021). Desse modo, o saber ambiental é apresentado, comumente, de maneira mais conteudista e conceitual, para fazer jus ao que é cobrado em provas e vestibulares nas instituições brasileiras de educação.

Quando o indivíduo passa a ter eficaz e profícuo contato com a natureza, somado aos aprendizados e à experiencição que a EA pode proporcionar, ele dá início à um processo de mudança de mentalidade e, conseqüentemente, de identidade, isto é, o sujeito antes urbanizado/urbano passa a ser um sujeito ecológico (CORREIA, 2021). O sujeito é considerado ecológico quando tem o “modo ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico” (CARVALHO, 2004, p. 65), sendo ecologistas ou profissionais ambientais, formalmente formados ou não, ativistas simpatizantes da causa e do seu modelo de vida intrínseco, ou praticantes de valores ecológicos no cotidiano.

Considerando a evolução e a fragmentação da sociedade moderna, vê-se a mudança, conjuntamente, do sujeito moderno. Conforme afirma Stuart Hall (2000), a globalização apresenta-se como fator gerador de novas identidades: novas formas de pensar, de estar e de ver o mundo. Dessa forma, a humanidade está passando por um processo de transformação identitária devido às diversas mudanças socioculturais que estão em constantes transformações, já que as atuais construções identitárias “são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais” (HALL, 2000, p. 112).

O sociólogo, assim, conclui que as identidades constituintes dos sujeitos contemporâneos sejam formadas culturalmente (HALL, 2000). Assim, diante dessa reflexão, e considerando-se as dificuldades apresentadas em diversas formas de aplicação da EA como prática pedagógica no ambiente escolar, importa que se avalie uma possível junção dos êxitos das variadas vertentes existentes nas ações que promovem a consciência ambiental, além daquela cobrada no currículo escolar, e do viés experiencial, para que haja uma aprendizagem mais efetiva e inspiradora.

A formação desse necessário sujeito ecológico resulta dessa nova consciência apontada por Hall (2000), provocada por um conjunto de circunstâncias que vem do exterior e altera o modo de pensar e sentir, podendo formar indivíduos ativos e integrados ao meio à sua volta. Assim, faz-se possível e urgente a formação de sujeitos ecológicos, advindos de uma educação ambiental crítico-vivencial e, conseqüentemente, política.

Refletir os benefícios de um ensino básica que considere o desemparedamento da educação nos processos de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 1995) é essencial para a formação de cidadãos preocupados com a manutenção do planeta. Além da integração e da identificação do sujeito com o meio em que vive, importa a consciência quanto à postura emergencial para se desenvolverem, integralmente, as práticas pedagógicas que precisam ir além das paredes da sala de aula (TIRIBA, 2018). Para tanto, a literatura infanto-juvenil faz-se um dos diversos recursos possíveis para a instigação e a constituição de saberes ambientais que induzirão à formação dos sujeitos ecológicos ansiados, conforme será examinado na parte seguinte.

3. “ESTOU PENSANDO QUE O MUNDO PODIA SER BEM MELHOR DO QUE É.”⁷

A obra literária **O menino do dedo verde** (1957), do francês Maurice Druon (1918-2009), é considerada um clássico da literatura infantil, estando, em prestígio, logo após o afamado **O Pequeno Príncipe** (1943), do também francês Antoine de Saint-Exupéry (1900-1904). Apesar de sua classificação etária se voltar para o público infantil entre nove e onze anos, leitores de qualquer idade – inclusive adultos – são atingidos pelas reflexões que a história traz, acerca das relações sociais, da manutenção de poder, da ordem social e da vida de modo geral.

O livro é dividido em 20 capítulos, em que a trajetória do menino Tistu, morador da cidade de Mirapólvora, é contada por intermédio de simbolismos, ricas analogias e ensinamentos acerca de convívio social, da cidadania e da esperança. Por meio de uma narrativa fantasiosa, mensagens profundas são entendidas, tanto por crianças quanto por adultos, apesar de as crianças beneficiarem-se em primazia por conta das simbologias que se voltam à sua imaginação, especificamente. Com a presença evidenciada da temática ambiental, e por meio de questionamentos sociais explicitados, a obra está carregada de poesia, o que a torna ainda mais encantadora, vindo a se tornar a pioneira a retratar a ecologia para o público infantil e possibilitar, assim, o prelúdio de uma chama na mente dos jovens discentes.

O protagonista Tistu é garoto de cabelos loiros e olhos azuis, que vive em uma rica casa, a Casa-que-Brilha, junto ao Sr. papai e à Dona mamãe, ao seu pônei Ginástico e aos empregados,

⁷ Excerto do livro **O menino do dedo verde**, de Maurice Druon, 2018.

como, o Mordomo Cárolo e o Jardineiro Bigode. O menino pertence à uma família rica, cuja fortuna se faz graças à fábrica de canhões do Sr. papai – indústria essa que, conjuntamente à portentosa casa da família, sustenta uma fama de poder na cidade. Segundo a narrativa, sua educação foi de responsabilidade materna, com sua mãe o instruindo até os oito anos, quando decidiram que ira, finalmente, para a escola. Todavia, diferentemente das expectativas parentais, o colégio lhe provocou falta de concentração e sonolência profunda, um comportamento incomum que, para a tristeza e consternação geral, suscitou sua expulsão da instituição.

Diante do triste episódio, a Casa-que-Brilha foi permeada de preocupação, tanto por parte dos pais do menino, quanto pelos criados e, até mesmo, pelos animais da propriedade. Questionavam-se o que seria do menino sem aprendizado. O pai, buscando uma solução, resolveu que a “vida era a melhor escola possível” (DRUON, 2018, p. 19) e que, a partir daquele dia, Tistu participaria de um novo sistema de educação: onde ele aprenderia com base na vivência e na experimentação. As aventuras do protagonista ocorrem graças ao seu ‘polegar verde’, que possui o poder mágico de transformar a tudo o que toca, para uma recriação com moldes de natureza e, ao final da trama, a cidade de Mirapólvora passará a se chamar Miraflores, por conta de toda a mudança em seu visual.

Como forma de refletir acerca das problemáticas envolvendo os princípios do sistema tradicional de ensino, um trecho ao final do capítulo 4, anuncia que a escola devolvia Tistu a seus pais, mediante uma carta, devido o menino não ter se adequado às regras do sistema. Segue o excerto, seguido de outro fragmento, que apresenta uma nova proposta de educação para o Tistu, pensada por seu pai, após sua expulsão:

(1)

“Prezado Senhor, o seu filho não é como todo mundo. Não é possível conservá-lo na escola.” (DRUON, 2018, p. 16)

(2)

“É muito simples — declarou ele. — Achei a solução. Tistu não aprende nada na escola? Pois bem, não vai mais pisar em escola alguma! Se os livros o fazem dormir, fora com os livros! Vamos experimentar com ele um novo sistema de educação, já que não é como todo mundo! Ele aprenderá as coisas que deve saber, olhando-as com os próprios olhos. Ensinar-lhe-ão, no local, a conhecer as pedras, o jardim, os campos; explicar-lhe-ão como funciona a cidade, a fábrica, e

tudo que puder ajudá-lo a tornar-se gente grande. A vida, afinal, é a melhor escola que existe.” (DRUON, 2018, p. 19)

O primeiro fragmento promove uma distinção entre Tistu e os outros alunos, quando se verifica que ele não é como todo mundo. A escola, assim, não promoveu o resultado (pré) visto na criança, pelo contrário: notou-se um comportamento inaceitável perante a conjuntura e os valores conservadores elencados pela instituição. Assim, o desrespeito a tais regras e, conseqüentemente, à ordem, tão apreciadas na cidade de Mirapólvora, seriam desafiadas, o que prejudicaria o meio social.

As práticas pedagógicas tradicionais visam, comumente, à transmissão de informações por parte dos docentes e à aquisição do conhecimento transmitido, por parte dos discentes. Segundo Foucault (1977), a conjuntura da instituição escolar tradicional se assemelha a uma prisão, e sua organização tem como objetivo a disciplina e a distribuição dos indivíduos no espaço de forma hierárquica: a disposição das cadeira de forma enfileirada; os muros ao redor da escola; o sinal como alerta de término das atividades; correção e punição; hierarquia entre aquele que comanda e o que obedece; o recreio que funciona como o ‘banho de sol’, são alguns dos elementos contribuidores para tal comparação. Ademais, na prática, a falta de investimentos na educação é identificada, criticamente, como fator social proposital, dado que a hegemonia social não tem interesse em fazer com que as classes menos abastadas tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova pensamento crítico e ascensão social, pelo contrário, projeta-se que sejam instrumentos para manutenção de mão de obra barata mediante um estudo tecnicista (BARBIERI, 2012).

A instituição escolar utiliza-se da disciplina como forma de controle dos corpos que a habitam, com a estrutura educacional tradicional suprimindo a criatividade das crianças com metodologias antiquadas e seleção de conhecimentos a serem estudados pelos discentes previstos no currículo escolar, provocando, assim, em grande maioria, a constituição de atividades monótonas e sem significação (RICCI, 1999). À vista disso, quando não há conformidade com o que os ideais do *status quo* delimita, há um problema, como foi com Tistu, que, dada a sua apatia frente ao sistema, entendeu-se que ele não pensava como os outros e, assim, não daria a devida atenção ao processo como fora pré-estabelecido, vindo a ser um desafio para a instituição.

Ainda que Dona mamãe já houvera iniciado o ensino de conteúdos importantes para seu entendimento cognitivo, como a leitura, a escrita e o cálculo, o menino não compreendia a razão de ser de algumas, pois não faziam muito sentido com a realidade que ele interpretava, conforme apontam os excertos seguintes:

(3)

“Quanto às contas, serviam-se de andorinhas pousadas nos fios dos postes. Tistu aprendera não somente a somar e a subtrair, mas chegava mesmo a dividir, digamos, sete andorinhas por dois fios...” (DRUON, 2018, p. 15)

(4)

“A dinâmica das letras e dos números no quadro provocavam um emaranhado de formas que turvavam sua visão provocando uma coceira e logo, sono profundo.” (DRUON, 2018, p. 19)

É notável a importância da significação no processo de ensino e aprendizagem, já que ela ocorre de acordo com o contexto socioeconômico e cultural dos educandos, bem como sua leitura de mundo. O currículo tradicional diz focar na parte cognitiva, contudo, os alunos são abarrotados de conteúdos, que, majoritariamente, não provocam sentido para eles, por se apresentarem abstratos, indicando um fator problemático para um processo de ensino e aprendizado efetivo e significativo (ALBUQUERQUE, 2019).

O processo de ensino aprendizagem necessita de atividades lúdicas, de promover a reflexão, de ensinar a pesquisar e a gerir tempo e grupos, de criar autonomia e aplicar estratégias de acordo com a necessidade dos discentes (BARBIERI, 2012). Além do respeito ao próximo, a criança deve aprender resiliência, conhecimento dos seus limites, do funcionamento social, dos seus direitos e dos seus deveres como cidadão, entre outros. A natureza não é hiperestimulante como a tecnologia e, por isso, é capaz de verdadeiramente desenvolver um espírito explorador (DESMURGET, 2021).

No segundo fragmento, observa-se que, com a expulsão do filho, o Sr. papai decide experimentar um novo sistema de educação, visto que os livros – na obra, uma simbologia ao ensino tradicional conservador – faziam a criança dormir. O patriarca, assim, escolhe o novo sistema educacional: a vida, acreditando que nada jamais ensinará tanto quanto a experiência dos fatos. Ainda que impositivo, essa forma de instrução pode ser, em algum nível, considerada como uma referência simbólica à Educação Ambiental, visto que, ao decorrer da narrativa, são apresentados diversos elementos que se fazem presentes na proposta pedagógica em apreço. A esse respeito, Barbieri (2012, p. 115) acredita que “todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças, praias”. Ademais, tendo em vista que a educação é aquela responsável pela formação do ser humano e



ensina a ler e a entender o seu lugar no mundo, vê-se a necessidade de uma educação emancipatória-crítica, e não tecnicista, onde não há a valorização do ensino baseado na repetição e memorização (RICCI, 1999). É preciso

estabelecer novos paradigmas educacionais para harmonizar a convivência planetária, tornando-a pacífica (FREIRE, 1995), e tendo um desenvolvimento sustentável em que prevaleça a vida, o respeito, a ética e a cidadania. Verifica-se que o desafio para a afirmação de uma sociedade sustentável seja criar formas de ser e de estar nesse mundo, desapegando-se de sistemas conservadores que estagnam a mente e o corpo.

O contato da criança com a natureza mediante a exploração mostra-se essencial para o desenvolvimento dos sentidos (TIRIBA, 2018), com atividades sensoriais de contato com a terra sendo importantes para a saúde física e mental. Para Louv (2016, p. 23) as pessoas “têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo”, o que leva a ponderação de que seja “provável que uma criança hoje saiba falar sobre a floresta Amazônica, mas não sobre a última vez que explorou alguma mata sozinho ou deitou em um campo ouvindo o vento, observando as nuvens” (LOUV, 2016, p. 23-24). As crianças conhecem a natureza, mas nunca a experienciaram empiricamente, pois seus referenciais são animais domésticos, e uma fauna silvestre e flora artificiais, restritas, que lhes são apresentadas mais como uma atração do que uma realidade.

A urbanização/globalização faz com que essa conjuntura social, trabalhista e de educação seja naturalizada, afastando o ser humano de suas raízes: a natureza. O distanciamento entre sociedade e natureza é evidente, promovendo o repensar das ações antrópicas em sociedade. A educação ambiental faz a criança compreender a vida a partir da experiência, tendo por objetivo fazer o indivíduo ser capaz de se reconhecer como parte do todo e não apenas como um usufruidor de recursos que o ambiente tem a lhe oferecer (REIGOTA, 2009). A proposta de estudo ecológico tem como objetivo, também, ressignificar espaços e expandir perímetros, pois tal ação caminha lado a lado com a proposta ambientalista, a qual aventa que haja reflexão por parte dos indivíduos sobre o meio à sua volta – o qual, normalmente, passa despercebido, com a agitação do dia a dia (MODANESE, 2010).

Em **O menino do dedo verde**, a primeira lição na escola da vida, após sua saída da escola, foi no jardim, acompanhado pelo então jardineiro Bigode, que viria a tornar-se um grande mentor e amigo. Foi ali que Tistu descobriu que tinha polegar verde e, por isso, tudo em que tocasse se transformaria em natureza viva e colorida.

“Tistu pôs o chapéu de palha para ir à aula de jardim. O Senhor Papai havia julgado melhor começar por aí. Uma lição de jardim, é uma lição de terra, essa terra que caminhamos, que produz os legumes que comemos e o capim com que os animais se alimentam.” (DRUON, 2018, p. 20)

O protagonista, assim, simboliza a identidade idealizada do que seria um sujeito ecológico: o garoto com raro poder de semear o bem por onde passa, bem como de acreditar que os elementos da natureza tenham o poder de cura, conforto e de retorno ao íntimo, ao sagrado. Ao abordar a temática ecológica e a mudança de comportamento e pensamento da criança, ao ver a influência que ele – por meio de seu dedo – propicia à realidade que o cerca, enxerga-se a atitude idealmente ecológica, exemplifica as mudanças que o sujeito ecológico e a EA poderiam ter sobre as comunidades e o planeta.

O menino busca humanizar, questionar e solucionar problemas sociais que, para as crianças, a princípio não fariam muito sentido – suas interrogações provocam mais questionamentos e reflexões, por parte do leitor, de comportamentos já instituídos socialmente. De acordo com Barbieri (2012),

[a] natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela (BARBIERI, 2012, p. 116)

O sentimento de comunhão apontado por Barbieri (2012) é verificado na composição do personagem central da obra de Druon. A segunda lição de Tistu é a lição de ordem, direcionada pelas instruções do Senhor trovões, o qual o adentrará à ideia da violência urbana cotidiana, colocando-o em contato direto com a infelicidade e a tristeza. Inconformado, o menino começa a mudar os lugares por onde passa, com o toque mágico de seu dedo verde, transformando a cidade onde mora e, conseqüentemente, alterando seu nome: de Mirapólvora para Miraflores – o que ocorre ao final da narrativa.

De forma simbólica, Druon trata sobre temas socioculturais e econômicos de forma sensível, mediante uma escrita com envergadura poética, conforme Candido aponta ser uma das características da literatura enquanto fazer artístico (CANDIDO, 2013). A alegoria propõe ocorrências do funcionamento social que não fazem muito sentido para as crianças – e, talvez,

também, para os adultos –, em que o projeto de educação que não promove significação para os alunos, devido ao seu caráter tecnicista, deveria ser alterado para uma metodologia vivencial (CORREIA, 2021).

A exemplo, quando o Senhor trovões pergunta a Tistu o que é mais importante em uma cidade, sua resposta suscita em diálogo que deve ser lido criticamente:

(6)

“— O jardim – respondeu Tistu.

— Não – replicou o Sr. Trovões. – O mais importante numa cidade é a ordem.

[...] A ordem é uma coisa indispensável. E, para manter a ordem, é preciso punir

a desordem! "Decerto o Sr. Trovões tem toda a razão, pensou Tistu. [...]

– São postos aqui, na cadeia – disse o Sr. Trovões, mostrando a Tistu, num largo gesto,

uma

imensa parede cinzenta, sem uma única janela, o que não é muito normal numa

parede. [...]

– Se esta cadeia não fosse tão feia – disse Tistu – talvez eles tivessem menos

vontade de fugir. [...]

– Você devia saber que um prisioneiro é um homem mau.

– E colocam o prisioneiro aqui para curar sua maldade?

[...] escreveu no caderno de notas de Tistu: É preciso vigiar de perto este menino;

ele pensa demais!" (DRUON, 2018, p. 35)

O excerto acima aponta para a continuação da trama, em que o Senhor trovões, que é o gerente da fábrica de canhões, leva o menino a uma visita à prisão da cidade, onde Tistu observa a estrutura sombria e triste do local, bem como a infelicidade dos prisioneiros, por isso, resolve transformar o local usando sua impressão digital para o tornar mais agradável aos guardas e aos encarcerados. A população começou a espantar-se com a quantidade de flores presente na prisão e que se espalhou para a favela e para a cidade: tornando a prisão um local acolhedor, seus integrantes, encantados, e a cidade e o comércio enfeitados, mudando a vida dos habitantes, além de sua perspectiva sobre a vida.

A lição na penitenciária sucedeu a aula no hospital, na favela, e na fábrica de produtos bélicos do Senhor papai, onde vingaria um conflito que seria necessário fazer uso dos produtos ali fabricados. Contudo, indignado com o mal que as guerras e tais produtos poderiam proporcionar, o menino

utilizou o seu dedo novamente para modificar o curso das ações violentas que os adultos teimavam em realizar. Na lição seguinte, de miséria, na favela, há o seguinte diálogo:

(7)

“— Esta sua ordem, Sr. Trovões, o senhor tem certeza de que ela existe? Eu não acredito. – Porque se a ordem existisse – prosseguiu Tistu na maior calma – não haveria miséria.

[...] O Sr. Trovões anotou no caderninho: "Menino distraído e raciocinador. Os sentimentos generosos privam-no do senso da realidade". (DRUON, 2018, p. 47)

De forma simbólica, é possível refletir acerca do distanciamento da sociedade e sua ambiência e como a falta de contato com a natureza pode acarretar um transtorno de déficit de natureza (LOUV, 2016). Na obra, a fábrica e a guerra foram interrompidas quando os canhões soltaram flores ao invés do ódio e, devido à comoção que se sucedeu, houve a falência da fábrica. Tistu revelou ter sido ele o responsável por tais mudanças e, surpreendendo a todos, o Senhor papai transformou sua indústria em uma fábrica de flores – atitude que alterará o nome da cidade.

Ao ter em mente a infância de uma pessoa, percebe-se que o contato com a natureza traz diversos benefícios, em detrimento do uso exacerbado de tecnologia/telas (AGUIAR, 2007). Não apenas as crianças apresentam essa necessidade de vida, mas, igualmente, é perceptível nos próprios adultos o quanto o impacto causado pela falta de contato com a natureza permite o adoecimento mental (AGUIAR, 2007). Segundo Louv (2016, p. 25), “refazer o elo rompido entre os jovens e a natureza é de nosso próprio interesse, não só porque a estética ou a justiça exigem, mas também porque a saúde mental, física e espiritual depende disso”. Deve-se compreender, enquanto ser humano e integrante do meio ambiente, que, “como os jovens reagem à natureza, e como vão criar os próprios filhos, acaba delineando as configurações e as condições das cidades, dos lares, do cotidiano em geral” (LOUV, 2016, p. 25).

A obra infantil de Druon pode ser tida como uma alegoria à importância do pensamento crítico e à consciência ambiental e democrática, mesmo em uma sociedade capitalista e globalizada. Os excertos apontados visam a observar reflexivamente acerca da urgente necessidade de uma mudança de paradigma na educação – e no mundo, de modo geral. À vista disso, a arte literária é um espaço com alto potencial de crítica e denúncia das ações antrópicas, já que a trajetória de Tistu apresenta-se como um meio expoente de alertar e conscientizar tanto crianças como adultos a respeito da importância da retomada de conexão com a natureza, mediante instrução ecológica.

No que se refere a literatura como objeto de estudo e análise, apesar de a literatura não ter uma função utilitária em si, a arte carrega uma função simbólica em sua essência. Mediante a trajetória de cada personagem, as ideias e a dinâmica da obra, é possível que o leitor venha a construir uma visão crítica acerca dos impasses sociais e existenciais que rondam a mente humana e as relações sociais e de poder, como um todo (CANDIDO, 2013). Assim, o protagonista Tistu coloca-se como símbolo de transformação, que poderia muito bem ser o resultado de uma educação emancipatória e transformadora, tendo a natureza como espaço educacional, afinal, além da transformação identitária

que o personagem teve, ele, igualmente, promoveu a alteração de identidade nos que o cercavam, incitando a todos a uma nova leitura de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alvo tanto de admiração quanto de indignação, a jovem sueca Greta Thunberg poderia ser indicada como uma possível personificação de sujeito ecológico, visto suas aparições na mídia estão sempre voltadas a seus atos e suas falas a favor da manutenção do meio ambiente e ao combate do aquecimento global (GRETA THUNBERG, 2020). Seria a jovem a esperança de que “Tistus” podem existir e, sim, agirem em prol de uma consciência ecológica?

As simbologias trazidas na obra de fantasia de Druon buscaram levar à reflexão sobre impacto/benefícios que a Educação Ambiental pode trazer para uma formação mais humanitária e saudável, sob uma nova maneira de conceber a natureza: ecologicamente responsável. A obra, apesar de infanto-juvenil, é capaz de ressaltar a importância do contato com a natureza, da preservação ambiental e da leitura literária, mediante a presença de alegorias e simbologias que apresentam a natureza como uma escapatória para a construção de identidades benéficas. Por meio desta distopia, por essa obra de fantasia, vê-se que a interferência da educação ambiental pode transformar o sujeito e a sua forma de ler o mundo, já que, no decorrer da narrativa, todos aqueles que foram atingidos pela natureza do mágico dedo verde tiveram a alteração tanto de seu ambiente quanto de seus valores – com benefícios coletivos.

Nesse sentido, a pedagogia biocêntrica (AGUIAR, 2007), que tem por objetivo criar o *self* ecológico no estudante, busca fazer com que o indivíduo se reconheça como parte do ecossistema, volte-se às raízes e à natureza, enquanto o ensino tradicional e ultrapassado, que valoriza uma pedagogia tecnicista, tende a impulsionar a disponibilização de mão de obra servil, por intermédio de um ensino focado no mercado de trabalho (RICCI, 1999).

Esta pesquisa leve à reflexão de que o contato com o meio ambiente se mostra de suma importância para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, já que “as crianças que frequentam escolas com ambientes naturais diversificados são mais ativas fisicamente, mais conscientes em termos de nutrição, mais civilizadas umas com as outras e mais criativas” (LOUV, 2016, p.253). Por conseguinte, em decorrência da crise ambiental e de um emergente déficit de natureza, bem como da aguçada necessidade de práticas verdes na sociedade atual, é possível identificar a inclinação para a construção de uma nova identidade: a do sujeito ecológico. Por conta das catástrofes ambientais, a consciência para uma reconstrução identitária está em voga, a partir de ocorrências que ocasionam a mudança de pensamento e comportamento da coletividade.

Em consequência dos fatos até aqui apresentados, é possível constatar que essa metodologia pode ser um recurso expoente para a causa ambiental e, conseqüentemente, planetária, pois “o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, P.156-157). Assim sendo, percebe-se que a escola, enquanto espaço formador e desenvolvedor de aspectos culturais, sociais e cognitivos, exerce papel fundamental na formação do sujeito ecológico, entende-se também que o caminho para a prática efetiva da EA no âmbito escolar ainda perpassa por várias dificuldades estruturais e de formação continuada dos docentes.

A história de Tistu é permeada por simbologias e propostas de reflexões acerca de temas sensíveis e questionamentos existenciais, com sua trama ultrapassando o tema da ecologia e abarcando reflexões de amor, empatia e inclusão, numa construção poética. Diante disso, entende-se que a educação pode ser um meio de adquirir conhecimento sobre a vida, a humanidade e o papel do ser humano no planeta, afinal, a bem da verdade, se as mentes forem reflorestadas, todos terão, em si, um dedo verde, pronto a (re)tornar o mundo o lugar que ele sempre foi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Leonel Azevedo de. **Discurso Biocêntrico**: o sagrado na pós-modernidade. Revista Aulas, n. 4, 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20I/4_5.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

ALBUQUERQUE, L. C. R. de. Emancipação humana e emancipação política: limites e possibilidades das políticas educacionais na sociabilidade capitalista. In: KUNZ, S. A. da S. [et al] (org.) **Direitos humanos e emancipação**, v.1 [Coleção Direitos Humanos]. Uberlândia: Culturatrix, 2019, p. 105-125.

BARBIERI, Stela. **Interações**: Onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.



BÍBLIA Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRADLEY, Marion Zimmer. **As brumas de Avalon**: a saga das mulheres por trás dos bastidores do Rei Arthur. Livro 1: A Senhora da Magia. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2008.

CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico (Coleção Docência em Formação). São Paulo, Editora Cortez, 2004.

CARVALHO, Marcos. **O que é natureza**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

CORREIA, Ana Paula de Souza. **Somos filhos da Terra**: a educação ambiental como suporte para experienciar a vida e desenvolver valores. 2021. 33f. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Universidade Estadual de Goiás, Formosa/GO, 2021.

COSTA, Rogério Haesbaert da; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CRESCE INTERESSE por práticas integrativas durante pandemia. **Terra**. 14 out. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/cresce-interesse-por-praticas-integrativas-durante-pandemia,66e662ca26709825cb18a1c980d2a312dfaj19oe.html#:~:text=Foto%3A%20DINO%20%2F%20DINO-.De%20acordo%20com%20a%20pesquisa%20'PICCovid%20%2D%20Uso%20de%20Pr%C3%A1ticas%20Integrativas,longo%20deste%20per%C3%ADodo%20de%20pandemia>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CUIDAR DO MEIO AMBIENTE colabora com a saúde mental. **United Nations Environment Programme, UNEP**. 10 oct. 2019. Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/story/cuidar-do-meio-ambiente-colabora-com-saude-mental>. Acesso em: 20 mai. 2022.

DELEUZE, Gilles. A Literatura e a Vida. *In*: **Critique et Clinique**, Paris, 1993. p. 11-17. Disponível em < http://www.rogerioa.com/resources/Opt_Lit/Deleuze---Literatura.pdf >. Acesso em 24 set. 2020

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para as nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

EHRENREICH, Bárbara. **Ritos de sangue**: um estudo sobre as origens da guerra. São Paulo: Record, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.



GRETA THUNBERG leva prêmio internacional e doa R\$600 mil para a Amazônia. Folha de São Paulo. UOL. 20 jul. 2020. Disponível em: [Greta Thunberg leva prêmio internacional e doa R\\$ 600 mil para a Amazônia - 20/07/2020 - Ambiente - Folha \(uol.com.br\)](#). Acesso em 20 mai. 2023.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajетórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MENDONÇA, Rita. Educação ambiental vivencial. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es). Ambientais e coletivos educadores*. 1 ed. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 118-129.

MODANESE, Ione Aparecida Zucchi. **Releitura da função socioambiental do parque exposição Jayme Canet Junior**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão/PR, 2010.

MULHER SEMENTE reflorestando mentes: O caminho do reflorestar, mulheres indígenas doam suas vidas pela Terra. **AGENT PUC SP**. 09 de novembro de 2021. Disponível em: [Mulher Semente Reflorestando Mentes | Agemt | Jornalismo PUC-SP \(pucsp.br\)](#). Acesso em: 15 de maio de 2023.

CONTRIBUIÇÕES da natureza para as pessoas. **Plataforma Brasileira de Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos. BPBES**. São Paulo, 2019. Disponível em: [Conheça a IPBES - BPBES](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. In.: *Revista Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 66, abril/1999, pp. 143-178.

SPONCHIATO, Diogo. **Dossiê: Medicina Integrativa**. *Revista Galileu*. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI329670-17579,00-DOSSIE+MEDICINA+INTEGRATIVA.html>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

O “GIRO ESTÉTICO DECOLONIAL” EM *O MUNDO SE DESPEDAÇA*, DE CHINUA ACHEBE
THE “DECOLONIAL AESTHETIC TURN” IN THE THINGS FALL APART, BY CHINUA ACHEBE

Lucas Dourado dos Santos¹
Ronivaldo de Oliveira Rego Santos²

RESUMO

Este artigo analisa a obra literária *O mundo se despedaça* (2009), criação artística que inicia o escritor e ativista político Chinua Achebe no universo da literatura moderna nigeriana, a fim de apresentar aspectos histórico-culturais presentes nesse romance. Para tanto, essa análise parte da perspectiva teórico-metodológica pós-colonial e decolonial, em diálogo com Stuart Hall, Homi Bhabha, Frantz Fanon, Aimé Césaire, mas também Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, e outros nomes como Chimamanda Adichie e Luciana Ballestrin. Ainda de grande importância são as inferências que Cláudia Mortari, Alessandra Chagas, entre outras, fazem da literatura de Achebe. Epistemologicamente, as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade são fundamentais neste trabalho. Como são imprescindíveis a noção de “colonialidade do poder” (QUIJANO, 1992; 2005) e, especialmente, as categorias “giro estético decolonial” e “atitude decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2020). Assim como é indispensável o entendimento de que devemos combater o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019). Portanto, o que apresentamos neste artigo, inscreve-se no contexto de outras tentativas de resgate, preservação e fortalecimento de parte da memória histórico-cultural africana.

Palavras-Chave: 1. Chinua Achebe 2. Literatura africana 3. Giro estético decolonial.

ABSTRACT

This article analyzes the literary work *Things fall apart* (2009), artistic creation that initiates the writer and political activist Chinua Achebe into the universe of nigerian modern literature, to present historical-cultural aspects present in this novel. Therefore, this analysis starts from the postcolonial and decolonial theoretical-methodological perspective in dialogue with Stuart Hall, Homi Bhabha, Frantz Fanon, Aimé Césaire, but also Anibal Quijano, Enrique Dussel, Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, and other names such as Chimamanda Adichie and Luciana Bellestrin. Still of

1 Mestrando em Literatura POSLIT-UnB. Especialista em Linguagem, Letramento e Cibercultura na Educação Básica pela UEG. Graduado em Letras português/inglês pela UEG. Professor efetivo da Rede Estadual de Educação do Tocantins. lucas.dourado@ueg.br

2 Doutorando em História PPGH-UFG. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Ensino de Filosofia, UCAM, Pedagogo e Historiador pela UEG. Professor efetivo da Rede municipal de Ensino de Campos Belos e da SEDUC-GO. Membro do La Folie Grupo de Pesquisa em História da loucura. roniregogo21@gmail.com

great importance are the inferences that Claudia Mortari, Alessandra Chagas, among others, make from Achebe's literature. Epistemologically, the contributions of the Modernity/Coloniality Group are fundamental in this work. How essential is the notion of "coloniality of power" (QUIJANO, 1992; 2005) and, especially, the categories "decolonial aesthetic turn" and "decolonial attitude" (MALDONADO-TORRES, 2020). Just as it is essential to understand that we must fight the danger of a single history (ADICHIE, 2019). Therefore, what we humbly present in this article is part of the context of other attempts to rescue, preserve and strengthen part of the african historical-cultural memory.

Keywords: 1. Chinua Achebe 2. African literature 3. Decolonial aesthetic turn.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a obra literária *Things fall apart*³ (1958), do escritor nigeriano Albert Chinualumogu Achebe (1930-2013), ou apenas Chinua Achebe, em diálogo com o pensamento pós-colonial e decolonial, a fim de apresentar aspectos histórico-culturais presentes nesse romance. Produzimo-lo em consonância com o minicurso *Olhares decoloniais na educação: formação conceitual e antirracista*, apresentado no I Seminário Brasileiro sobre Estudos Linguísticos, Literários, Educacionais e Novas Tecnologias entre os dias 10 e 12 de agosto de 2022⁴. Assim, o que apresentamos, tanto no evento supracitado, quanto neste artigo, inscreve-se no contexto de outras tentativas de resgate, preservação e fortalecimento de parte da memória histórico-cultural africana.

Entendemos, por conseguinte, que a literatura africana pode contribuir abrindo mais espaço à apreciação da história desses corpos negros e historicamente invisibilizados pela Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 1992, 2005). Que essa manobra de notável fôlego na contemporaneidade também tem potencial pedagógico para fazer um "giro estético decolonial" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48) e fortalecer uma contranarrativa à visão unilateral euroamericana acerca do fenômeno da colonização, combatendo ao que se chama de perigo de uma história única (ADICHIE, 2019). *Grosso modo*, trata-se de (re)conhecer, valorizar, respeitar,

3 Usamos como fonte de análise para este trabalho a tradução brasileira *O mundo se despedaça* (Achebe, 2009), publicada pela Companhia das letras.

4 O I Seminário Brasileiro sobre Estudos Linguísticos, Literários, Educacionais e Novas Tecnologias – I SeBLinLEduTec – ocorreu entre os dias 10 e 12 de agosto de 2022. O evento foi realizado pelo Instituto Federal de Goiás, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem) do Câmpus Valparaíso de Goiás.

fomentar perspectivas *outras* de ver, viver e ser no mundo que não sejam apenas aquelas oriundas do imperialismo europeu e norte-americano.

Hoje se pode dizer sem titubear que Chinua Achebe e a sua obra possuem grande relevância histórico-política para a memória dos povos africanos – especialmente – da Nigéria. Afinal de contas, através do seu corpo negro e em sua literatura foram imortalizados os costumes da ancestralidade de África ocidental, as tradições de uma Nigéria então (pré)colonial, e o processo da chegada e o avanço da colonização pelo império britânico na primeira metade do século XX. Ainda se torna possível sentir a latência da escrita de Achebe sobre essa história. Assim, pensamos que a relevância deste artigo também está em poder reaver esse passado, (re)contando essa história que se escutará da própria boca do escritor africano – significando oportunidade de promoção político-pedagógica para todos(as) nós.

Este trabalho ainda se justifica porque produz eco à obra de Achebe, contrapondo-se à narrativa enviesada, (re)produzida e há muito cristalizada pela “colonialidade do poder” (QUIJANO, 1992, 2005). Com efeito, torna-se oportunidade de verbalizar a perspectiva cultural e do processo da colonização dos africanos da Nigéria sob à ótica dos próprios africanos (ACHEBE, 2012, p. 59). A produção deste artigo, assim esperamos, pode contribuir tanto para os estudos literários de caráter africano quanto para as lutas anticolonialistas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomando emprestado a ideia segundo a qual “sem a conversa, não é possível escutar. Se não escutamos, não há conversa. Há depoimento, há discurso, mas não há conversa” (ESTEBAN; SAMPAIO, 2012, p. 319), propomos conversar com uma das personalidades mais importantes da história moderna de África ocidental: Chinua Achebe. Pretendemos escutá-lo, ouvir sua linguagem literária a respeito de assuntos relevantes sobre a Nigéria (pré)colonial. Assim, objetivamos analisar o seu primeiro romance, *O mundo se despedaça*, originalmente publicado em 1958.

Queremos ouvi-lo falar sobre os traços culturais do “gigante da África”, como é conhecida a Nigéria, presentes em sua literatura: as festividades comunitárias, a relação com o sagrado e com os próprios ancestrais, as regras de organização da sociedade, a relação entre as etnias⁵, os papéis sociais destinados a homens, mulheres, idosos e crianças *etc.* Mas também escutá-lo sobre o tema

5 Estima-se que hoje em dia haja aproximadamente 250 etnias na Nigéria. Para saber mais, acessar às informações disponíveis em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/nigeria.htm>. Acesso em: 30 mai. 2024.

da colonização da África ocidental pela Inglaterra no século XX, como operou o então governo britânico e os impactos causados aos povos africanos. Isso, e em diálogo com as correntes pós-coloniais e decoloniais, conseqüentemente, reverberará o papel histórico-político de sua obra literária.

Analisar os principais pontos de *O mundo se despedaça* (ACHEBE, 2009), de acordo com as perspectivas teórico-metodológicas pós-colonial e decolonial, significa reconhecer, de um lado, a necessidade da reescrita anti-imperialista da história do mundo moderno (HALL, 2003; BHABHA, 1988; FANON, 1968, 2020; CÉSAIRE, 1977) e, por outro, a colonialidade como um fenômeno intrínseco à modernidade (QUIJANO, 1992, 2005; BALLESTRIN, 2013, 2017). Modernidade/colonialidade que se funda sobre a ideia de raça (QUIJANO, 2005; GROSGUÉL, 2020; MAIA & MELO, 2020) e que ao longo dos últimos cinco séculos tem produzido o “encobrimento do Outro” (DUSSEL, 2012). Trata-se, assim, de uma civilização decadente, enferma e moribunda (CÉSAIRE, 1977, p. 13).

Então, ouvir Chinua Achebe nessa conversa significa combater o perigo dessa história única (ADICHIE, 2019) que fabricou, na modernidade, a falaciosa narrativa de que absolutamente tudo relacionado aos africanos é inferior – selvagem, irracional, anticientífico, incivilizado, mau *etc.* – quando comparado ao ocidente, às culturas dos europeus e norte-americanos. Por isso que Adichie (2019, p. 32) assevera que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”. Assim sendo, como se observa em Césaire e Dussel, “a modernidade é um projeto de morte genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas outras de conhecer, ser e estar no mundo)” (GROSGUÉL, 2020, p. 63).

Assim como Chinua Achebe e Chimamanda Adichie, o escritor e filósofo congolês Valentim-Yves Mudimbe, pesquisador das culturas africanas, também refuta a continuidade e hegemonia de uma história única sobre a África. Em *A ideia de África*, publicado em 1994, o autor explica que a ideia de África que reina no imaginário social moderno, assim como a compreensão que se tem dos africanos, é associada ao exotismo e deriva, ou pelo menos se calcifica, a partir de uma longa tradição literária produzida pelo Ocidente.

A ideia de África como exótica, de acordo com Mudimbe (2022), baseia-se na imagem distorcida do africano como primitivo, selvagem, bárbaro, feiticeiro, entre muitos outros

estereótipos. O filósofo congolês explica a origem deste processo de estigmatização do outro: Creio ter sido a Europa dos séculos XV e XVI que inventou o selvagem como uma representação de seu próprio duplo negado. Por meio dos escritos de viajantes e exploradores, uma ‘biblioteca colonial’ começa a tomar forma ao final do século XIX” (MUDIMBE, 2022, p. 13, aspas do autor).

Essa “biblioteca colonial” apontada por Mudimbe como determinante na constituição da diferença, capaz de contribuir para a organização da vida social entre superiores e inferiores, possui um robusto acervo literário. A título de exemplo, podemos citar o romance *Robinson Crusóe* (1719), do escritor inglês Daniel Defoe, além de outras narrativas originárias do velho continente, como *Mansfield park* (1814), de Jane Austen, *A feira das vaidades* (1847), de William Makepeace Thackeray e *Grandes esperanças* (1861), de Charles Dickens. Todas elas retratam, a sua maneira, camadas e desdobramentos característicos do colonialismo moderno, como o salvacionismo, a pilhagem, a escravidão, o degredo, entre outros.

Dentre as obras que integram a referida “biblioteca colonial”, talvez aquela que mais retrata a perspectiva colonial europeia a respeito do – continente – africano, pois parece reunir as narrativas históricas, e depreciativas, acumuladas sobre o negro e a África no espaço de quatro séculos, é *Coração das trevas* (1899), de Joseph Conrad, a quem os críticos não poupam críticas. Para Achebe (2012, p. 85), “poucos tiveram tanta destreza e poder de prestidigitação como Joseph Conrad, e poucos deixaram uma assinatura tão profunda naquela árvore à beira da estrada”, diz em analogia à República do Congo. Vale a pena observar que, com a obra *Coração das trevas*, essa lista de textos publicados, em sua maioria, no século XIX, guarda coerência com a afirmação feita por Mudimbe (2022): o período dos oitocentos foi crucial para a formação de uma “biblioteca colonial”.

Para desfazer os “ponto[s] cego[s] sobre a África”, portanto, torna-se preciso “ouvir a África falar com a sua própria voz, depois de toda uma vida ouvindo os outros falarem dela” (ACHEBE, 2012, p. 59) e vendo produzirem preconceitos absurdos contra um continente e população tão ricos sob tantos pontos de vista. Uma cultura repleta de cores, um mosaico a céu aberto, sabores, alegria, arte e ciência fascinantes. Logo, essa conversa com o escritor nigeriano vai na contramão dessa história única, sobretudo, buscando realizar um “giro estético decolonial”, caracterizando-se como “atitude decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2020).

Nelson Maldonado-Torres (2020) explica o porquê de a criação artística ser imprescindível à luta decolonial. Segundo ele:

Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. A criação artística decolonial busca manter o corpo e a mente abertos, bem como o sentido aguçado de maneira que melhor possam responder criticamente a algo que objetiva produzir separação ontológica [...] (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

Não há dúvidas ao afirmar que as “criações artísticas” de Chinua Achebe “são modos de crítica, autorreflexão” – já que criticam a ação colonizadora do império britânico em África ocidental na primeira metade do século XX – “e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade”. Afinal de contas, Achebe em *O mundo se despedaça* (2009) dá vida a uma comunidade que se relaciona com o tempo e o espaço de modo totalmente distinto da maneira como se observa na experiência Ocidental. Sendo assim, percebe-se que “o giro estético decolonial é um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido” (Maldonado-Torres, 2020, p. 48), e requer que “os condenados da terra” surjam como criadores, narradores de outros mundos possíveis na luta anti-imperialista.

Pensar em *Things fall apart* (ACHEBE, 1958) como criação artística corresponde a dizer que se trata de uma “contranarrativa” àquela criada e disseminada sob o ponto de vista do colonizador britânico. Ainda, trata-se da reescrita da história da identidade e da cultura pluralista de parte dos povos africanos segundo à ótica dos próprios africanos. Além disso, enfatiza a pluralidade de etnias e comunidades linguísticas – como os Yorubá, Igbo, Edo, entre tantas outras – que povoam a Nigéria como síntese da diversidade e riqueza que constitui o continente africano, como Célia Regina Santos defende em sua dissertação de mestrado publicada em 1995.

Este primeiro trabalho literário de Achebe tem sido “considerado por vários críticos como o romance de referência da literatura nigeriana em língua inglesa”, como aponta Alyxandra Nunes (2005). De modo geral, além de apresentar informações gerais sobre Achebe e sua obra, que nos ajudam a conhecer melhor tanto o escritor em questão quanto o seu legado, ela apresenta análises sobre a relação que envolve os conceitos de “discurso fundador”, a “ideia de invenção da nação” e “identidade” e constrói interpretações com base nas descrições de *O mundo se despedaça* (NUNES, 2005).

Cláudia Mortari e Katarina Gabilan (2017), por sua vez, ainda constata os traços do modo de vida em Ibolândia, os costumes e crenças praticados pelos ibos, presentes na exposição e, muitas vezes, detalhamento da escrita de Achebe. Isso fica explícito no modo como ele expõe as formas de tratamento entre os homens, as festividades comunitárias, o culto aos deuses e ancestrais *etc.* Para elas, suas obras “trazem marcas da tradição oral por meio dos vocábulos e provérbios Igbo

da região onde nasceu, versam acerca da sociedade igbo e suas culturas [...]” (MORTARI; GABILAN, 2017, p. 64).

Para Cláudia Mortari e Luisa Wittmann (2018, p. 168-169), as obras literárias de Achebe, “compreendidas aqui como evidências históricas”, podem “apontar a perspectiva do escritor ao narrar os modos de ser, ver e viver do mundo ibo, acerca do colonialismo e do processo de independência na Nigéria”. Já para Alessandra Chagas (2022, p. 75), a escrita do nigeriano pretende “resistir aos golpes lançados pela longa tradição literária colonial, resgatando os costumes e tradições de seu povo, reconfigurando e ressignificando a identidade Igbo, além de eliminar a imagem da África distorcida pela colonização”. Assim, temos todas as justificativas e pistas necessárias para adentrarmos ao universo literário deste ilustre expoente da história moderna da África ocidental.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Como explicitado na introdução deste artigo, analisamos a obra literária *O mundo se despedaça* (2009), do escritor nigeriano Chinua Achebe, em diálogo com o pensamento pós-colonial e decolonial. A produção deste trabalho ocorre em alinhamento com o minicurso *Olhares decoloniais na educação: formação conceitual e antirracista*, apresentado no I Seminário Brasileiro sobre Estudos Linguísticos, Literários, Educacionais e Novas Tecnologias – I SeBLinLEduTec – entre os dias 10 e 12 de agosto de 2022. O evento foi realizado pelo Instituto Federal de Goiás, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem) do Câmpus Valparaíso de Goiás – em nome de quem aproveitamos para externar os nossos agradecimentos ao IFG.

A consolidação deste artigo ocorre, com efeito, como extensão de uma pesquisa bibliográfica que, além daquele que foi o primeiro romance escrito por Achebe, também considerou importante outro escrito seu – *A educação de uma criança sob o protetorado britânico* (ACHEBE, 2012). É, pois, neste texto que tiramos a premissa básica de que se torna necessário “ouvir a África falar com sua própria voz, depois de toda uma vida ouvindo os outros falarem dela” (ACHEBE, 2012, p. 59).

Já o diálogo com a perspectiva teórico-metodológica pós-colonial e decolonial acontece com Stuart Hall, Homi Bhabha, Frantz Fanon, Aimé Césaire, mas também Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, e outros nomes como Chimamanda Adichie

e Luciana Ballestrin. Também de grande importância são as inferências que Cláudia Mortari, Alessandra Chagas, entre outras, fazem da literatura do nigeriano, e que usamos neste trabalho.

Do ponto de vista epistemológico, as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Como foram imprescindíveis a noção de “colonialidade do poder” (QUIJANO, 1992; 2005) e, especialmente, as categorias “giro estético decolonial” e “atitude decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2020). Assim como foi indispensável o entendimento segundo o qual devemos combater o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O mundo se despedaça (ACHEBE, 2009) foi publicado pela primeira vez em 1958, dois anos antes da oficialização da independência nigeriana do domínio britânico. Seu autor, Albert Chinualumogu Achebe (1930-2013), nascido na aldeia de Ogidi, *Igboland*, estudou Teologia, História e Língua e Literatura Inglesas na University College of Ibadan. Exerceu a docência em Estudos africanos na Universidade de Connecticut, Estados Unidos, onde também viveu além da Nigéria. Ganhador de vários títulos de doutor *Honoris Causa* mundo afora, produziu obra bastante relevante na qual se destaca, além de *O mundo se despedaça*, *A paz dura pouco*, publicado em 1960, e *A flecha de Deus*, em 1964. Esses três romances compõem a conhecida *trilogia africana* (MORTARI; GABILAN, 2017, p. 64).

O romance foi internamente dividido em três partes. Na primeira parte, o autor nos coloca no centro do mundo fechado de Umuófia, território integrado pelos povos igalas, idomas, binis, ecóis, efiques, ibíbios, ijós e ibos, onde é possível observar a rigidez da estrutura social na qual os costumes e tradições parecem perpetuar a cada geração. Na parte dois, há a chegada do homem branco, o invasor britânico, e o início de um processo de desintegração sociocultural não só de Umuófia, mas de todos os clãs que habitavam a Nigéria (pré)colonial. Na terceira parte, finalmente, ocorre o aprofundamento dessa crise e o mundo que se despedaça levando Okonkwo, herói da narrativa, ao suicídio.

Na aldeia ibo, ou Ibolândia, lugarejo onde vive Okonkwo e onde ocorre a maior parte da narrativa, “predominou um sistema social baseado nos laços familiares, no clã e na linhagem, um sistema em que existe grande correspondência entre a proximidade do parentesco, a da moradia e a dos deveres coletivos” (SILVA, 2009, p. 8). Havia, inclusive, um sistema de títulos que organizava o poder político da aldeia, simbolicamente demarcado pelo uso de alguns objetos – como tamborete,

tornozeleira, bastão – que determinavam o nível do *status* social dos homens ibos. Em suma, era uma comunidade com regras bastante rígidas.

O livro é protagonizado por Okonkwo, homem de comportamentos simplórios, mas também de notáveis atributos (ACHEBE, 2009, p. 24). Segundo Silva (2009):

Okonkwo vestia as roupagens de todas as virtudes ibos. Seu braço direito era forte e seu espírito guardião, ou *chi*, parecia conduzi-lo a um grande futuro. Nós o acompanhamos a cuidar laboriosamente de suas roças, a encher seu celeiro, a construir sua casa masculina, ou *obi*, e a ali colocar os deuses lares e o seu *ikenga* – a imagem de madeira que simboliza tudo aquilo que era só dele, intransferivelmente dele em sua pessoa e que nada devia aos pais ou antepassados. Nós o vemos erguendo as habitações de suas mulheres, os galinheiros e as demais cabanas de seu *compound* – aquele pedaço de terra redondo e cercado por um muro de barro, muro cuja matéria de que é feito (argila, varas, esteira, pedra) varia de região para região na África, mas por toda a parte concentra, resguarda e protege a comunidade familiar (SILVA, 2009, p. 10, grifos do autor).

Ele surge na narrativa como o herói de Ibolândia, onde goza de elevado prestígio em sua aldeia por ser guerreiro de elevada bravura e detentor de significativas posses, inclusive uma robusta família com três esposas e vários filhos. Por obra do “destino”, no entanto, acaba caindo em infortúnio e sendo punido com o exílio, de acordo com as regras do lugar. Foi durante a celebração de uma cerimônia em homenagem póstuma a uma pessoa querida que Okonkwo disparou a própria arma contra um dos seus conterrâneos, matando-o acidentalmente: “O crime podia ser de dois tipos, masculino ou feminino. O que Okonkwo cometera era feminino, porque fora por acaso. Por isso, passados sete anos, ele poderia retornar ao clã” (ACHEBE, 2009, p. 143).

Assim se descreve uma situação de convivência entre os homens de Umuófia:

Certo dia, um vizinho chamado Okoye foi visitá-lo. Unoka estava reclinado numa cama de barro, em sua choça, tocando flauta. Levantou-se imediatamente para cumprimentar Okoye, que desenrolou a pele de bode que trazia sob o braço e nela se sentou. Unoka foi até o quarto interior e, de volta, trouxe um pequeno disco de madeira, com uma noz de cola, um pouco de pimenta e um pedaço de giz branco (ACHEBE, 2009, p. 25-26).

Na sequência dessa pequena cerimônia de boas-vindas onde o anfitrião “rezava aos ancestrais, pedindo-lhe vida, saúde e proteção contra os inimigos” (ACHEBE, 2009, p. 26), há o momento em que Unoka, pai de Okonkwo, é interpelado por um vizinho da aldeia, Okoye, que lhe cobra uma quantidade de dinheiro que o havia empestado. Sem sucesso, porém, o visitante recebe uma resposta negativa, saindo sem nenhum centavo ou garantia de que algum dia fosse compensado, já que Unoka não tinha condições de ressarcir o amigo. O pai de Okonkwo não era um homem afortunado. “Todos os anos – disse ele, abatido – antes de colocar uma só semente na terra costume sacrificar um galo a Ani, a deusa da terra. É a lei dos nossos pais. Também sacrifico um

galo no altar de Ifejioku, o deus dos inhames [...]” (ACHEBE, 2009, 37), apesar disso, nada dava certo para ele. Na verdade, todo o clã considerava-o um preguiçoso.

Diferentemente de seu pai, Okonkwo prosperou pelos próprios esforços, pelo menos na primeira parte do romance, antes de começar a sua desgraça e ser forçado ao exílio. Como grande parte dos papéis sociais dos homens era determinado pelo (in)sucesso que alcançavam nas plantações de inhame, de onde se conseguia recurso para obter ou não os títulos honoríficos em Umuófia, foi por aí que ele alcançou a maior parte do seu prestígio em todo o clã. E “se alguém merecera o êxito”, o mérito pelo próprio progresso, “esse alguém fora Okonkwo” (ACHEBE, 2009, p. 47). Isso porque o “inhame era o símbolo da virilidade, e aquele que fosse capaz de alimentar a família com os inhames de uma colheita à outra era realmente um grande homem” (ACHEBE, 2009, p. 53). Assim foi sendo construído o principal caminho de ascensão social trilhado pelo herói do romance: o trabalho duro nos roçados de inhame.

Outro traço marcante da cultura de Umuófia, que, aliás, Okonkwo não nutria tanto entusiasmo, mas valorizava sua realização porque era um homem conservador, um homem de costumes, era a Festa do Novo Inhame. Tratava-se de um momento de grande euforia para todos, pois “era esse o momento de agradecer a Aní, a deusa da terra e fonte de toda fertilidade. De todas as deidades, Aní era a que desempenhava papel mais importante na vida do povo. Era o juiz supremo da moral e da conduta” (ACHEBE, 2009, p. 56). Ainda nas palavras do autor:

O **Festival do Novo Inhame** realizava-se todos os anos, antes do início da colheita, em **homenagem à deusa da terra e aos espíritos ancestrais do clã**. Os inhames novos não podiam ser comidos sem que antes fossem oferecidos a Aní e aos antepassados. Homens e mulheres, jovens e velhos esperavam com ansiedade o Festival do Novo Inhame, porque com ele se iniciava a estação da plenitude – o novo ano. Na última noite antes da Festa, os inhames do ano anterior eram todos jogados fora por aqueles que ainda os tivessem. O ano novo devia começar com inhames frescos e saborosos, e não com os restos murchos e fibrosos da safra anterior. Todas as panelas, cabaças e tachos de madeira eram cuidadosamente lavados, e ainda mais o pilão de madeira no qual se socava o inhame. Pasta de inhame e sopa de inhame eram os principais pratos da celebração. E preparavam-se tamanha quantidade desses alimentos, que, por mais que a família comesse, ou por maior que fosse o número de amigos e parentes convidados das aldeias vizinhas, sempre sobrava uma imensidão no fim do dia. Todas as vezes contava-se a história de um homem muito rico que colocou diante de seus convidados uma montanha tão alta de pasta de inhame, que aqueles sentados de um lado não conseguiam ver o que se passava do outro, e somente já bem entrada a noite foi que um deles avistou pela primeira vez um parente que chegara durante o banquete e se colocara na banda oposta à sua. Só então eles se cumprimentaram e se apertaram as mãos, por cima do que restava da comida (ACHEBE, 2009, p. 56-57, grifos nossos).

A riqueza descritiva dessa passagem demonstra a importância da Festa do Novo Inhame para a organização da vida social em Umuófia e que também pode ser entendida como um rito de renovação da esperança. Assim como também mostra a relação das pessoas com o sagrado e os

antepassados, principalmente com essa em torno da qual se depositam as esperanças de produção dos meios de subsistência de todo o clã – a deusa Ani. Também seria impossível não observar o tom bem-humorado de Achebe e a marca da oralidade em sua narrativa, traço fundamental na cultura africana, quando brinca com a “história do homem muito rico” que de tanta fartura de alimentos sobre a mesa, formando uma “montanha tão alta de pasta de inhame”, parte das pessoas presentes não se viam.

Após o “crime feminino” e, por isso, o exílio de Okonkwo para a sua terra natal, “que era uma aldeia pequenina, chamada Mbanta, pouco além dos limites de Mbaino” (ACHEBE, 2009, p. 144), há a notícia do primeiro aparecimento do *homem branco* em uma aldeia distante da região – Abame – e, conseqüentemente, a destruição desse lugarejo. A informação foi levada por seu maior amigo em Umuófia, Obierika, já no seu segundo ano de desterro. Sobre o caso, Obierika relatou que “os anciãos consultaram o Oráculo e este declarou que aquele homem estranho causaria a ruína do clã e espalharia a ruína entre eles [...] ele disse também que mais homens brancos estavam a caminho” (ACHEBE, 2009, p. 158-159). Esse sinal havia sido o prenúncio da tragédia que estava por vir em Abame. Ainda segundo Obierika:

Certa manhã, três homens brancos, guiados por um grupo de homens comuns, como nós, chegou à tribo [...] apenas um pequeno número de pessoas viu esses tais brancos e seus acompanhantes. Durante muitas semanas de mercado, nada aconteceu. Costumava haver uma grande feira em Abame nos dias de *afo*, quando todo o clã, como vocês sabem, ali se reunia. E foi justamente num desses dias que aconteceu a tragédia. Os três homens brancos e um grande número de outros homens cercaram o mercado. Certamente devem ter empregado um feitiço muito poderoso, que os tornou invisíveis até o mercado ficar cheio de gente. Nesse momento, começaram a atirar [...] (ACHEBE, 2009, p. 159).

O resultado disso, como se pode imaginar, foi o brutal morticínio dessas “personagens”, que não suportaram o poderio bélico do homem branco. E quem não morreu nesse evento, fugiu para outros clãs. Na sequência da narrativa de Achebe, aliás, vemos o avanço desse estrangeiro rumo às outras aldeias, também sobre Umuófia, que havia recebido vários refugiados sobreviventes de Abame. Daí em diante, inclusive, o que se vê é um acirramento desse choque em que o invasor – com os seus missionários e a igreja, uma nova forma de governo, novas instituições como a escola e o quartel-general, o tribunal de justiça – vai, gradual e lentamente, realizando “*A pacificação das tribos primitivas do Baixo Niger*”⁶ (ACHEBE, 2009, p. 231).

6 O Comissário que comandava a ofensiva colonizadora do governo britânico em África pretendia escrever um livro – cujo título seria *A pacificação das tribos primitivas do Baixo Níger* – a fim de contar os acontecimentos mais destacados dessa empreitada “civilizatória”.

Como se pode observar, “o europeu instalara-se no vilarejo, com sua crença e suas leis, e com as armas para impô-las. Tão distante era a sua cultura da cultura ibo, que entre elas o único aperto de mãos possível era aquele da queda de braço [...]” (SILVA, 2009, p. 13). Então, *o mundo se despedaça* à medida em que o colonizador vai, por um lado, estabelecendo a sua hegemonia e, por outro, minando as forças de resistência dos colonizados. E isso é sentido por Okonkwo, para seu desespero, quando volta à Umuófia – já na terceira parte do romance – depois dos sete anos do seu exílio em Mbanta: “Umuófia não parecia ter dado nenhuma atenção especial ao retorno do guerreiro. O clã sofrera tão profundas mudanças durante seu exílio, que estava quase irreconhecível” (ACHEBE, 2009, p. 205). Okonkwo, finalmente, preferiu o suicídio⁷ a se submeter a viver sob o domínio e regras do homem branco.

Mas para quem pensa que esse “convertimento” ao universo do homem branco foi um processo fácil, Achebe diz: “fácil? Posso lhes dizer que *não* foi nada fácil, nem na história nem na ficção” (ACHEBE, 2012, p. 17, grifo do autor). Ainda segundo ele:

Na realidade, o cristianismo não se alastrou pela terra dos igbo como um incêndio na mata. Um exemplo deve bastar. Os primeiros missionários chegaram à cidade de Onitsha, no rio Níger, em 1857. Desse ponto avançado, acabaram alcançando minha cidade, Ogidi, em 1892. Vejam: a distância entre Onitsha e Ogidi é de apenas onze quilômetros. Onze quilômetros em trinta e cinco anos, ou seja, um quilômetro e meio a cada cinco anos. Isso não é nenhum furacão (ACHEBE, 2012, p. 17).

No entanto, se por um lado podemos dizer que na colonização de África ocidental, “desde os primeiros tempos, a religião e a educação andaram de mãos dadas” (ACHEBE, 2009, p. 204), por outro, sem dúvidas, destaca-se o caráter de resistência dos povos africanos às investidas do colonizador europeu. E essa história de luta tem persistido até mesmo após a declaração de independência da Nigéria do domínio britânico, em 1960, dois anos depois da publicação de *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe. Só que agora cada vez mais contada a partir das vozes dos próprios corpos africanos – outrora bastante invisibilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 E teve um enterro indigno conforme os costumes da sua gente, como Obierika explicou ao Comissário inglês: “nós consideramos o suicídio de um homem um ato abominável. É uma ofensa contra a terra, e aquele que a cometer não poderá ser enterrado pelos membros de seu clã. O corpo desse homem é maligno, e só forasteiros podem tocá-lo. Por isso pedimos que seus homens nos ajudem a despendurá-lo dali, pois todos vocês são forasteiros” (ACHEBE, 2009, p. 230).

A história não tem apenas um protagonista, muito menos heróis e heroínas salvacionistas que se poderia resumir aos povos da Europa Ocidental e América do Norte, como a falaciosa narrativa da modernidade/colonialidade quer fazer acreditar (QUIJANO, 1992; 2005). E os intelectuais do pensamento pós-colonial e decolonial nos convidam a considerar este raciocínio básico se quisermos quebrar as relações de dominação coloniais que ainda teimam em persistir no imaginário do oprimido, dos povos colonizados e subalternizados mundo afora. A literatura africana, no caso deste artigo a literatura moderna nigeriana de Chinua Achebe, também toma a seu cargo a obrigação de narrar outra história, contornando-a segundo um ponto de vista exclusivamente africano e no interior das relações de poder, combatendo o perigo da história única ocidentalizada (ACHEBE, 2012; ADICHIE, 2019).

Neste sentido, a África também assume posição pedagógica quando a enfocamos do ponto de vista artístico-cultural e acreditamos que a obra de Chinua Achebe demonstra isso. Tomando-a segundo à categoria do “giro estético decolonial”, da criação artística como “atitude decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2020), vemos que ela apresenta o continente africano, as organizações sociais em África como produtoras de culturas; papéis sociais que, distintamente das experiências ocidentais, e não inferiores por conta disso, resultam de outras maneiras de ver, viver e ser no mundo. Tomar a obra de Achebe a partir deste ponto de vista, portanto, aponta para a urgência de (re)conhecer, valorizar, respeitar, fomentar perspectivas *outras* de se relacionar com o globo que não sejam apenas aquelas oriundas do imperialismo europeu e norte-americano.

Mas requer, por outro lado, que leiamos a literatura achebiana relacionando-a com a própria história das lutas dos povos africanos, assim como de outros espaços que foram atravessados pelo processo da colonização, como é o caso de muitos lugares na América Latina, inclusive o Brasil. Em *O mundo se despedaça* (2009), como buscamos sinalizar neste artigo, Achebe nos conta duas histórias: a de um modo de ser e estar no mundo, o trabalho, a ancestralidade e divindade em torno da terra, enfim, a vida em Umuófia, mas também de uma agressão, que parte da ilusória crença eurocêntrica de que vieram ao mundo com a missão de civilizar e salvar a humanidade. Aprendemos, assim, que a literatura achebiana exige o seu lugar de enunciação enquanto verdade histórica.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

_____. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**: ensaios. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

_____. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BHABHA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988. p. 239-251.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1977.

CHAGAS, Alessandra Santos. Literatura, imagem e resistência: O mundo se despedaça e o resgate das memórias ancestrais. **Sankofa**, v. 15, n. 26, p. 74-93, 2022.

DUSSEL, Enrique. **1942, el encubrimiento del otro**. Buenos Aires: Docencia, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa com CARLOS SKLIAR... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 265-283, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77.

GUITARRARA, Paloma. Nigéria; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/nigeria.htm>. Acesso em: 05 set. 2022.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 101-128.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Dênis Sousa de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF**, v. 15, nº 2, p. 231-242, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MORTARI, Cláudia; GABILAN, Katarina Kristie Martins Lopes. “Concordo, claro, que uma boa arte muda as coisas”. A escrita literária de Chinua Achebe e a crítica a colonialidade. **Sankofa**, v.10, n. 20, p. 56-73, 2017.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. **PerCursos**, v. 19, n. 39, p. 154-176, 2018.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A ideia de África**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

NUNES, Alyxandra Gomes. **Things fall apart de Chinua Achebe como romance de fundação da literatura nigeriana em língua inglesa**. 2005. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura Geral e Comparada) – Mestrado em Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais perspectivas latino-americana**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Célia Regina. **Decolonizing african discourse: the work of Chinua Achebe**. 1995. 125 fls. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SILVA, Alberto da Costa e. Introdução: este livro de Chinua Achebe. In: ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p. 7-15.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CONECT@DOS: NOVAS
TECNOLOGIAS E JOGOS DIGITAIS**
*INITIAL READING INSTRUCTION AND LITERACY CONECT@DOS: NEW
TECHNOLOGIES AND DIGITAL GAMES*

Simone Figueral da Silva Carvalho ¹
Dalva Ramos de Resende Matos ²

RESUMO

O presente artigo emerge de uma pesquisa sobre como as novas tecnologias podem contribuir para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na utilização dos jogos digitais para alfabetizar as crianças. Considerando a necessidade de melhoria nos índices de alfabetização no Brasil e as constantes inovações no campo tecnológico e científico, cabe a cada escola buscar meios para que seus alunos aprendam por meio de atividades mais atualizadas e significativas. Nesse contexto, estabelece-se a seguinte pergunta norteadora: Como a escola pode inserir as novas tecnologias, sobretudo os jogos digitais, nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira eficaz? O objetivo principal deste trabalho é promover uma discussão sobre a inserção das novas tecnologias nesse contexto, bem como refletir sobre o uso dos jogos digitais como recurso pedagógico na alfabetização. A metodologia empregada configura-se como uma investigação qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Em linhas gerais, os resultados apontam que as novas tecnologias são fundamentais para a integração dos conhecimentos educacionais com as transformações que ocorrem no mundo e que os jogos digitais são recursos pedagógicos que contribuem efetivamente para o favorecimento de uma alfabetização mais participativa, envolvente e atualizada.

Palavras-Chave: 1. Alfabetização 2. Letramento 3. Jogos digitais

ABSTRACT

This article emerges from research on how new technologies can contribute to initial reading instruction and literacy in the early years of Elementary School, focusing on the use of digital games to teach children how to read and write. Considering the need to improve initial reading instruction rates in Brazil and the constant innovations in the technological and scientific fields, it is up to each school to seek ways for its students to learn through more up-to-date and meaningful activities. In this context, the following guiding question is established: How can the school

1 Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professora efetiva da Rede Estadual de Goiás. E-mail: simone7165fcarvalho@gmail.com

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). E-mail: dalva.matos@ifg.edu.br

effectively insert new technologies, especially digital games, in the initial reading instruction and literacy processes in the early years of Elementary School? The main objective of this work is to promote a discussion about the insertion of new technologies in this context, as well as to reflect on the use of digital games as a pedagogical resource in initial reading instruction. The methodology used is configured as a qualitative investigation, of a theoretical-reflexive character, based on bibliographic research. In general, the results indicate that new technologies are fundamental for the integration of educational knowledge with the transformations that occur in the world and that digital games are pedagogical resources that effectively contribute to the favor of a more participatory, engaging and updated initial reading instruction.

Keywords: 1. Initial reading instruction 2. Literacy 3. Digital games

INTRODUÇÃO

Decodificar, compreender e interpretar o que se lê é de suma importância para o exercício pleno da cidadania, principalmente em sociedades altamente grafocêntricas. Apesar dessa relevância, no Brasil, o desempenho dos estudantes nas práticas de leitura não vem sendo satisfatório, conforme reconhece o próprio Ministério da Educação.

Diante dessa problemática, com o objetivo de minimizar os índices do analfabetismo no país e melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica, o Governo Federal criou, em 2013, o PNAIC – *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Esse programa foi desenvolvido em parceria com as universidades federais, no qual se buscava ações de alfabetização e aquisição do sistema da escrita alfabética (SEA) nas séries iniciais. Além desse programa, devido aos baixos índices na alfabetização, foi criado, em 2018, o *Programa Mais Alfabetização* do Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 142, no intuito de amplificar o processo de alfabetização e dar suporte às unidades escolares, para os estudantes matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, visando ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2018a).

Entretanto, tais programas não conseguiram resolver o fracasso na alfabetização. Dados da pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelaram que, em 2021, 56,4% dos 2,8 milhões de estudantes brasileiros que concluíram o 2º ano do ensino fundamental foram considerados não alfabetizados pelo seu desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).³

³ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Diante disso, além de políticas públicas mais efetivas, é fundamental, para que se alcancem melhores resultados na alfabetização, ações pedagógicas que possam garantir a apropriação do sistema de escrita com mais qualidade, usando técnicas e métodos mais atuais e eficazes, com práticas de leitura e produção textual mais significativas para os estudantes. Não se trata de uma tarefa fácil, mas de esforço coletivo, por isso, muito se tem discutido sobre esse assunto, procurando formas para combater tal problema e conseguir reverter o analfabetismo no Brasil. Sobre tal termo, Soares (2014a) define, de forma sintética, que *analfabetismo* é um estado de ser analfabeto e este se refere a quem não consegue ler e escrever. Entretanto, conforme afirma essa autora, no mundo contemporâneo, não basta ser alfabetizado, é preciso também ser letrado, ou seja, utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais com vistas ao exercício pleno da cidadania.

Ademais, dada a multiplicidade cultural configurada pela diversidade de textos multissemióticos (impressos e digitais), é importante destacar a relevância dos multiletramentos (ROJO, 2012), sendo necessário inserir as novas tecnologias no ambiente escolar, com as devidas adaptações às realidades locais. Assim, apenas as metodologias tradicionais (como quadro, pincel, caderno, lápis e material pedagógico impresso) já não são o suficiente para uma aprendizagem atualizada e significativa.

Diante da relevância e atualidade dessa temática, pergunta-se: Como a escola pode inserir as novas tecnologias, sobretudo os jogos digitais, nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira eficaz? Para responder a essa questão norteadora, o objetivo principal deste trabalho é promover uma discussão sobre a inserção das novas tecnologias nesse contexto, bem como refletir sobre o uso dos jogos digitais como recurso pedagógico na alfabetização.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela investigação qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, mediante uma pesquisa bibliográfica, subsidiada por aportes teóricos da área em questão, com destaque para as pesquisadoras Magda Soares e Roxane Rojo. Presente em todas as modalidades de investigação, na etapa inicial e de certa maneira permanente no trabalho científico, a pesquisa bibliográfica é fundamental para que o sujeito pesquisador busque as diferentes posições teóricas conceituais relacionadas ao seu objeto de investigação, a fim de que, “após análise e interpretação, possa assumir conceitos próprios, construindo toda a fundamentação teórica necessária ao processo de produção de conhecimentos” (TOZONI-REIS, 2010, p. 104-105).

Diante do exposto, este texto está estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. No primeiro momento, será abordada uma explicitação da relação entre

alfabetização e letramento, com os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho. Em seguida, será apresentada uma discussão sobre como as novas tecnologias podem contribuir com esses dois processos. E, na sequência, será desenvolvida uma reflexão sobre como o jogo digital pode oportunizar a interação e facilitar o ensino-aprendizagem das práticas iniciais de leitura e da escrita, trazendo algumas sugestões para o alfabetizador utilizar em sala de aula.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Império, de acordo com a sociedade brasileira da época, as crianças deveriam ser educadas, pois, caso contrário, seus instintos animais sobressairiam. No que diz respeito à alfabetização, D. Pedro II iniciou, por meio de ações, legislação e reformas, a proposta de um ensino desenvolvido pelo educador português Antônio Feliciano Castilho (1800-1875), bacharel em Direito e sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa, que se caracterizou como o método Castilho.

Tal método não era o único que circulava nas províncias brasileiras na época, já que existia uma efervescência de métodos pedagógicos. O dele baseava-se em atividades de leitura, com uso da técnica mnemônica, memorizando palavras ou letras provenientes de histórias. Além disso, todo o ensino era acompanhado por cantos e palmas. Castilho nomeava a letra pelo som, criando assim, o que ele chamava de soletração moderna. Sobre tal método, Boto (2012, p. 59-60) elucida:

Cada letra seria associada a uma respectiva história, vindo acompanhada pela figura geradora, a qual, por sua vez, ficaria, pela mnemonização, gravada na mente do aprendiz. Cabe recordar que o método dito “português” foi bastante criticado a seu tempo, particularmente por professores presos ao tradicional modelo de ensino, o qual Castilho passaria a designar como “adversário”. O método inventado pelo poeta era, pelos oponentes, taxado de pueril, de dispendioso, de trabalhoso – não factível, portanto, para escolas de um único professor. Castilho, de modo recorrente, compra a polêmica, tentando persuadir os professores no reconhecimento das virtudes postas inclusive naqueles que eram à partida os aparentes defeitos do método (BOTO, 2012, p. 59-60).

Vale ressaltar que tal método não foi bem aceito por professores, alguns estudiosos da educação e representantes das províncias de Goiás e Alagoas. O método era português e mesmo a corte brasileira investindo em treinamentos e financiamentos, a resistência foi enorme. Já a partir do século XX, houve variadas práticas no ensino, promovendo habilidades de codificação e decodificação para aperfeiçoar a leitura e escrita, com muitos métodos **sintéticos** (como os fônicos

e silábicos) e os **analíticos**, que têm como referência o global. Cartilhas passaram a ser utilizadas e o livro didático começou para muitos alfabetizadores a ser o principal instrumento de ensino para a apropriação da linguagem escrita.

Mas para identificar as letras e aperfeiçoar os traçados dessas e das palavras, eram realizadas tarefas isoladas. Com o passar do tempo, as professoras passaram a contar histórias, assim, a leitura passou a ficar mais rápida e bem mais compreendida. Segundo Russo (2012), atualmente, a cartilha não é mais imprescindível, deve-se usá-la apenas como apoio para nortear o trabalho docente, sendo que diversos outros materiais podem ser suporte para a aprendizagem.

Entre os avanços nas formas de se ensinar a ler e escrever, houve a relevante contribuição de Emilia Ferreiro, em parceria com Ana Teberosky, com a crítica aos métodos tradicionais para se alfabetizar, propondo uma abordagem baseada na *Psicogênese*, segundo a qual a criança deve ter acesso a um repertório de textos de diferentes gêneros num viés construtivista. Nesse caminho, a criança experimenta a escrita, construindo hipóteses, sendo a aprendizagem um processo ativo e intencional por parte dela.

Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1984, p. 29):

Um sujeito intelectual ativo não é um sujeito que “faz muita coisa”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc. em ação interioriza (pensamento) ou em ação efetiva segundo seu nível de desenvolvimento. Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.

Nessa linha de raciocínio, Russo (2012) compreende que criar, realizar, produzir, desenhar, escrever uma palavra, uma frase, transmite significados. As crianças já conseguem relatar um fato ocorrido, uma brincadeira, uma história, um passeio, mesmo antes de conhecer as letras. Nessa direção, na década de 1970, os estudos psicogenéticos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores apontaram que as crianças percorrem fases na apropriação da escrita, levantando hipóteses, a partir dos conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, no processo de alfabetização em diferentes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Sobre esses, Bregunci (2014, grifo do autor) sintetiza:

a) *pré-silábica* – o aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, mas faz experimentações diversas, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos – e, por isso,

sua representação só é entendida ou ‘traduzida’ por ele mesmo. Além disso, a grafia da palavra pode ser vista como representação fiel das características do objeto que representa, inclusive pela extensão da escrita: se boi é um animal grande, a palavra boi deve ser igualmente grande. A superação dessa hipótese, conhecida como “realismo nominal”, é condição importante para a aquisição do princípio alfabético. Outras hipóteses observadas nessa etapa são as de quantidade mínima e de variedade de letras para diferenciar o registro de diferentes palavras; b) *hipótese silábica* – o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional – por exemplo, BNDA (silábico quantitativo) ou ELFT (silábico qualitativo) são quatro letras que podem representar a palavra elefante; c) *hipótese silábico-alfabética* – o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra: por exemplo, para elefante, ELEFT; d) *hipótese alfabética* – o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas.⁴

Atualmente, existem diversas metodologias e métodos de ensino para o processo de alfabetizar (FRADE, 2014). Ao longo dos tempos, houve grandes mudanças na área da alfabetização, decorrentes de estudos sobre a *Psicogênese da língua escrita* e sobre as práticas de alfabetização associadas às de letramento. Sobre estas, Soares (2016) defende que, para o êxito no ensino da leitura e escrita, os alfabetizadores precisam identificar o sistema de representação alfabética e as normas ortográficas, bem como os processos cognitivos e linguísticos envolvidos no processo, devendo familiarizar a criança desde a tenra idade com o contexto e usos da alfabetização e letramento. A autora também assevera que não há apenas um método correto, haja vista que as aprendizagens de ler e escrever são muito distintas uma da outra, tanto nos aspectos linguísticos quanto cognitivos. Ademais, palavras grafadas trazem três tipos de informação: ortografia, pronúncia e significado. A escolha do método depende do ponto de partida.

Nessa mesma direção, Morais (2004) ressalta que, desde a Educação Infantil, é possível fazer um trabalho para contribuir com o processo de alfabetizar e letrar, por meio de atividades envolvendo a leitura de diferentes textos, entre eles os da tradição oral que propiciam reflexão sobre a sonoridade das palavras.

No tocante à terminologia, Soares (2014b) esclarece que o termo *alfabetização* designa:

4 Documento digital sem numeração de página.

[...] especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego.⁵

Quanto ao *letramento*, tal termo se origina do inglês *literacy* e está relacionado às práticas sociais e culturais de leitura e escrita, visando à inserção plena do cidadão na sociedade. Nas palavras da pesquisadora:

[...] palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] *Literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2014a, p. 17-18).

Nessa linha de raciocínio, Soares (2014a) assevera que um indivíduo letrado tem oportunidades nos campos político, cultural, econômico, social, cognitivo e linguístico, assim aprende as práticas sociais de leitura e escrita para seu benefício e exercício pleno da cidadania. A autora acrescenta que o letramento pode ser associado também a uma pessoa que não sabe ler e escrever, mas que é letrada nas práticas do seu dia a dia. Por exemplo, um indivíduo que se beneficia ao escutar leituras feitas por outras pessoas para ele, que sabe identificar produtos por meio de rótulos, tomar um ônibus ou localizar um endereço etc. Sendo assim, esse analfabeto possui um certo nível de letramento, não adquiriu ainda o processo de leitura e escrita, mas já penetrou no mundo do letramento.

Ademais, essa mesma pesquisadora esclarece que os processos de alfabetização e letramento apresentam muitas facetas e especificidades, conforme Soares (2004, p. 16):

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento - entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a

5 Idem.

alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático-particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas-outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Nessa busca pela superação desse fracasso, a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar constitui um caminho viável, conforme discussão a seguir.

2. AS NOVAS TECNOLOGIAS A FAVOR DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Diante de tantas mudanças na educação e devido às novas tecnologias, aponta-se que, a cada dia, a sociedade tem mais acesso à comunicação e informação. Nessa linha de pensamento, Rojo (2012) reforça que as escolas devem ter um trabalho voltado para a prática de seus alunos, a fim de que eles possam, em suas produções, ter uma visão crítica, transformadora e significativa. Nesse sentido, é preciso propostas que envolvam a tecnologia como um desafio de expectativa de aprendizagem, e não como um gigantesco problema. Assim, as novas tecnologias, os hipertextos e as hiperlinks podem mudar o olhar sobre o ensinar e aprender na escola, integrando os conhecimentos educacionais com as transformações que ocorrem no mundo, como a apropriação dos recursos digitais.

Nesse sentido, as ideias de Frade (2014), sobre alfabetização digital, reforçam que a criança precisa aprender a dominar algumas ferramentas de seu uso em sala de aula, entender a função do computador, compreender o teclado e saber digitar suas letras. Manusear com facilidade o mouse, clicar e conduzi-lo na interação com a tela. Ademais, com a evolução digital, as atuais gerações têm uma interação social bem maior com essas tecnologias. Afinal, percebe-se essas fazem parte da vida das famílias e que os recursos digitais estão inseridos no seu cotidiano. Desde pequenas, as crianças já estão inseridas no mundo digital, utilizando ferramentas, como celulares, computadores, mouse e teclado, com acesso à internet.

Entretanto, é importante lembrar que existem fatores culturais e familiares que impactam nos comportamentos. Nesse sentido, é desafiador trazer para dentro da sala de aula essas tecnologias, porque, muitas vezes, o pouco letramento digital de muitos docentes e a falta de

infraestrutura das escolas impossibilitam a inserção dessas aulas diferenciadas. Essa condição precária parece impedir esse trabalho do professor ao limitá-lo no uso desse recurso. Mas é de suma importância, mesmo com essas dificuldades, na medida do possível, proporcionar aos educandos o contato com diversas formas de gêneros textuais em suportes físicos, eletrônicos e digitais em diferentes mídias. Nesse caminho, é relevante salientar nas palavras de Rojo (2012, p. 38):

Para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais.

Outrossim, vale destacar a importância da dimensão efetiva em relação às tecnologias educacionais, particularmente dos jogos digitais como um recurso auxiliar nas atividades dentro de sala de aula. Libâneo (1994) comenta que professores e escola juntos, devem fazer de tudo para evitar o fracasso escolar. Nesse caminho, a educação tem como finalidade na alfabetização promover não somente o desenvolvimento intelectual e social, mas também os aspectos físico e psicológico. Na maioria das escolas, existem tarefas xerocadas, livros com poucos espaços para o desenvolvimento da escrita, cartilhas com textos e atividades fora do contexto dos estudantes, propostas sem criatividade e, muitas vezes, cansativas e desmotivadoras. Conforme Lopes (2005, p. 2), a instituição escolar deve preparar “cada indivíduo com um conhecimento, na qual ele possa interagir mais com as outras pessoas aprendendo de uma forma diferente, tornando – se assim mais criativo”.

Nessa linha de pensamento, possibilitar o acesso dos estudantes às Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação (NTIC) e às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na alfabetização auxilia-os nas práticas de leitura e escrita, promovendo o contato com diversas linguagens (como fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) e textos (como e-mails, mensagens, receitas, músicas, poemas). Toda essa diversidade exige multiletramentos, que, nos dizeres de Rojo (2012, 2013, 2015), requer uma série de capacidades, estratégias e procedimentos de práticas de leitura e produção de textos. Em suma, a variedade de linguagens, mídias e textos exige novas práticas e habilidades (digital, visual, sonora) para além das utilizadas com os textos impressos.

Para essa especialista, os textos, atualmente, contemplam diversas linguagens: imagem, música e outras semioses, fazendo ampliar a noção de letramento. Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, que teve origem nos Estados Unidos em 1996, para a formação da cidadania em

geral, apenas material impresso não basta. Por isso, a escola não pode ignorar as novas mídias que tanto atraem as crianças e os jovens. Todas elas – televisão, rádio, mas sobretudo as mídias digitais – precisam ser incorporadas à prática escolar. A sociedade, atualmente, funciona por meio de múltiplas linguagens e de uma diversidade de culturas, e a escola precisa abordá-las em tempos de hipermodernidade, multiletramentos e repertório infinito de gêneros discursivos.

Todo esse contexto dentro de sala de aula faz com que os educandos sejam mais motivados e engajados em um ensino que não seja só mecânico e decorativo. Nesse sentido se pergunta: Como a tecnologia pode inserida nas salas de aula e ser utilizada como um recurso em atividades de alfabetização?

Nessa linha de raciocínio, percebe-se, a partir de Libâneo (1994), que existem técnicas e recursos que fazem parte da rotina de plano de aula do professor. O conhecimento do docente em amplas concepções pode proporcionar um enriquecimento nas capacidades cognitivas de seus alunos. No que se refere à tecnologia educacional, essa proporciona técnicas de ensino com diversidade de recursos audiovisuais nos meios de comunicação e informática, direcionando o ensino para a assimilação do conhecimento e novas habilidades.

Nessa perspectiva, a sala de aula pode se configurar como espaço ideal para usar diversas ferramentas digitais de forma diversificada, com atividades mediatizadas que permitam ao aluno compreender e aprender, de uma forma que o lúdico lhe propicie o hábito de pensar, desenvolvendo sua capacidade de atenção, reflexão e criticidade. Assim, é possível dar autonomia e confiança ao estudante desde a tenra idade, para que, futuramente, seus pensamentos sejam independentes, sem o professor o orientando a todo o momento.

Todavia, existe uma desigualdade social que interfere e afeta a aprendizagem de muitos educandos. Como o custo de vida está cada vez mais alto, as famílias, sobretudo as mais carentes, dependem de políticas públicas efetivas para o acesso a uma educação de qualidade e aos recursos tecnológicos e digitais. Em vista disso, as dificuldades a serem enfrentadas neste cenário são inúmeras. Alfabetizar todos os brasileiros, na idade certa (até o 2º ano do Ensino Fundamental), é um grande desafio para os políticos e educadores. Para isso, vale ratificar o quanto é importante alfabetizar letrando e utilizar as tecnologias a favor do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Como afirma Alves (1998), as tecnologias digitais são elementos estruturantes de um novo pensar, mas ainda há educadores que reduzem tais instrumentos em suas aulas, por considerá-las de difícil uso.

No viés inovador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece entre as competências específicas para o Ensino Fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018b, p. 65).

Isso pode ser feito gradativamente, sendo, que nas séries iniciais desse nível escolar, principalmente nos dois primeiros anos, o foco deve ser a alfabetização associada ao processo contínuo de letramento.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018b, p. 63).

No que tange às práticas de linguagem, objetos de aprendizagem e habilidades para os anos iniciais desse segmento escolar, a BNCC sintetiza:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (Brasil, 2018b, p. 89).

Em suma, a possibilidade de integrar as tecnologias digitais à educação aprimora os processos de alfabetização e letramento, transformando-os em algo prazeroso e mais dinâmico, auxiliando na concentração e no desenvolvimento cognitivo, entre os aspectos de aprendizagem.

3. JOGOS DIGITAIS E ALFABETIZAÇÃO CONECTADA

Para que o processo de alfabetização seja bem desenvolvido é primordial um ambiente estimulador, propício para novas conquistas e descobertas, com a inclusão de ferramentas pedagógicas inovadoras dentro da escola, como os jogos digitais. Nesse sentido, é enriquecedor inserir tais jogos nas atividades educacionais, com propostas de aprendizagem diversificadas e significativas para os estudantes.

Para Kishimoto (2001, p. 79-80), por meio dos jogos, os estudantes “passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros”. Dessa forma, as crianças sentem mais vontade de aprender, adaptando o jogo ao processo de alfabetização, como um instrumento que pode ser utilizado pelo alfabetizador para promover a mediação entre o aluno e o conhecimento, propiciando o desenvolvimento cognitivo.

Nesse processo, Gonçalves (2015, p. 14) destaca “o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desde que trabalhadas de maneira sistemática e com um planejamento prévio”. Desse modo, para que haja sucesso nessas atividades e significado pleno, o professor deve, antes de tudo, planejar suas aulas, verificando o que almeja com o uso dos jogos digitais no processo da leitura e escrita. Em relação ao jogo no processo de ensino-aprendizagem, Antunes (2014, p. 40) ressalta que “o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto”. Nesse viés, o uso desse recurso no contexto escolar implica diversão e promove o desenvolvimento de diversas funções, como o desenvolvimento intelectual da criança.

Já para Kleiman (2012), o ambiente escolar de aprendizagem é de suma importância, entretanto a atuação na sociedade letrada é a prioridade. Assim, cabe à escola, enquanto instituição oficial de letramento, capacitar os estudantes para o exercício efetivo das práticas sociais de leitura e escrita para além dos muros escolares. Nesse prisma, em razão do que muito se discute sobre as tecnologias e a alfabetização, Lévy (2010) enfatiza que Alfabetização Digital é a possibilidade de conhecer programas, que possibilitará à criança ou ao adulto informações sobre o mundo cibernético.⁶

6 “Cibercultura especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). A cibercultura e o ciberespaço são conceitos que estão imbricados com a cultura digital. Para esse especialista em estudos sobre mídias cibernéticas, o ciberespaço é um novo meio de comunicação que surge através da interconexão dos computadores, suscitando, assim, a cibercultura.

Nessa perspectiva, entende-se que cada professor deve empregar diferentes metodologias, promovendo mudanças na abordagem do conhecimento, fazendo do aluno o protagonista por meio da pedagogia de projetos, e não de uma pedagogia de conteúdos (ROJO, 2012). Nesse viés, Santos (2012) propõe que os jogos digitais devem complementar outros conteúdos e que, à medida que o aluno vai aperfeiçoando suas habilidades por meio da prática, ele consegue aprender, por meio de repetições e do erro. O estudante aprende também a apreciar o jogo, ampliando seu comprometimento com as atividades. Dessa forma, o jogo propicia experiências na execução de cada ação praticada pelo discente, fazendo com que se sinta bem-sucedido ao longo de toda explicação dada pelo professor. A própria estrutura do jogo aprimora as informações cognitivas de cada aluno, fazendo com ele leia e pense sobre o sistema de escrita alfabética.

Na sociedade atual, a maioria das famílias, mesmo aquelas menos favorecidas, utiliza algumas tecnologias digitais, inserindo-as na vida das crianças desde pequenas, por meio de dispositivos eletrônicos (celulares, tabletes, *e-reader*). E a partir dessa vivência, as escolas podem iniciar o desenvolvimento do sistema de escrita desde a fase escolar inicial. Assim, os computadores e outros dispositivos fazem sentido para desenvolver as habilidades e capacidades. Em vista disso:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENAUD, 2000, p. 128).

Outrossim, as tecnologias digitais apresentam e oferecem alternativas de intervenção para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa no processo de alfabetização e letramento. Em ambientes lúdicos, a fim de se estimular e enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, conforme Moita (2017, p. 164), “as metodologias de ensino que ajudam os alunos a serem participantes ativos do processo de aprendizagem em vez de apenas ouvintes, reduzem as taxas de reprovação e impulsionam as notas em cerca de 6%”.

Assim, formas diversificadas de identificar letras, formar sílabas e palavras, localizar o nome próprio, separar palavras, todas essas e inúmeras outras atividades são possibilitadas por meio dos jogos, promovendo a construção, exploração e aprendizagem, por meio da prática e das experiências virtuais para lidar com o real. Sendo assim, torna-se de suma importância, colocar os jogos no contexto escolar, para que mais tarefas sejam exploradas e utilizadas para a alfabetização e o letramento.

Para melhor compreensão desses dois processos, os jogos apresentam diversos conteúdos, sílabas, palavras, cores, formas. Como opções gratuitas, pode-se citar o *Ler e Contar*, um aplicativo que apresenta diversas atividades e promove o aprender, não só do alfabeto, mas de diversos outros objetos educacionais. Esse jogo apresenta diversos conteúdos pertinentes à alfabetização em fase inicial, como: elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras), com a sua representação escrita; as diversas grafias do alfabeto; o trabalho com sílabas simples, palavra ilustrada e aplicação de cada sílaba; a segmentação da palavra em sílabas; a complementação de sequências numéricas; contagem; adição e subtração; formas geométricas planas simples (quadrado, círculo, retângulo e triângulo) e sua relação com as figuras geométricas espaciais; animais e instrumentos musicais com leitura dos respectivos nomes e identificação dos seus sons, além do trabalho com cores, frutas, antônimos, meios de transportes etc. Apresenta um suporte em inglês, caso se queira brincar e aprender em outra língua.⁷

Outro *software* livre é o *Luz do Saber*, que tem aproximadamente 60 (sessenta) atividades, abordando diversos temas de estudo, cabendo ao professor usar sua criatividade para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nesse ambiente tecnológico. Baseado nas ideias educativas de Paulo Freire e na Psicogênese da escrita, esse site foi desenvolvido com o apoio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará para auxiliar nos processos de alfabetização e letramento, com versões específicas para crianças, jovens e adultos, bem como inserção na cultura digital. Trata-se de um projeto do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica do Estado do Ceará, gerido e financiado pela FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que tem por objetivo colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos processos de oralidade, leitura e escrita a partir do contato com os diversos gêneros orais, escritos e digitais (MENEZES *ET AL.*, 2019, p. 46).⁸

Assim, conforme Costa (2014, p. 39), “mesmo que a escola não ofereça subsídios para a inserção das novas tecnologias, o professor tem o dever, como agente de transformação e formador de opinião, de oferecer para seus educandos conhecimentos e interações com estas tecnologias”. Com a mediação do docente, a aprendizagem torna-se mais agradável e compreensiva, pois, por meio de atividades criativas e em níveis de diferentes complexidades, os jogos digitais possibilitam essa relação entre o pensamento e a linguagem.

7 Disponível em: <https://appsbergman.com/pt/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

8 Disponível em: <https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

Nesse sentido, internalizar atividades que propiciem a alfabetização em um ambiente letrado leva cada aluno a aprender a ler e escrever com destreza. Para isso, conforme já foi dito, é necessário desenvolver propostas significativas para que os educandos compreendam o que leem e possam escrever com habilidade, minimizando as dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi importante compreender melhor o tema em estudo, a partir de autores renomados na área em questão, buscando entender sobre os processos de alfabetização e letramento, bem como sobre a inserção das novas tecnologias nesses processos e, particularmente, sobre como o uso de jogos digitais em atividades de alfabetização pode melhorar o ensino-aprendizagem relativos às práticas iniciais de leitura e escrita.

Em linhas gerais, foi possível concluir que os jogos digitais são recursos pedagógicos que contribuem para o favorecimento de uma alfabetização mais participativa, envolvente e atualizada. Em suma, tais jogos constituem uma ferramenta pedagógica que favorece bastante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, por meio de atividades lúdicas e diversificadas, em ambientes inovadores.

Nesse sentido, os ambientes digitais podem propiciar uma aprendizagem com mais prazer, menos memorização e treinos repetitivos de conteúdos escolares. Na sociedade contemporânea, ficou claro que o uso de dispositivos eletrônicos e de ferramentas digitais pode enriquecer o ambiente de aprendizagem, criando possibilidades de comunicação e diversão para além do uso dos materiais escolares tradicionais, potencializando algumas habilidades das crianças, tais como atenção, rapidez, reflexão, pensamento, memória, coordenação. E com a expansão tecnológica, esses meios podem oportunizar a interação da criança, sendo que, já na fase da alfabetização, consegue-se ter acesso a um vocabulário mais rico e a múltiplos textos que podem ser inseridos por meio dos jogos digitais.

À guisa de concluir, vale ressaltar que, para se aprender, de acordo com Correia e Martins (2005), existem fatores que vão contribuir positivamente e negativamente no processo de ensino-aprendizagem, mas tudo pode se transformar na busca pelo querer aprender. Vale lembrar que um

professor motivador, paciente, que apoia seus alunos, sobretudo que mostra afetividade e atenção a eles, tem o poder de impulsioná-los para um futuro transformador e de muito sucesso.

Por fim, no que tange ao papel docente na inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, cabe ressaltar que é preciso capacitar os professores para que possam trabalhar na lógica do século XXI, saindo da concepção educacional transmissiva dos séculos anteriores, para uma educação que preza o funcionamento da vida social contemporânea, segundo a pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, é preciso, urgentemente, mais investimentos em políticas públicas para essa capacitação e para o provimento das escolas com equipamentos eletrônicos e internet com conexão de qualidade, para a inserção mais efetiva dos jogos digitais nos processos de alfabetização e letramento, bem como de outros objetos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. (1998). Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar. **Revista da FAEEBA**, n. 10, p. 141-152.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOTO, C. **A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

BRASIL. Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Educação, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, edição 37, seção 1, p. 54-55, 23 fev. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BREGUNCI, M. das G. de C. Psicogênese da aquisição da escrita. *In*: COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>. Acesso em: 14 maio 2024.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Rio de Janeiro: Biblioteca Digital, 2005.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização digital. *In*: COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/isabel-cristina-alves-da-silva-frade>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, G. S. A. **Alfabetização em tempos tecnológicos**: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo brincadeira e a educação**. (org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: Kleiman, A.B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p.15-61.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: ED 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LOPES, M. C. L. P. **Formação tecnológica**: um fenômeno em foco. Campo Grande: UCDB, 2005.

MENEZES, K. M.; COUTO, A. R.; SANTOS, S. C. S. **Alfabetização, letramento e tecnologia**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MOITA, F. M. G. S. C. Design metodológico para avaliar o game *Angry Birds Rio* e evidências da utilização em sala de aula. *In*: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papyrus, 2017. p. 163-178.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Rojo, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Rojo, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, A. S. **As contribuições dos jogos virtuais interativos para o ensino da matemática**. 2012. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 08 maio 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

SOARES, M. **Alfabetização**. In: COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TOZONI-REIS, H. S. R. de V. **Metodologia da pesquisa**. 3 ed. Curitiba: Iesde Brasil S.A., 2010.