ISSN: 2358-1042

LINGUAGEM
ESTUDOS e PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem – do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão – UFCAT

Linguagem - Estudos e Pesquisas
Volume 25, n. 1 - Catalão-GO/2021

ISSN: 2358-1042

LINGUAGEM - ESTUDOS E PESQUISAS

Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem – do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão – UFCAT

Janeiro-Junho/2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Reitora *Pro tempore* da Universidade Federal de Catalão
Roselma Lucchese

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem
Viviane Cabral Bengezen

Diretora *Pro tempore* do Instituto de Estudos da Linguagem da UFCAT
Vanessa Regina Duarte Xavier

Editores Responsáveis
Braz José Coelho e Maria Helena de Paula

Organizadores deste Número
Áurea Cavalcante Santana, Francisco Edviges Albuquerque e Jozimar Luciovanio Bernardo

Comissão Editorial: Alexander Meireles da Silva; Antônio Fernandes Júnior; Braz José Coelho; Luciana Borges; Maria Helena de Paula; Ozíris Borges Filho

Conselho Editorial e Científico: Alexander Meireles da Silva (Universidade Federal de Catalão); Alicia Duhá Lose (CNPq-Faculdade Mosteiro São Bento da Bahia/Universidade Federal da Bahia); eAntônio Fernandes Júnior (Universidade Federal de Catalão); Aparecida Negri Isquerdo (CNPq/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Universidade Estadual de Londrina), Braz José Coelho (Universidade Federal de Catalão); Cleudemar Alves Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia); José Sílvio de Oliveira (Universidade Federal de Jataí); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre); Luciana Borges (Universidade Federal de Catalão); Luzmara Cursino Ferreira (Universidade Federal de São Carlos); Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (CNPq/Universidade de São Paulo); Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Universidade de Grande Rio); Maria Cândida Trindade Seabra (Universidade Federal de Minas Gerais); Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora, Portugal), Maria Helena de Paula (Universidade Federal de Catalão); Osvaldo Faquir (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique); Ozíris Borges Filho (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), Phablo Roberto Marchis Fachin (Universidade de São Paulo); Regma Maria dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Federal de Catalão).

Conselho Consultivo: Antônio Donizete Pires (Universidade Estadual Paulista - Araraquara); Dominique Maingueneau (Université Paris Est Créteil Val de Marne); Leo M. Wetzels (Vrije Universiteit Amsterdam - Holanda); Márcia Elizabeth Bortone (Universidade de Brasília); María Dolores A. Ramírez (Universidade Estadual Paulista - Araraquara); Patrick Charaudeau (Université Paris Nord - Paris XIII); Sílvio de Almeida Toledo Neto (Universidade de São Paulo); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (Universidade Federal de Goiás); Sonia Branca-Rosoff (Université Sorbonne Nouvelle - Paris III).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

LINGUAGEM: ESTUDOS e PESQUISAS

Linguagem – Est. e Pesq., Catalão-GO, v. 25, n. 1. 109 p.
2021

Linguagem – Estudos e Pesquisas é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem – do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão

Endereço para correspondência

Instituto de Estudos da Linguagem – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Sala 2, Bloco E – CEP: 75.704-020 – Caixa Postal 56 – Setor Universitário – Fone: (64) 3441-5304. Catalão-Goiás-Brasil.
Linguagem – Estudos e Pesquisas pode ser acessada no sítio: https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/index

Editores responsáveis
Maria Helena de Paula e Braz José Coelho

Organizadores deste número
Áurea Cavalcante Santana, Francisco Edviges Albuquerque e Jozimar Luciovanio Bernardo

Diagramação
Maria Gabriela Gomes Pires e Jozimar Luciovanio Bernardo

Revisão dos *abstracts*
Os autores

Revisão dos *resúmenes*
Os autores

Revisão dos originais
Os organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (GPT/BSCAC/UFG)

L755 Linguagem – estudos e pesquisas / Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão – UFCAT– volume 25, número 1 (2021). – Catalão: Universidade Federal de Catalão, - UFCAT, Instituto de Estudos da Linguagem, 1997-
v.: il.; 21 cm.

Semestral
Publicado pela Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 1997-2011; pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Regional Catalão – UFG, 2011-2019; pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, 2020; pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão – UFCAT, 2021-
Editores responsáveis: Braz José Coelho e Maria Helena de Paula.
Organizadores: Áurea Cavalcante Santana, Francisco Edviges Albuquerque e Jozimar Luciovanio Bernardo.
Descrição baseada em: Volume 25, Número 1 (jan.-jun./2021)
ISSN: 1519-6240 (versão impressa, **cessada em 2015**)
ISSN: 2358-1042 (versão *on-line*)

1. Letras – Periódicos. I. Universidade Federal de Catalão. Instituto de Estudos da Linguagem. II. Título.
CDU: 8 (05)

Aceitam-se colaborações e solicita-se permuta

SUMÁRIO

Editorial
Áurea Cavalcante Santana
Francisco Edviges Albuquerque
Jozimar Luciovanio Bernardo.....13-14

Dossiê temático *Práticas e Vivências na Educação Escolar Indígena: língua, cultura, produção de material didático e formação de professores indígenas*

1. A prática de ensino de Ciências e Química na educação escolar indígena: um mapeamento das publicações no catálogo da Capes
Eva Aparecida da Silva
Karen Chibana Ferreira.....15-27

2. O processo de estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural
Diana Cibele de Assis Ferreira
Kátia Silva Cunha.....29-42

3. Remando nas redes sociais: o desafio da educação escolar Kokama em tempos de pandemia
Altaci Corrêa Rubim
Sheilla Borges Dourado.....43-60

Artigos de temática livre

4. Mulheres e violência no cangaço: breve história de vida de Maria Bonita e Dadá
Maria Carreiro Chaves Pereira
Erlando Silva Rêses.....61-70

5. Pornografia da morte: uma leitura de *Mulheres empilhadas*, de Patrícia Melo
Pauliane Amaral.....*71-84*

6. Uma incursão pelos gêneros multimodais em livros didáticos de língua materna do sexto ano
Luiz Fabiano Braga dos Santos
Selma Martines Peres.....*85-108*

CONTENTS

Editors note
Áurea Cavalcante Santana
Francisco Edviges Albuquerque
Jozimar Luciovanio Bernardo.....13-14

Thematic dossier *Practices and Experiences in Indigenous School Education: language, culture, production of didactic material and training of indigenous teachers*

1. The practice of science and chemistry teaching in indigenous school education: a mapping of publications in Capes database
Eva Aparecida da Silva
Karen Chibana Ferreira.....15-27

2. The process of updating indigenous school education in the state of Pernambuco and the challenges for the development of an intercultural curriculum
Diana Cibele de Assis Ferreira
Kátia Silva Cunha.....29-42

3. Paddling on social media: the challenge of Kokama school education in times of pandemic
Altaci Corrêa Rubim
Sheilla Borges Dourado.....43-60

General thematic articles

4. Women and violence in cangaço: brief history of life of Maria Bonita and Dadá
Maria Carreiro Chaves Pereira
Erlando Silva Rêses.....61-70

5. Pornography of death: a reading of *Mulheres empilhadas*, by Patrícia Melo
Pauliane Amaral.....*71-84*

6. An incursion in the multimodal genres in sixth year mother tongue textbooks
Luiz Fabiano Braga dos Santos
Selma Martines Peres.....*85-108*

ÍNDICE

Editorial
Áurea Cavalcante Santana
Francisco Edviges Albuquerque
Jozimar Luciovanio Bernardo.....13-14

Dossier temático *Prácticas y Experiencias en la Educación Escolar Indígena: lengua, cultura, producción de material didáctico y formación de docentes indígenas*

1. La práctica de la enseñanza de la ciencia y la química en la educación escolar indígena: un mapeo de las publicaciones en la base de datos de Capes
Eva Aparecida da Silva
Karen Chibana Ferreira.....15-27

2. El proceso de actualización de la educación escolar indígena en el estado de Pernambuco los desafíos para el desarrollo de un currículo intercultural
Diana Cibele de Assis Ferreira
Kátia Silva Cunha.....29-42

3. Remando en las redes sociales: el desafio de la educación escolar Kokama en tempos de pandemia
Altaci Corrêa Rubim
Sheilla Borges Dourado.....43-60

Artículos de temas libres

4. Mujeres y violencia en cangaço: breve historia de Maria Bonita y Dadá
Maria Carreiro Chaves Pereira
Erlando Silva Rêses.....61-70

5. Pornografía de la muerte: una lectura de *Mulheres empilhadas*, de Patrícia Melo
Pauliane Amaral.....*71-84*

6. Una incursión por los géneros multimodales en los libros didácticos de lengua materna de sexto año
Luiz Fabiano Braga dos Santos
Selma Martines Peres.....*85-108*

EDITORIAL

Práticas e Vivências na Educação Escolar Indígena: língua, cultura, produção de material didático e formação de professores indígenas

O presente número da Revista *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, em seu dossiê "Práticas e Vivências na Educação Escolar Indígena: língua, cultura, produção de material didático e formação de professores indígenas", apresenta artigos de especial importância no âmbito dos estudos e pesquisas acerca das culturas, das línguas, da educação escolar, das epistemologias, dos desafios contemporâneos e de outros aspectos relacionados aos povos originários do Brasil.

A fim de dar visibilidade às histórias, às culturas e aos conhecimentos dos indígenas, Eva Aparecida da Silva e Karen Chibana Ferreira, no artigo intitulado **A prática de ensino de Ciências e Química na Educação Escolar Indígena: um mapeamento das publicações no catálogo da CAPES**, analisam práticas de ensino envolvendo Ciências e Química na Educação Escolar Indígena e relacionam os conteúdos propostos pelos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e BNCC referente a esses dois níveis de ensino) e os saberes e as tradições de diferentes grupos indígenas.

No artigo **O processo de estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural**, Diana Cibele de Assis Ferreira e Kátia Silva Cunha evidenciam que a elaboração de um currículo intercultural das escolas indígenas se torna um desafio, tendo em vista a dificuldade, por parte do Estado, em reconhecer a escola indígena intercultural como espaços epistêmicos e os povos que habitam esses espaços como produtores de conhecimentos.

O texto **Remando nas redes sociais: o desafio da educação escolar Kokama em tempos de pandemia**, de Altaci Corrêa Rubim e Sheilla Borges Dourado, trata da reelaboração da educação escolar do povo Kokama em face da Covid-19, haja vista que as circunstâncias pandêmicas exigiram formas de adaptação ao distanciamento social. Nesse contexto, o ensino da língua Kokama – cujo povo se encontra no Peru, na Colômbia e no Brasil – contou com iniciativas dos seus falantes e com o empenho de diversos agentes e instituições, para possibilitar a

criação de materiais didáticos e recursos pedagógicos inovadores, criativos e lúdicos, incluindo o uso de tecnologias, como aplicativos de celular voltados especialmente para o ensino dessa língua.

A seção de artigos de temática livre é inaugurada com o texto **Mulheres e violência no cangaço: breve história de vida de Maria Bonita e Dadá**. Maria Carreiro Chaves Pereira e Erlando Silva Rêses, por meio de uma revisão bibliográfica, exploram a vida de duas mulheres brasileiras submetidas a situações de violência e crueldade, com o fito de salientar, pela ótica desses ícones femininos, que a presença feminina no Cangaço – movimento outrora protagonizado por Lampião nos sertões do Nordeste – foi uma realidade que precisa ser contada.

Pauliane Amaral, no artigo **Pornografia da morte: uma leitura de Mulheres empilhadas, de Patrícia Melo**, analisa a representação da violência de gênero nessa obra da literatura brasileira contemporânea. Com base em dados oficiais sobre a violência sofrida por mulheres no Brasil, a autora aborda elementos como masculinidade tóxica, pornografia, misoginia, entre outros, e mostra como a ficção pode refletir a realidade e, ao mesmo tempo, questioná-la.

Em análise do uso dos gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental, o texto **Uma incursão pelos gêneros multimodais em livros didáticos de língua materna do sexto ano**, de Luiz Fabiano Braga dos Santos e Selma Martines Peres, assinalam o protagonismo desses gêneros – HQs, anúncios publicitários, propagandas, ciberpoemas e infográficos, entre outros – em capítulos e unidades dos livros analisados.

Agradecemos as contribuições aos autores e fazemos votos de que este periódico se estabeleça como um espaço para a publicação de trabalhos que abordem, nas instâncias da linguagem, questões tão urgentes e relevantes, tais como as que podem ser visitadas nas seções seguintes. É, portanto, com imenso prazer que anunciamos este número, na expectativa de que propicie reflexões produtivas e transformadoras.

Áurea Cavalcante Santana – UFMT
Francisco Edviges Albuquerque – UFNT
Jozimar Luciovanio Bernardo – UFCAT
Julho de 2021

A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E QUÍMICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM MAPEAMENTO DAS PUBLICAÇÕES NO CATÁLOGO DA CAPES

THE PRACTICE OF SCIENCE AND CHEMISTRY TEACHING IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: A MAPPING OF PUBLICATIONS IN CAPES DATABASE

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA Y LA QUÍMICA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: UN MAPEO DE LAS PUBLICACIONES EN LA BASE DE DATOS DE CAPES

Eva Aparecida da SILVA[*]
Karen Chibana FERREIRA[**]

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar o mapeamento das publicações nacionais sobre o ensino de Ciências e Química na Educação Escolar Indígena (EEI), realizado no Catálogo de Teses Dissertações da CAPES, e, entre os trabalhos encontrados, a análise das práticas de ensino envolvendo Ciências e Química na Educação Escolar Indígena, relacionando com os conteúdos propostos pelos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, e BNCC referente a esses dois níveis de ensino) e os saberes e tradições de diferentes grupos indígenas. Com isso, buscou-se visibilizar as histórias, culturas e conhecimentos indígenas, no contraponto à visão eurocêntrica presente em diversos documentos analisados, bem como contribuir para que haja um parâmetro quantitativo das publicações, a partir do banco de dados da CAPES, acerca da Educação Escolar Indígena e o Ensino de Ciências e Química, trazendo, ainda, reflexões sobre a importância de incorporar a temática indígena em diversos campos de estudo e áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Prática de ensino; Química; Ciências; Banco de Dados da CAPES.

Abstract: This work aims to present the mapping of national publications on the teaching of Science and Chemistry in Indigenous School Education (EEI), carried out in

[*] Professora Doutora do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara (UNESP/FCLAr). Contato: eva.silva@unesp.br.

[**] Graduada/Licenciada em Química e Mestranda em Química no Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara (UNESP/IQ). Contato: karen_chibana@hotmail.com.

the CAPES Theses and Dissertations Catalog, and, among the works found, the analysis of teaching practices involving Science and Chemistry in Indigenous School Education, relating to the contents proposed by official documents (National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education, National Guidelines for Elementary School II and High School, and BNCC referring to these two levels of education) and knowledge and traditions from different indigenous groups. With this, we sought to make visible the histories, cultures and indigenous knowledge, in contrast to the Eurocentric view present in several analyzed documents, as well as contributing to a quantitative parameter of publications, from the CAPES database, about Education Indigenous School and the Teaching of Science and Chemistry, also bringing reflections on the importance of incorporating the indigenous theme in various fields of study and areas of knowledge.

Keywords: Indigenous School Education; Teaching Practices; Chemistry; Sciences; CAPES Theses and Dissertations Catalog.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar el mapeo de publicaciones nacionales sobre la enseñanza de la Ciencia y la Química en la Educación Escolar Indígena (EEI), realizado en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES, y, entre los trabajos encontrados, el análisis de las prácticas docentes relacionadas con la Ciencia y La Química en la Educación Escolar Indígena, en relación con los contenidos propuestos por los documentos oficiales (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena, Lineamientos Nacionales para la Escuela Primaria II y Bachillerato, y BNCC referidos a estos dos niveles de educación) y saberes y tradiciones de diferentes grupos. Con esto, se buscó visibilizar las historias, culturas y saberes indígenas, en contraposición a la mirada eurocéntrica presente en varios documentos analizados, así como contribuir a un parámetro cuantitativo de las publicaciones, desde la base de datos CAPES, sobre Educación Escuela Indígena y la enseñanza de la ciencia y la química, trayendo también reflexiones sobre la importancia de incorporar la temática indígena en diversos campos de estudio y áreas de conocimiento.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Prácticas docentes; Química; Ciencia; Catálogo de Tesis y disertaciones de la CAPES.

Introdução

Ao longo dos anos, os povos originários do Brasil protagonizaram processos de luta por sua existência e pela valorização de suas culturas. Um desses processos se dá via educação (indígena e escolar), que representa um dos meios para o fortalecimento da identidade indígena (FERREIRA, 2001).

Na sociedade brasileira, a pluralidade das culturas indígenas tem sido limitada ao estigma do "índio", "selvagem", e não por sua diversidade étnica, de saberes, tradições e crenças. Essa concepção

estigmatizante remete ao processo de colonização e ao colonizador, e a todas as ações de desumanização, genocídio e epistemicídio às quais os sujeitos indígenas, em suas histórias e culturas, foram submetidos. No entanto, seus conhecimentos contribuem em diferentes aspectos da vida social do "homem branco", a partir de diversos saberes que remetem a um fazer ciência, por exemplo, nos processos de produção de alimentos, na extração de pigmentos e óleos essenciais de plantas para pinturas corporais, dentre outros (FERREIRA, 2001; BRASIL, 1996).

Sendo assim, o ensino de Ciências e Química na Educação Escolar Indígena (EEI) pode se valer da interlocução entre os conhecimentos construídos por estes povos e "os conceitos e os princípios da ciência" ocidental, como forma de colocar em diálogo as diferentes lógicas, concepções e saberes. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena), de 1998:

> O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural. (BRASIL, 1998, p. 254).

Neste sentido, pensando em estabelecer a interlocução entre a Educação Escolar Indígena e o ensino de Ciências e Química foi realizado um mapeamento e pesquisa bibliográfica sobre essa temática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

1 Um diagnóstico da situação da Educação Escolar Indígena no Brasil: documentos nacionais oficiais e o ensino de Ciências e Química

Ao longo da trajetória de luta dos povos indígenas por direitos, com significativo protagonismo do movimento indigenista, a promulgação da Constituição de 1988 é um importante marco na transformação das pautas indígenas em conquistas reais, de reconhecimento e valorização de suas identidades étnicas, culturas e histórias.

Quanto à educação, essa Carta Magna define o direito a uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue.

> A Constituição de 1988 inaugurou uma nova fase para o relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas. (GRUPIONI, 2000, p. 274-275).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação n.9.394, de 1996, prevê a Educação Escolar Indígena para oferecer um ensino bilíngue e intercultural, de modo que os povos indígenas possam preservar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar suas culturas, línguas e ciências, além de garantir que as "[...] comunidades e os povos tenham acesso à informação, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias" (BRASIL, 1996, p. 1-2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II e Médio das escolas regulares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena foram analisadas para compreender a proposta curricular para o ensino de Ciências e Química nesses níveis de ensino, e sua possível relação com a proposta de Educação Escolar Indígena. No entanto, constatou-se a ausência, nesses documentos, de diretrizes para essa interface de conhecimentos.

Contudo, publicações em artigos, dissertações e teses trazem algumas experiências e práticas de ensino de Ciências e Química na Educação Escolar Indígena, que colocam em relação elementos do cotidiano dos alunos indígenas e conteúdos curriculares representativos das diferentes áreas do conhecimento contempladas pelos documentos nacionais.

2 Ensino de Ciência e Química na Educação Escolar Indígena: trabalhos selecionados na Base de Dados CAPES

Nesta seção, apresentaremos os resumos de três dos cinco trabalhos selecionados no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, a

partir da interface Ensino Ciências e Química e Educação Escolar Indígena.

O processo de coleta e análise das publicações sobre práticas pedagógicas de Ciências e Química na Educação Escolar Indígena foi realizado a partir das seguintes etapas: localização; identificação e obtenção das fontes; busca por publicações, fazendo uso dos operadores Booleanos; leitura do material (exploratória, seletiva, analítica e interpretativa); e resumo (GIL, 2008).

Na leitura exploratória das publicações, abrangendo o sumário e o resumo, foram encontrados 21 trabalhos, sendo descartados 16 trabalhos que não condiziam com o objeto de estudo. Os 5 trabalhos selecionados foram submetidos a uma leitura analítica e interpretativa, de maneira quase simultânea, com a finalidade de, respectivamente, ordenar as informações importantes e as ideias-chaves do texto, facilitando a obtenção das respostas desejadas e a produção de um resumo adequado (GIL, 2008).

Todos os trabalhos encontrados foram organizados seguindo a proposta de Marconi e Lakatos (2002), que inclui as etapas de seleção, codificação e tabulação, o que possibilitou uma análise quantitativa associada a aspectos qualitativos de disposição dos resultados.

A leitura da introdução, metodologia e resultados das publicações também permitiu analisar a interlocução entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos propostos pelos documentos oficiais para o ensino de Ciência e Química, na Educação Escolar Indígena.

2.1 "Educação Científica Intercultural: contribuições para o ensino de Química nas escolas indígenas Ticuna do Alto Solimões-AM" - Ercila Pinto Monteiro (2018)

Para a autora, a educação dos povos indígenas deve levar em consideração uma filosofia diferenciada e intercultural, de modo que os professores indígenas demonstrem a valorização da própria cultura, por meio de uma pedagogia própria.

A educação indígena sempre esteve apoiada em três princípios: autonomia, oralidade e equilíbrio entre o homem e a natureza. Sendo assim, a busca pela compreensão de como esses princípios podem dialogar com o currículo oficial, na Educação Escolar Indígena, levou a

pesquisadora a quatro escolas indígenas Ticuna. Por meio de estudo etnográfico. Utilizou-se de instrumentos analíticos como diário de campo, observação direta e indireta, entrevistas e registros fotográficos.

A relação entre conhecimentos distintos e diversos originou o conceito de interculturalidade, que constitui um movimento de luta para colocar em diálogo diferentes identidades, rompendo com percepções estigmatizadas. A educação intercultural é, portanto, uma tendência desse movimento, e ganhou notoriedade no início da década de 1990 no Brasil.

Neste sentido, a pesquisa estabeleceu relações *in situ* com lideranças comunitárias, moradores, professores indígenas e gestores escolares, por um período equivalente a 6 meses, em 4 comunidades Ticuna da região do Alto Solimões – AM, entrando em contato com a realidade das escolas e da própria Educação Escolar Indígena.

De modo geral, as dificuldades encontradas nas escolas indígenas estão associadas à falta de estrutura física e materiais diferenciados. Na Educação Escolar Indígena, e no ensino de Química, especificamente, os problemas giram em torno da falta de formação de professores indígenas, avaliação, currículo fechado e, até mesmo, da falta de interesse dos próprios alunos, que "abraçam" cada vez mais a cultura do "homem branco".

Durante as entrevistas, pela fala dos professores, foram identificadas estratégias utilizadas para que os elementos do cotidiano dos alunos fossem inseridos nas aulas; uma delas era o uso de analogias, por exemplo, a figura de raízes de árvores para explicar conceitos químicos, tal como as ramificações de uma cadeia carbônica, complementando sua explicação com a montagem de tabelas contendo os prefixos de carbono e o sufixo dos hidrocarbonetos.

Por mais que esse tipo de estratégia prenda a atenção do aluno para conceitos específicos da Química, os professores têm dificuldade na construção de propostas que relacionem os conhecimentos e o cotidiano dos indígenas aos conteúdos do currículo.

Deste modo, a autora propõe a elaboração de eixos temáticos que buscam articular o currículo de Ciências/Química e os Conhecimentos Indígenas Ticuna (CIT), como alternativa para a elaboração de um currículo mais integrado e aberto entre as culturas, assim como de estratégias didáticas pedagogicamente mais sensíveis às culturas indígenas.

2.2 "Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios" - Ednéia Tavares Lopes (2012)

Para Lopes (2012), a relação que as comunidades indígenas têm com a escola representa a apropriação da educação escolar e, em particular, de uma educação intercultural.

As escolas indígenas desempenham um papel importante para a comunidade, dando espaço para diferentes vozes, articulando os conhecimentos do currículo escolar e os saberes do cotidiano indígena.

Deste modo, a autora direcionou sua pesquisa para compreender possibilidades e desafios na efetivação do ensino de Química no contexto da Educação Escolar Indígena na comunidade Bakairi, da Aldeia Aturua, localizada no Estado do Mato Grosso. Os dados foram coletados por meio de observações diretas, desenhos, entrevistas individuais e coletivas.

Na comunidade indígena em questão, o professor trabalha com diversos conceitos trazidos pelo currículo na comparação com elementos do cotidiano dos alunos.

Como exemplo, um dos temas escolhidos pelo professor como elemento do cotidiano foi a pesca com o Timbó, um cipó que possui uma substância tóxica chamada *rotenona*. Quando esmagado, o cipó libera essa substância na água. Com isso, os peixes entram em contato com ela e boiam para a superfície, tornando sua captura mais fácil.

A partir dessa situação, buscou-se analisar as explicações dos alunos do ensino médio, através de desenhos e, posteriormente, de uma redação sobre a ação da toxina no organismo do peixe. Com isso, esperava-se que as explicações dos alunos se aproximassem dos conteúdos da Química abordados pelo professor em sala de aula, como solubilidade, fatores que influenciam a velocidade de reação, transformações químicas e físicas etc.

No entanto, a resposta dos alunos quanto ao fenômeno da pesca não se aproximou, na maioria dos casos, dos conhecimentos químicos. Associações com as mitologias da cultura Bakairi também foram utilizadas para realizar as explicações, mas não se restringiram apenas a essa questão.

Contudo, a autora enfatiza que as práticas do cotidiano podem estar envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ainda que não identificadas e explicadas integralmente por meio de termos

técnicos e científicos, demonstrando uma forma de estabelecer a interculturalidade na escola indígena.

Por fim, ela destaca a importância da formação continuada dos professores indígenas, de metodologias e de materiais diferenciados, como forma de facilitar a aproximação dos conhecimentos químicos da realidade dos alunos.

2.3 "Proposta de um manual de práticas de Química, utilizando materiais do cotidiano para a escola diferenciada de ensino fundamental e médio índios Tapebas" - Regina Célia Silva Soares (2013)

Durante sua visita em uma escola indígena no Estado do Ceará, a autora observou que havia a existência de um currículo diferenciado, além de uma organização do ensino teórico-prático desenvolvido na área de Ciências da Natureza.

Acompanhando as aulas de Química da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio dos "índios" Tapebas, foi constatada a carência de aulas práticas, principalmente devido à falta de um laboratório apropriado.

A partir da aplicação de questionário, a maioria dos alunos considerou que os experimentos associados aos conhecimentos químicos são uma forma de despertar o interesse e facilitar a aprendizagem dos conteúdos teóricos.

Deste modo, a autora elaborou um Manual composto por 15 práticas de Química, utilizando materiais presentes no cotidiano dos alunos. Esse Manual foi desenvolvido a partir de práticas já conhecidas pelos professores de Química, mas adaptadas à realidade da escola indígena, fazendo uso, principalmente, de elementos da natureza frequentemente contatados pelos indígenas, como urucum, óleo de copaíba, macaxeira, aroeira, flores etc.

Assim, os experimentos no laboratório de Química foram associados aos temas considerados importantes para a escola Tapeba: 1º ano - Separação de Misturas, Reações Químicas, Funções Químicas e Ligações Químicas; 2º ano - Soluções, Cinética Química, Termoquímica, Equilíbrio Químico e Eletroquímica; e 3º - Funções Orgânicas (Álcoois, Ácidos Carboxílicos, Ésteres, Aldeídos e Amidas).

Para o 1º ano do ensino médio, a prática relacionada a esses conteúdos foi a "Câmara de Líquidos", que tem como objetivos: identificar qual o tipo de separação de Misturas; separar os grãos após a mistura; separar as substâncias sólidas das líquidas. Os materiais utilizados foram: óleo de copaíba, mel, álcool e corante.

Para o 2º ano, a prática foi "Efeito Temperatura", na qual o aluno deve identificar as diferentes temperaturas na reação de uma solução de Urucum. Os materiais utilizados foram: copos de vidro, água morna, solução de Urucum e o termômetro.

Por fim, para o 3º ano, uma das práticas recebeu o nome de "Processo de extração de álcool da macaxeira", que tem como objetivos: extrair, por meio da preparação da substância, o álcool de macaxeira; e identificar a função orgânica da prática em questão. Nesta prática foram utilizados materiais como garrafa de vidro, faca de mesa, pedaço de macaxeira descascada, panela, liquidificador, forno, água, rolha de cortiça, colher de chá de cal e peneira.

Ao final da pesquisa, um novo questionário foi aplicado para investigar as novas percepções dos alunos acerca das práticas realizadas, e constatou-se que, a partir do uso dos experimentos, os alunos desenvolveram um maior interesse pela disciplina de Química, o que contribui para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, tendo como base a relação teoria e prática.

O Manual contendo as práticas de Química para o ensino médio também se mostrou uma importante referência para a atuação do professor, possibilitando-lhe aprimorar as práticas de Química já existentes e elaborar novas propostas, adequando-as à realidade dos alunos e da escola.

Considerações finais

Ao analisar como as práticas relacionadas nos trabalhos dialogam com os documentos oficiais nacionais para a EEI, constatou-se que o primeiro trabalho, da autora Monteiro (2018), traz uma proposta e tema que estão presentes no que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, ao estabelecer um ensino intercultural e bilíngue. Em sua pesquisa, a autora trouxe para a escola indígena Ticuna possibilidades para a elaboração de um currículo próprio, com materiais diferenciados e condizentes com a realidade da comunidade, partindo do

mais importante que é a preocupação dos professores com a interpretação das analogias (teorias/conceitos químicos e saberes cotidianos indígenas) pelos alunos, o que contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda autora, Lopes (2012), chama a atenção para a formação continuada dos professores indígenas, os conteúdos, metodologias e materiais didáticos. No trabalho apresentado dá-se destaque à interpretação dos alunos sobre a ação da pesca com o Timbó, contudo, na maioria dos casos, suas explicações se distanciam das teorias e conceitos da Química.

No entanto, observou-se que as práticas do cotidiano indígena estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mesmo que elas não sejam explicitadas integralmente pelos termos técnicos e científicos, demonstrando formas de estabelecer a interculturalidade na escola indígena. Além disso, como consta nos documentos oficiais nacionais, quando se leva em consideração os saberes culturais desses alunos é possível promover uma educação diferenciada. Deste modo, a prática mostrou o quanto os saberes indígenas podem dialogar com os conhecimentos químicos, ao observarem, alunos e professores, os efeitos do veneno do timbó nos peixes.

No último trabalho, Soares (2013), ao propor um Manual de práticas de Química a ser implementado nas Escolas Indígenas, sinaliza para a possibilidade da interculturalidade na prática docente, assim como proposta desde a LDB de 1996. Nelas, muitos elementos do cotidiano da comunidade foram utilizados, de modo que os alunos fossem capazes de associar processos do cotidiano com os conhecimentos curriculares apresentados pelo professor.

Com isso, esse trabalho buscou evidenciar a questão da EEI, destacando a importância das culturas dos povos originários e seu diálogo com a chamada cultura universal, bem como o suporte e incentivo do Estado, para que aconteça a formação continuada de professores indígenas e para que insumos sejam oferecidos para a elaboração de materiais diferenciados, de modo a estabelecer um ensino intercultural e bilíngue.

Com estas ações, já previstas nos documentos oficiais para a EEI, é esperado um efeito assertivo e efetivo na formação dos estudantes, de modo que a escola indígena receba seus alunos,

reforçando suas identidades culturais e integrando-as à sociedade não indígena, o que possibilita a construção de um corpo social com culturas e conhecimentos diversos.

No entanto, para que ocorra essa integração há a necessidade de que as escolas não indígenas vivenciem o processo de descolonização cultural. Para Gomes (2012), o desafio para a escola, professores, currículo e formação docente está em superar o ideal eurocêntrico que engloba os sujeitos e os conhecimentos. Deste modo, uma das principais maneiras de romper com essa barreira, segundo a autora, é:

> Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. (GOMES, 2012, p. 107-108).

Neste sentido, o mapeamento de práticas de ensino de Ciências e Química na EEI permitiu visibilizar as histórias, os conhecimentos e as culturas de algumas comunidades indígenas, contrapondo-se à visão eurocêntrica dos documentos analisados. Uma pesquisa bibliográfica como a que foi realizada ainda possibilitou que houvesse um parâmetro quantitativo dos trabalhos publicados acerca da EEI e o Ensino de Ciências e Química, na área abrangente de Ciências da Natureza.

Os poucos trabalhos nesta interface evidenciam a necessidade de mais pesquisas na área das Ciências da Natureza, ainda que também nas demais áreas, que incorporem as questões culturais, como é o caso da indígena, sendo estimuladas durante o ensino superior, sobretudo no processo de formação dos licenciandos, para que também alcancem o processo de ensino-aprendizagem de alunos da educação básica.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2012 de 25 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2016.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). 2. ed. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, 2000. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3723. Acesso em: 18 jul. 2021.

LOPES, Edinéia Tavares. **Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares**: perspectivas e desafios. 2012. 244

f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

MONTEIRO, Ercila Pinto. **Educação científica intercultural**: contribuições para o ensino de química nas escolas indígenas Ticuna do Alto Solimões-AM. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2018.

SOARES, Regina Celia Silva. **Proposta de um manual de práticas de química utilizando materiais do cotidiano para a escola diferenciada de ensino fundamental e médio índios Tapebas**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Recebido em: 31 de agosto de 2021
Aceito em: 07 de dezembro de 2021

O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE PERNAMBUCO E OS DESAFIOS PARA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

THE PROCESS OF UPDATING INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF PERNAMBUCO AND THE CHALLENGES FOR THE DEVELOPMENT OF AN INTERCULTURAL CURRICULUM

EL PROCESO DE ACTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN EL ESTADO DE PERNAMBUCO LOS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL

Diana Cibele de Assis FERREIRA[*]
Kátia Silva CUNHA[**]

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre o processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural das escolas indígenas. Nossas reflexões foram realizadas a partir das abordagens teóricas de: Lopes (2004), Santiago (1998), entre outros. No percurso metodológico fizemos uso de uma perspectiva etnográfica crítica (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) e no processo de coleta dos dados trabalhamos com uma perspectiva dialógica (CRAPANZANO, 1991). Neste sentido, a partir das reflexões realizadas é possível compreender que há uma nítida dificuldade por parte do Estado em reconhecer a escola indígena intercultural como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos.

Palavras-chave: Escola Indígena Intercultural; Espaços epistêmicos; Estadualização.

Abstract: This article seeks to reflect on the process of Stateization of Indigenous School Education in the state of Pernambuco and the challenges for the development of an intercultural curriculum for indigenous schools. Our reflection was carried out from the theoretical approaches of: Lopes (2004), Santiago (1998), among others. In the methodological path we used a critical ethnographic perspective (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) and in the data collection process we worked with a dialogical perspective (CRAPANZANO, 1991). In this sense, based on the reflections

[*] Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA); Graduada em Letras (FAEL); Mestre em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/CAA) e Doutoranda em Educação (UFPE/PPGE). Contato: diana05assis@gmail.com.

[**]Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora e Mestre em Educação pela UFPE. Contato: kscunha@gmail.com.

carried out, it is possible to understand that there is a clear difficulty on the part of the State in recognizing intercultural indigenous schools as epistemic spaces and the indigenous peoples who inhabit them as producers of knowledge.

Keywords: Intercultural Indigenous School; Epistemic spaces; Stateization.

Resumen: Este artículo busca reflexionar sobre el proceso de estatalización de la educación escolar indígena en el estado de Pernambuco y los desafíos para el desarrollo de un currículo intercultural para las escuelas indígenas. Nuestra reflexión se realizó a partir de los planteamientos teóricos de: Lopes (2004), Santiago (1998), entre otros. En el camino metodológico utilizamos una perspectiva etnográfica crítica (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) y en el proceso de recolección de datos trabajamos con una perspectiva dialógica (CRAPANZANO, 1991). En este sentido, a partir de las reflexiones realizadas, es posible comprender que existe una clara dificultad por parte del Estado en reconocer a las escuelas indígenas interculturales como espacios epistémicos y a los pueblos indígenas que las habitan como productores de conocimiento.

Palabras clave: Escuela Indígena Intercultural; Espacios epistémicos; Stateization.

1 Introdução
1.1 Educação Escolar Indígena

A educação pode ser definida como um conjunto de processos envolvidos na socialização dos sujeitos, correspondendo, assim, a um fenômeno presente em qualquer sistema cultural de um povo, envolvendo meios que visem a sua reprodução, manutenção e/ou mudança. Ao associar instituições, valores e práticas numa incorporação dinâmica com outros sistemas sociais, como a política, a economia, a religião e a moral, os sistemas educacionais passam a ter como referência básica os projetos sociais (valores, ideias, sentimentos, hábitos, entre outros) em espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006, p. 88).

A educação indígena é um processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, conforme as ideias de cada povo, equivale à verdadeira expressão da natureza humana, abrangendo todos os passos e saberes necessários à formação de sujeitos plenos (ALMEIDA, 2001). Neste sentido, os povos indígenas desenvolvem seus modos de vida e concedem-lhes significados. Também produzem processos para propagar os seus valores, saberes, crenças, padrões de relacionamento

social, assegurando, assim, sua reprodução e sobrevivência, a fim de que os sujeitos possam se tornar integrantes efetivos dessas sociedades.

Logo, podemos compreender que os povos indígenas assumem o cotidiano das escolas das aldeias em que vivem como espaçostempos[1] de acasos de multiplicidade e de diferenças, afirmando, assim, sua dimensão ético-estético-política, à proporção que vão planejando novas formas de compreensão tanto da teoria quanto das criações dos processos de resistência que se dão com os conhecimentossignificações[2], que são reconhecidos como possibilidades de não se render à morte (ALVES; FERRAÇO; GOMES, 2019). Em vista disso, produzem seus processos educativos (LUCIANO, 2006).

A primeira experiência de educação escolar indígena no Brasil remete à educação escolar/catequética, que se deu a partir do século XVI no Brasil, configurando-se como uma das táticas de inserção dos indígenas à sociedade circundante ou mesmo à sua destruição enquanto povo (SANTOS, 2004). Dentro desta perspectiva, a fim de que houvesse uma melhor compreensão acerca da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, Ferreira (1992, 2001) caracterizou o contexto histórico de desenvolvimento da educação escolar indígena em quatro fases: 1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), seguido da Fundação Nacional do Índio (Funai) e, por último, da chegada da missão protestante Norte-Americana, o Summer Institute of Linguistics (SIL), e outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para Índios e 4) experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

[1] O termo **espaçostempos** é utilizado pelos autores Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1026), a fim de afirmar a importância de se praticar e pensar os cotidianos escolares sempre no plural diante das múltiplas e complexas redes tecidas que se expandem e não se deixam capturar.

[2] O termo **conhecimentossignificações** é empregado no artigo de Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1027), com o sentido de uma "[...] possibilidade de não se sucumbir à morte, como alternativa de produção de outros modos de existência".

Além dessas quatro fases, Almeida (2001) destaca a existência de uma quinta fase da História da Educação Escolar Indígena no Brasil, que pode ser caracterizada pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orientam a política educacional para esses povos no Brasil.

Dessa forma, no decorrer da década de 1990 houve a formalização, pelo Estado brasileiro, de uma política educacional baseada em princípios e diretrizes que se aproximavam das reivindicações feitas pelos povos indígenas.

2 Das mobilizações à estadualização da Educação Escolar Indígena (EEI) de Pernambuco

As mobilizações realizadas pelos povos indígenas de Pernambuco, no processo de retomada dos seus territórios ao logo das décadas de 1990 e 2000, tornaram-se referência para a estadualização da EEI no estado, pois levaram os povos indígenas a elaborarem estratégias de articulação tendo como base os direitos comuns e a incidência política (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Nesse sentido, em setembro do ano 2000, foi realizada na cidade de Caruaru a I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (I CEEEI), que contou "com a presença dos/as professores/as e lideranças dos povos indígenas Xukuru, Pankararu, Atikum, Kambiwá, Kapinawá, para debater a recém-publicada Resolução 03/99 do CNE e definir a proposta de estadualização da oferta do Ensino Escolar Indígena em Pernambuco" (PANKARÁ, 2017, slide 5).

Desse modo, foram analisadas as possíveis consequências da transferência de atribuições da EEI dos municípios para o estado, principalmente os temas que se referiam à estrutura física e ao reconhecimento da carreira do(a) professor(a) indígena, com base nas discussões estabelecidas durante a Conferência os(as) professores(as) indígenas afirmaram a opção pela estadualização (CUNHA JÚNIOR, 2016).

No mês de abril de 2002, foi realizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (II CEEEI), tendo como tema: "Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas". Desse modo, com o intuito de cumprir a agenda política da Comissão de Professores

Indígenas de Pernambuco (COPIPE), a fim de dar prosseguimento à ação reivindicatória do processo de estadualização das escolas públicas indígenas de Pernambuco, marcaram presença no evento os membros da COPIPE, enquanto comissão organizadora, os(as) professores(as) indígenas que fazem parte dos povos: Kambiwá, Xukuru, Pankararu, Kapinawá, Atikum, Truká, Fulni-ô, Pipipã e Tuxá (PANKARÁ, 2017).

Dentro dessa perspectiva, foi realizado pela COPIPE o 7º Encontro(ão) no mês de junho de 2002, na Aldeia Baixa da Alexandria, no Território do povo Kambiwá. Durante a realização desse evento, houve a opção pela estadualização da EEI. Logo, essa decisão foi precedida, por meio da realização de diálogos estabelecidos entre os membros da COPIPE e os representantes da SEE-PE, durante as realizações das Conferências Estaduais (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Como resultado desse processo de luta empreendido, mediante os debates realizados nas Conferências Estaduais e as deliberações dos povos indígenas, foi publicado o Decreto n. 24.628/2002, que estadualiza a Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2002). Nesse Decreto, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) destaca as normas presentes na Resolução 03/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tomando-as, assim, como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI.

Apesar de se ter um cenário normativo favorável, o governo do estado de Pernambuco relutava em efetivar a estadualização da EEI. Oportunizou-se apenas algumas demandas e proposições que se referiam aos diálogos estabelecidos nas Conferências Estaduais, durante as quais os povos indígenas e suas representações coletivas reafirmavam suas proposições e concepções de como compreendiam a EEI, requerendo do governo do estado a aprovação e o reconhecimento do que traduziam como um caminho participativo e dialogado para a edificação de uma "política" para a EEI (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Conforme Silva (2016), em paralelo a esse cenário no qual a SEE-PE não tomava ações efetivas junto ao governo do estado, muitos povos indígenas do Pernambuco, durante os Encontros realizados pela COPIPE, resolveram empreender um processo de retomada das escolas que estavam localizadas dentro dos seus territórios, o que implicava na presença dos(as) professoras dentro das escolas assumindo as salas de

aulas e a gestão, sem visar com isso a interrupção das aulas das crianças e dos adolescentes que moravam nas aldeias.

Essa era uma nova configuração de luta com a qual os povos indígenas passariam a lidar, na busca pela conquista da autonomia educacional pleiteada. Ao retomarem suas escolas, muitos dos povos indígenas que estavam envolvidos nesse processo já tinham elaborado o projeto político da escola indígena, no qual eram atribuídas novas configurações ao sistema escolar vigente, a fim de reconhecer que a escola indígena funcionaria dentro de um sistema público amplo e complexo da Rede Estadual de Ensino.

Em abril de 2003, na aldeia da Vila de Cimbres, no território do Povo Xukuru do Ororubá, em Pesqueira-PE, ocorreu a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (III CEEEI), que apresentou o tema: "Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco". Nessa III Conferência, fizeram-se presentes os membros da COPIPE, enquanto comissão organizadora do evento, os(as) professores(as) e as lideranças dos povos Xukuru, Kambiwá, Atikum, Pankararu, Tuxá, Truká, Fulni-ô, Kapinawá e Pipipã, que mais uma vez apresentaram à Secretaria Estadual de Educação os seus encaminhamentos (PANKARÁ, 2017).

Logo, é possível perceber que aos poucos algumas das demandas para a efetivação da EEI iam acontecendo, devido à pressão feita pelo movimento dos(as) professores(as) indígenas do estado, assim como dos membros da COPIPE, que sempre requereram o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que respeitasse a autonomia de cada povo e os seus projetos de futuro.

No decorrer desse período de normatização, foram elaborados pelos povos indígenas os seis eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo. Segundo Barbalho (2007), esses eixos consistem na razão de ser (na matriz ética) do projeto de escola indígena diferenciada, específica e intercultural que os povos indígenas de Pernambuco requerem.

No que se refere ao processo de formação de professores(as) indígenas em nível superior no estado de Pernambuco, no dia 04 de julho de 2008, foi aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a proposta do curso de graduação, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND/MEC/SESu). Esse curso foi intitulado de Curso de

Licenciatura Intercultural Indígena, sediado no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (UFPE, 2014).

Desse modo, a formação de professores(as) no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE (CAA/UFPE), teve início no ano de 2009, funcionando como projeto com duas turmas e mais de 300 professores(as) indígenas formados(as) (2013 e 2018). O curso ficou parado por quase três anos em virtude da falta de recursos para a oferta de novas turmas. Entretanto, no primeiro semestre de 2021, tornou-se um curso regular do Campus Acadêmico do Agreste, com a primeira turma prevista para 2022 (UFPE, 2021).

Portanto, compreendemos que o processo de efetivação da EEI em Pernambuco se deu, principalmente, por meio das estratégias políticas elaboradas pelos povos indígenas do estado, o que possibilitou a efetivação gradativa da EEI, assegurada mediante os esforços estabelecidos desde as realizações dos encontros indígenas ao que era vivenciado no cotidiano das escolas nas aldeias.

3 Currículo intercultural das escolas indígenas de Pernambuco

Durante os anos de 2017 e 2018, no Mestrado em Educação Contemporânea, realizamos uma pesquisa de campo buscando compreender a influência da identidade étnica na prática docente do professor indígena. Durante esse período, contamos com as contribuições do povo Kambiwá, assim como de algumas lideranças que fazem parte dos 12 povos indígenas de Pernambuco e que são membros ou ex-membros da COPIPE.

No percurso metodológico, fizemos uso de uma perspectiva etnográfica crítica (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) e, no processo de coleta dos dados, trabalhamos com uma perspectiva dialógica, visto que "só uma antropologia sensível ao diálogo poderá oferecer uma saída – solução – para a atual crise (seja qual for) na disciplina" (CRAPANZANO, 1991, p. 59). Nessa perspectiva, esta trajetória dialógica nos possibilitou uma maior aproximação com as trajetórias formativas que os(as) conduziram à docência, com o contexto da sua prática docente no cotidiano da escola, assim como com os desafios presentes nesta realidade. Entre esses desafios está a implementação de um currículo intercultural que seja

pensado em conjunto com os professores para que possa contemplar as especificidades de cada povo.

Nesse seguimento, é importante que entendamos esse currículo. Conforme Santiago (1998, p. 39), ele pode ser compreendido como a escola em movimento, ou seja, a "escola viva", onde está "representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas ações dos sujeitos educadores e educandos". Ou, ainda, como afirma Lopes (2004, p. 111), "[...] o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo".

Sendo esse currículo um campo conflituoso de produção de cultura, ao pensarmos nas escolas indígenas e em seu currículo intercultural, é importante compreender que ele deve ser resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena e com o projeto de sociedade da etnia a que pertence (ESPAR, 2014). Assim, os saberes das comunidades indígenas devem perpassá-lo, a fim de que seja elaborado a partir do diálogo com os outros conhecimentos.

No entanto, há uma grande dificuldade por parte do Estado em reconhecer a escola indígena intercultural como uma escola inter-epistêmica[3], ou seja, de reconhecer os territórios onde estão localizadas essas escolas como espaços epistêmicos, assim como os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. O Estado, portanto, não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas.

Nesse sentido, a pesquisadora e indigenista Eliene Amorim nos explicou que dentro desse contexto:

> [...] o currículo é como se fosse uma coisa extraordinária e não precisasse partir da realidade dos povos indígenas, porque o que os índios reivindicam é que possuem direitos aos seus saberes e à forma que produzem conhecimentos, para que estes estejam em pé de igualdade aos demais conhecimentos "universais". (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018, *apud* FERREIRA, 2018, p. 111).

[3] Escola inter-epistêmica toma como base a inclusão, pelo Estado, da riqueza de saberes que assegurem a legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico (WALSH, 2008).

Ao estudarmos o processo de estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco, vimos que, durante o período de normatização do processo de estadualização, os povos indígenas de Pernambuco elaboraram seis eixos temáticos (Terra, Identidade, História, Organização, Interculturalidade e Bilinguismo), a partir dos quais cada povo configura o Projeto Político Pedagógico (PPP) das suas escolas indígenas de um modo distinto das escolas não indígenas. No entanto, em relação ao processo de construção de um currículo intercultural, Espar (2014) observa que o não reconhecimento dos territórios indígenas como espaços epistêmicos reflete na construção do currículo indígena. Com efeito, o fato de este ser elaborado pelo estado acaba tornando-o, de certo modo, uma adaptação do currículo já existente na rede estadual de ensino, sendo apenas inseridos alguns saberes e nomes dos povos indígenas para dar um tom de especificidade.

Nessa perspectiva, ao dialogarmos com o professor Agnaldo, do povo Xukuru do Ororubá, ele enfatizou em sua fala a necessidade de se ter um currículo intercultural elaborado conforme as especificidades de cada povo:

> Desde de 99 a gente já entendia que deveríamos ter um currículo diferenciado, e isto ainda não foi efetivado praticamente 22 anos depois. Isto conta como um retrocesso, sendo imposto um currículo construído pelo próprio governo. Um outro retrocesso que considero é a forma de gestão que nós temos hoje nas escolas, que é uma imposição do governo, ou seja, ela repete muito o modelo da escola não indígena. A figura do diretor, do coordenador que rezam muito na cartilha do estado. (Professor José Agnaldo povo Xucuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, maio de 2017, *apud* FERREIRA, 2018, p. 112).

Na fala acima, o professor Agnaldo destaca a não efetivação de um currículo diferenciado, elaborado conforme a realidade de cada povo, assim como o modelo de gestão escolar implantado nas escolas indígenas do estado, que seguem praticamente o mesmo modelo das escolas não indígenas.

Dessa forma, é possível dizer que a não consolidação de um currículo intercultural presente no contexto da educação escolar indígena de Pernambuco não está relacionada somente ao fato de seu processo de elaboração ser uma adequação ao currículo existente nas escolas não indígenas do estado.

Apesar dessa inadequação, os povos indígenas desenvolvem no cotidiano das suas escolas os seus modos de resistência, conforme evidencia a fala da professora Jéssica:

> A gente faz da nossa forma e não como a Secretaria do Estado nos impõe, ou seja, a gente faz da forma que seja melhor para ajudar os alunos, de acordo com a realidade deles, que também é a nossa realidade [...]. (Professora Jéssica do povo Kambiwá, fevereiro de 2018, *apud* FERREIRA, 2018, p. 112).

A partir da colocação da professora Jéssica, percebemos práticas de resistências dentro do cotidiano escolar indígena, permitindo, assim, que sejam trabalhadas as tradições de cada povo, independente do reconhecimento oficial e do acompanhamento do órgão provedor.

Nesse sentido, Eliene Amorim chama a atenção para a importância da participação dos(as) professores(as) indígenas dentro dos movimentos indígenas, em prol da construção de uma consciência étnica no sentido coletivo.

> Eu acho que o fato dos professores indígenas terem participado das lutas não só por uma educação diferenciada, mas pelo território e a luta por outros direitos, vai formando uma consciência que é formada na luta por direitos, uma consciência da identidade étnica, mas uma identidade no sentido coletivo, não individual, de forma que o movimento indígena compreende o curso da Licenciatura Intercultural desta Universidade não como um mérito pessoal, não como uma questão de meritocracia, mas como um direito coletivo, pois cada um indígena que está na universidade está ocupando a vaga do seu povo ele não está ocupando uma vaga individual. (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018, *apud* FERREIRA, 2018, p. 112-113).

Sobre a questão apontada acima, Baniwa ([2017?]) afirma que há um grande desafio dentro desse contexto atual da formação universitária para os povos indígenas, uma vez que nesses espaços há uma formação de caráter predominantemente individualista. Esse aspecto acaba ferindo a lógica epistêmica dos povos indígenas – fundamentada na coletividade –, podendo, então, representar um risco aos princípios e modos de vida próprios desses povos.

Considerações finais

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, compreendemos que a história dos povos indígenas no contexto brasileiro sempre foi (e é) marcada pela luta do movimento indígena e indigenista, em prol da aquisição e manutenção das políticas públicas. Entre elas está a efetivação de uma política educacional para a Educação Escolar Indígena que de fato respeite as especificidades de cada povo.

Todavia, é nítida a dificuldade por parte do Estado em identificar a escola indígena intercultural como uma escola inter-epistêmica, reconhecendo os seus territórios como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. Desse modo, o Estado não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas. Esse fato acaba se refletindo no cotidiano das escolas indígenas e no processo de elaboração de um currículo intercultural.

Logo, a discussão empreendida na pesquisa da qual resulta o presente artigo se faz importante, uma vez que buscamos contribuir com a ampliação do escopo teórico das pesquisas e análises sobre o processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural das escolas indígenas. Ademais, percebemos que há mecanismos estatais que invisibilizam os processos de atendimento às especificidades de diferenciação da Educação Escolar Indígena de Pernambuco, haja vista que as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena é uma temática pouco explorada nas comunidades científicas.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. 2001. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ALVES, Nilda G.; FERRAÇO, Carlos E.; GOMES, Marco A. Oliva. Os cotidianos - *espaçostempos* de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019. Disponível em:

https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. **Revista Antropologia & Sociedade**, [2017?]. No prelo.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

COPIPE. **Caderno do Tempo**. 2. ed. Olinda: COFIPE, 2006.

CRAPANZANO, Vincent. **Diálogo**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco**: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, Diana Cibele de Assis. **"Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores"**: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy;

FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). 2. ed. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio-ago., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2021.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Indígena**. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PANKARÁ, Luciete. **V CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGEMA – PE**. Slides apresentados na V CEEEI. Gravatá, PE, 2017.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 24.628, de 12 de agosto de 2002**. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife: Governo do estado de Pernambuco, 2002. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias. Acesso em: 24 jun. 2021.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 106, p. 34-42, jan.-mar. 1998.

SILVA, Francisca Bezerra da. **Retomada, estadualização e organização das escolas indígenas Kambiwá**. 2016. Monografia (Especialização na temática Cultura e História dos Povos Indígenas) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

UFPE. Campus do Agreste. **Campus do Agreste terá curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena**. Recife: UFPE, 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/caa/noticias-do-caa/-/asset_publisher/8TgQ0vpyChuQ/content/campus-do-agreste-tera-curso-regular-de-licenciatura-intercultural-indigena/40687. Acesso em: 25 jul. 2021.

UFPE. Campus do Agreste. Núcleo de Formação Docente. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Caruaru, PE: UFPE, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul.-dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

Recebido em: 1 de agosto de 2021
Aceito em: 07 de dezembro de 2021

REMANDO NAS REDES SOCIAIS: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KOKAMA EM TEMPOS DE PANDEMIA

PADDLING ON SOCIAL MEDIA: THE CHALLENGE OF KOKAMA SCHOOL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

REMANDO EN LAS REDES SOCIALES: EL DESAFIO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR KOKAMA EN TEMPOS DE PANDEMIA

Altaci Corrêa RUBIM[*]
Sheilla Borges DOURADO[**]

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a reelaboração da educação escolar Kokama em tempo de pandemia de Covid-19, as formas de adaptação à imposição do distanciamento social, realçando o uso de tecnologias e a criação de materiais didáticos e recursos pedagógicos inovadores, criativos e lúdicos. O texto faz uma síntese das iniciativas do povo Kokama, em especial a partir da experiência da autora - professora e pesquisadora indígena - destacando o resultado do empenho de diversos agentes e instituições, como o movimento indígena e universidades públicas, ao enfrentaram os desafios de reelaborar a escola indígena neste contexto. Salienta-se o atual papel do ensino da língua Kokama, outrora quase desaparecida, que objetiva sua vitalização e que conta hoje com aplicativos de celular desenvolvidos especialmente para este fim. Além da observação participante, os procedimentos metodológicos incluíram a revisão bibliográfica e de fontes jornalísticas e a pesquisa narrativa.

Palavras-chave: Educação indígena; Escola indígena; Kokama; Covid-19.

[*] Professora e pesquisadora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), e do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - PNCSA/UEA. Graduada em Normal Superior, pela Universidade do Estado do Amazonas (2005), e em Pedagogia, pela Universidade Leonardo Da Vinci (2009); Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSA/UFAM (2011) e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB (2016). Contato: altacirubim@gmail.com.

[**] Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pesquisadora na Rede Nova Cartografia Social. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (1999); Mestre em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas (2009); Doutora em Direito pela Universidade Federal do Pará (2014). Possui Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão (2017). Contato: sheilla.dourado@gmail.com.

Abstract: The aim of this article is to present the re-elaboration of Kokama school education during the Covid-19 pandemic, ways of adapting to the imposition of social distancing, highlighting the use of technologies, and the creation of innovative, creative, and playful teaching materials and teaching resources. The text summarizes the Kokama people's initiatives, especially based on the author's experience - an indigenous professor and researcher - highlighting the result of the efforts of various agents and institutions, such as the indigenous movement and public universities, in facing the challenges of re-elaborating the indigenous school in this context. We emphasize the current role of teaching the Kokama language, once almost gone, which aims to vitalize it and which today has cellphone applications developed especially for this purpose. In addition to participant observation, the methodological procedures included bibliographic and journalistic sources review and narrative research.

Keywords: Indigenous education; Indigenous school; Kokama; Covid-19.

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar la reelaboración de la educación escolar Kokama durante la pandemia del Covid-19, formas de adaptación a la imposición del distanciamento social, destacando el uso de tecnologias y la creación de materiales didácticos y paradidácticos y recursos pedagógicos innovadores, creativos y lúdicos. El texto resume las iniciativas do povo Kokama, especialmente a partir de la experiencia de la autora – docente e investigadora indígena – destacando el resultado del esfuerzo de diversos agentes e instituciones, como el movimento indígena y las universidades públicas, ante los desafios de reelaborar la escuela indígena em este contexto. Destaca el rol actual de la enseñanza del idioma Kokama, uma vez casi desaparecido, que tiene como objetivo revitalizarlo y que hoy cuenta con aplicaciones de telefonía móvil desarrolladas especialmente para este fin. Además de la observación participante, los procedimentos metodológicos incluyeron la revisión de laliteratura, la investigación narrativa y la consulta a fuentes periodísticas.

Palabras clave: Educación indígena; Escuela indígena; Kokama; Covid-19.

1 Introdução

A pandemia de Covid-19 atingiu fortemente os povos indígenas e com o povo Kokama não foi diferente. Presente no Peru, na Colômbia e no Brasil, este povo teve o primeiro caso de contaminação de indígenas pelo coronavírus, em nosso país, em março do ano de 2020, no município de Santo Antônio do Içá-AM (FARIAS, 2020a). Desde então, foram mais de 120 vidas perdidas para a doença entre anciãos e adultos e jovens, inclusive o cacique Messias Kokama, fundador da comunidade Parque das Tribos, em Manaus.

Originário da tríplice fronteira (Brasil, Colômbia e Peru), o povo Kokama no Brasil tem forte presença na região do Alto Rio Solimões e

Médio Rio Solimões, até o baixo Rio Negro. Ocupa, ao menos, 17 terras indígenas e se distribui, principalmente, nas cidades de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Amaturá, Tefé, Jutaí, Fonte Boa, Alvarães, Autazes e Manaus (FARIAS, 2020b).

A pandemia de Covid-19 se mostrou uma forte ameaça à transmissão de conhecimentos entre os Kokama, tanto os tradicionais e específicos de sua cultura quanto os conteúdos universais, que também fazem parte da educação escolar. O desafio de enfrentar a crise sanitária provocou a elaboração de novas formas de ensino e aprendizagem.

Com relação à circulação de saberes, se por um lado, houve e ainda há o impacto – real e simbólico – sobre a tradição oral, com o lamentável falecimento de pessoas detentoras de conhecimentos, por outro, tal situação provocou um processo de adaptação do povo Kokama – professores, estudantes e famílias – para a continuidade das atividades de ensino e de aprendizagem durante a pandemia.

Gersem Baniwa, antropólogo indígena com experiência de 30 anos na educação indígena no Amazonas, destaca o protagonismo dos professores nesse período de crise sanitária, que ainda não terminou. Segundo ele, os professores indígenas se reinventam e não desistem. Suas iniciativas não dependem do Estado, sob um governo federal declaradamente anti-indígena. Em suas palavras, "não dependemos do Estado e vamos tocando as aulas. Se o governo não manda recursos, nós fazemos mesmo assim"[1] (BANIWA, 2021).

Este professor afirma que crianças e jovens indígenas não perderam nenhum conteúdo na pandemia. Eles tiveram pais e parentes como mestres no ambiente doméstico e na aldeia. Segundo Baniwa, "os estudantes aprenderam muito mais"; além de a pandemia ter impulsionado o aumento da força da ancestralidade nas aldeias (BANIWA, 2021).

O objetivo deste artigo é apresentar a reelaboração da educação escolar Kokama em tempo de pandemia de Covid-19, as formas de adaptação à imposição do distanciamento social, destacando o uso de

[1] Conforme palestra do antropólogo e professor Gersem Baniwa no VII Encontro Questão Indígena e Educação, em 20 de agosto de 2021, transmitida via Youtube pelo canal do Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia. Segundo o professor, no ano de 2021, 300 mil jovens indígenas estão cursando o ensino fundamental e quase 70 mil cursam graduação (BANIWA, 2021).

tecnologias e a criação de materiais didáticos e recursos pedagógicos inovadores, criativos e lúdicos. O texto faz uma síntese das iniciativas dos Kokama, em especial a partir da experiência da autora – professora e pesquisadora indígena –, destacando o resultado do empenho de diversos agentes e instituições, como o movimento indígena e universidades públicas, ao enfrentaram os desafios de reelaborar a escola indígena neste contexto. Destaca-se o atual papel do ensino da língua Kokama, outrora quase desaparecida, que objetiva sua vitalização e que conta hoje com aplicativos de celular desenvolvidos para este fim. Além da observação participante, os procedimentos metodológicos incluíram a revisão bibliográfica e de fontes jornalísticas e a pesquisa narrativa

Quanto ao referencial teórico, baseamo-nos em Rojo e Moura (2019) para dar suporte ao desenvolvimento das tecnologias, saindo do texto escrito para o texto digital, dialogando com diferentes linguagens (em materiais físicos e digitais, como: imagens estáticas e em movimento, sons e música, entre outros). Visitamos sites de jornalismos independentes, como o "Amazônia Real", que realizou uma grande cobertura na Amazônia sobre os povos indígenas e a Covid-19. Dialogamos com as teorias apresentadas por Ramos (2017) e Azevedo e Piris (2016), sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas e produção de materiais didáticos, além de autores como Almeida e Rubim (2013), sobre o povo Kokama e a sua luta em prol do fortalecimento da língua, da cultura e da identidade indígena.

2 O ensino e aprendizagem de língua por meio das mídias sociais

Falar de ensino e aprendizagem por meio de mídias sociais nos leva a refletir sobre mídia social e rede social. São termos cuja conceituação ainda se discute por causa da constante atualização tecnológica de suas ferramentas.

A (r)evolução das tecnologias e das mídias tem abarcado o avanço tecnológico e a era digital. *Medium* é um termo latino introduzido em inglês no final do século XIX, nos Estados Unidos. Há diferentes tipos de mídia. A palavra mídia, do latim *media*, plural de *medium* (meio) "chega até nós por meio do inglês *media* (que pronunciamos mídia)" (ROJO; MOURA, 2019, p. 29).

> Passamos então das telas de cinema e TV para as fitas VHS alugadas em locadoras e para o *streaming* de vídeos em computadores e laptops e para as telas de HDTV digital, tablets e celulares, onde podemos escolher na Netflix o filme a que queremos assistir. (ROJO; MOURA, 2019, p. 3).

Na década de 1990, a mídia se referia a descentralizar e veicular informação de conteúdo, mas a interação com as pessoas ficava em segundo plano. Segundo a pesquisadora Sônia Vermelho e sua equipe:

> Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, teóricos e intelectuais acadêmicos que utilizavam os processos de comunicação integrados por sistemas digitais informatizados expandiam o emprego do termo mídia e passavam a chamar esses suportes de novos meios de comunicação, de as 'novas mídias'. (VERMELHO *et al.*, 2014, p. 183, grifo no original).

As novas tecnologias trouxeram mais interatividade. As redes sociais, de modo geral, expressam a conexão entre grupos de pessoas e a principal característica é o relacionamento, a interação entre pessoas. Para Rojo e Moura (2019), a revolução das tecnologias e das mídias determina a mudanças acentuadas no consumo e na produção da linguagem e do discurso.

> Para dar conta desta questão, alguns autores estão utilizando o termo 'mídia digital', que tem como característica principal a convergência de meios num sistema de rede, e este conceito de rede é específico. (VERMELHO *et al*., 2014, p. 185, grifo no original).

Nesse contexto de pandemia de Covid-19, o ensino e aprendizagem, que outrora ocorriam presencialmente nas escolas e centros de língua, serão deslocados para o seio familiar por meio das redes sociais.

Nesse processo, no período da pandemia o WhatsApp alcançou o público educacional indígena, aproximou a escola, o professor, o estudante, a família e o curso de formação para professor, todos com o mesmo objetivo – a busca pelo ensino e aprendizagem –, como poderemos observar a seguir.

2.1 O impacto da Covid-19 na Educação Escolar Indígena do povo Kokama

O povo indígena Kokama foi o primeiro a ser contaminado pela Covid-19 no Brasil. O caso ocorreu em Santo Antônio do Içá, Amazonas, Brasil, em março de 2020.

> O município de Santo Antônio do Içá, com 32 mil habitantes, está localizado no interior do estado do Amazonas, no alto Rio Solimões, a 878 km de Manaus. Nesse munícipio, encontram-se duas Terras Indígenas Kokama, Lago do Correio e São José/São Gabriel. Foi na aldeia de São José que ocorreu o primeiro caso de contaminação de indígena com a doença Covid-19 no Brasil. (RUBIM, 2020, p. 391).

Uma agente de saúde indígena foi contaminada pelo médico da SESAI que veio de um evento ocorrido no sul do país. Na primeira onda da pandemia, da segunda quinzena de março à primeira quinzena de junho de 2020, morreram 70 Kokama em diferentes municípios do estado do Amazonas (Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Manaus, entre outros). Contudo, os casos foram subnotificados pelo serviço de saúde e por organizações indígenas que não reconhecem os indígenas residentes em cidades.

Nesse sentido, a pandemia e as mortes dos anciãos mudaram a dinâmica das escolas indígenas do povo Kokama. As escolas indígenas saíram do ensino presencial e passaram a se adaptar ao ensino remoto, representando uma mudança na forma de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores. Vale ressaltar que muitos materiais didáticos de ensino de língua ainda seguem abordagens metodológicas de tempos passados[2].

O impacto da pandemia nas comunidades indígenas levou o povo Kokama a se reorganizar, a pensar novas possibilidades de manter o ensino e aprendizagem que ocorriam nas escolas. Em Benjamin

[2] A exemplo, temos o material didático *Harra Hubullu*, composto de uma lista de palavras escritas na língua suméria, falada na Mesopotâmia, e no acádio, língua de menor prestígio. No século II, há registro de outro material, criado pelos romanos, para o ensino de língua. De lá para cá, outras metodologias e métodos foram criados para o ensino de língua, mas, ainda hoje, encontramos materiais didáticos, elaborados em consonância com a perspectiva de mais de 2.000 mil anos (AZEVEDO; PIRIS, 2016). Como repensar o novo fazer da escola?

Constant-AM, o ensino passou a ser via rádio, em que os pais buscavam atividades impressas na escola e os estudantes ouviam as aulas por meio da rádio comunitária. Em Santo Antônio do Içá, as atividades eram impressas e enviadas aos pais dos estudantes e depois de respondidas retornavam para a correção do professor. Em Manaus, capital do estado do Amazonas, as aulas passaram a acontecer pelo aplicativo de rede social WhatsApp. As atividades têm sido preparadas no próprio celular dos professores, como exemplificado nos *prints* a seguir:

Figura 1: *Posts* das aulas Kokama – julho de 2021.



Fonte: *Posts* da *yumitawara waina* Laura (2021)

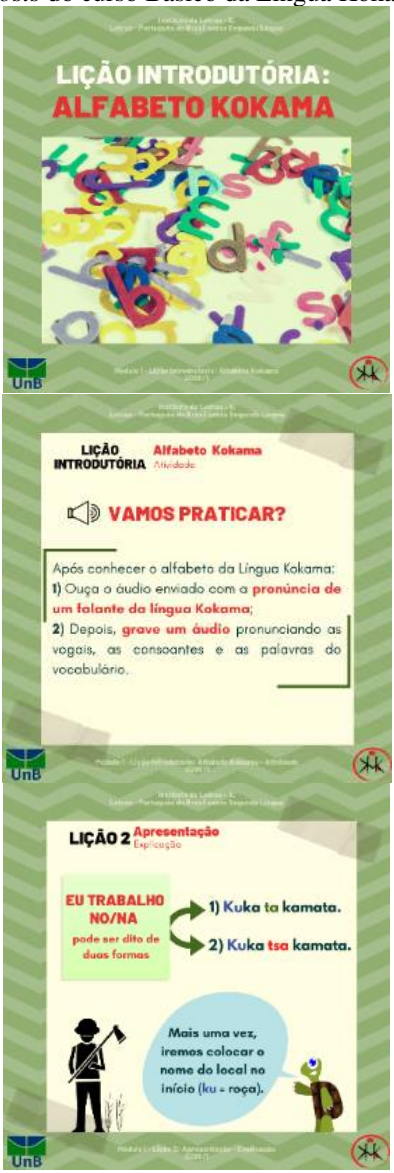
A preparação dessas atividades exigiu do professor um conhecimento que ele não tinha antes da pandemia, como o domínio do programa de criação de *posts* no Canva, de criação de vídeos e áudios por meio do celular. Esse processo de criação e adaptação dos professores Kokama utilizando as tecnologias foi possível por causa do curso de Formação de professores via mídia social (WhatsApp), chamado de curso Básico da Língua Kokama, uma parceria da Associação dos Índios Kokama em Manaus e a Universidade de Brasília.

Esse curso foi pensado para ser realizado um pouco antes da pandemia. Para isso, foi realizada uma pesquisa para verificar as possibilidades e viabilidade do curso dentro da Amazônia. Chegou-se ao resultado de que o aplicativo de rede social WhatsApp era o mais utilizado pelos Kokama, além de os *posts* com as atividades não exigirem tanto dados móveis dos usuários. Nessa perspectiva, foi aberta a inscrição que contou com professores Kokama de vários estados do Brasil, da Colômbia e do Peru.

A adesão ao curso foi boa, mas conforme foi a pandemia foi se intensificando, os *yumitawara* (professores) do curso, os estudantes e seus familiares foram sendo atingidos pela Covid-19; muitos estudantes tiveram que vender seus celulares para ajudar a família, outros ficaram enlutados sem condições de continuar o curso. Além disso, a falta de internet no interior do Amazonas dificultou o acesso dos estudantes do curso. Porém, aqueles que continuaram mudaram sua forma de ensino incorporando as metodologias de ensino aprendidas no curso, contextualizando com a sua realidade, como vimos nos *posts* da *yumitawara waina* Laura.

O curso Básico da Língua Kokama se baseou na abordagem comunicativa e sociointeracional, respeitando a forma de ensino do respectivo povo, como os anciãos, professores, linguistas, monitores e estudantes do curso. As aulas saíram dos espaços institucionais e passaram a ser realizadas no seio da família, em casa, fortalecendo a aprendizagem em contexto familiar, tanto de conteúdos específicos, como a língua Kokama, quanto de conteúdos universais, conforme podemos observar nos *posts* do curso:

Figura 2: *Posts* do curso Básico da Língua Kokama – 2021.



Fonte: Material preparado por Mariana Rodrigues Ferreira (2021).

A caminhada de vitalização da língua Kokama tem levado os professores a produzirem materiais didáticos, paradidáticos, videoaulas, sequências didáticas, unidades didáticas, entre outros, como veremos a seguir.

3 Produção de material didático (físico e digital)

Um dos desafios do professor indígena é encontrar uma abordagem ou método para utilizar na produção de seu material didático. Observamos que dialogar com algumas abordagens e métodos poderia trazer resultados satisfatórios para o processo de vitalização da língua Kokama.

Para Ramos (2017), a abordagem comunicativa não se assenta em nenhuma teoria, mas os aprendizes devem interagir uns com os outros para se comunicarem, razão pela qual a sequência de atividades é determinada pelo conteúdo, pela função comunicativa e pela motivação do interesse de se comunicar.

Do ponto de vista de Figueiredo (2019), a abordagem sociointeracional foca na importância da interação social e nas atividades para a aprendizagem significativa. Por isso, elaborar uma proposta de material didático para uma língua em vitalização é desafiador, todavia a contribuição de diferentes abordagens auxilia o professor a enfrentar as dificuldades. Nas próximas seções, discorremos sobre o processo de criação de uma abordagem de ensino de língua indígena e de materiais didáticos.

3.1 Material físico

Um dos novos materiais Kokama produzidos durante a pandemia são materiais tridimensionais, confeccionados a partir de produtos naturais, como ilustrado a seguir:

Figura 3: Amostra do livro tridimensional – A história do Jovem Garça (2019)



Fonte: "A história do Jovem Garça", por Rubim (2019).

Produzimos a capa do livro com celulose de *tururi*[3], tintas naturais de goiaba de anta e folha de capim. A madeira empregada foi um cavaco da árvore preciosa, que contém cheiro e serve para fazer chá, combater a dor de barriga, além de servir para construir casas. Pelo cheiro, o estudante conhece essa árvore. Pelo toque descobre a pena da garça, o jabuti, a banana e o próprio papel de *tururi*.

Os jogos pedagógicos surgem a partir das histórias, como podemos observar o jogo de tabuleiro, criado pelos indígenas, que é composto de dois tipos de peças: uma garça e quatorze sogros[4]. A garça tem por objetivo capturar cinco sogros como no jogo de damas, e o sogro imobilizar a garça. Conforme as regras, um jogador ficará com a garça e o outro com os quatorze sogros. O jogador com a garça inicia a jogada e move a peça para qualquer lugar livre. A garça captura o sogro quando salta sobre ele para qualquer casa livre. Pode-se capturar mais de um sogro numa única jogada. Os sogros não podem capturar a garça. Vence quem conseguir alcançar o objetivo do jogo primeiro.

Figura 4: Tabuleiro criado para o projeto Jogos Pedagógicos e Contação de Histórias Indígenas da Semana Universitária da UnB (2019).



Fonte: Tabuleiro criado pelos estudantes Tainá Rossi, Raylton Parga e Mariana Rodrigues Ferreira (2019). Acervo pessoal.

Os jogos pedagógicos são utilizados para fortalecer o ensino e aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos de forma lúdica e

[3] Fibra natural vegetal, extraída da casca do *tururi* e da castanheira.

[4] O jogo faz parte da história do Jovem Garça, em que o sogro o persegue até descobrir o segredo dele.

criativa. Esse tipo de jogo pode ser jogado com sementes e o tabuleiro pode ser desenhado na areia ou no barro.

3.2 Material digital

O celular é um instrumento digital popularizado e muito utilizado pelos povos indígenas. Nesse sentido, na pandemia, o uso dessa ferramenta para fins educacionais se intensificou com o uso de diferentes aplicativos. O aplicativo é um conjunto de ferramentas desenhadas, ou seja, um *software* aplicativo é um programa de computador ou de celular que tem por objetivo ajudar seu usuário a desempenhar uma tarefa específica.

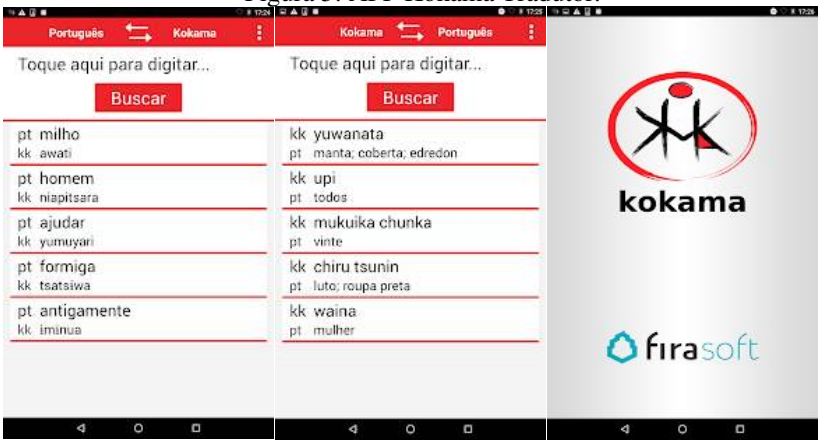
Como foi dito, um aplicativo bastante utilizado pelos Kokama tem sido o WhatsApp, que funciona como uma rede social, além dos aplicativos que produzem os *posts* de Instagram, como o Canva.

Nessa perspectiva, destacam-se ainda os aplicativos Kokama criados para impulsionar o ensino e aprendizagem da língua Kokama na Amazônia brasileira e na peruana, os quais estão sendo muito utilizados.

É importante lembrar que esse povo sofreu repetidas tentativas de massacre físico, cultural e social e os resultados nefastos da interdição da cultura e da língua kokama nas escolas das ordens religiosas afetaram negativamente as gerações atuais. As crianças, ao saírem da escola, "[...] não queriam mais se considerar indígenas" e os pais já não passavam para seus filhos suas línguas e tradições (ALMEIDA; RUBIM, 2013, p. 69). Daí a relevância da vitalização da língua Kokama liderada por professores indígenas nos últimos anos.

O primeiro aplicativo para o aprendizado da língua é o APP Kokama Tradutor, criado em 2016 por Altaci Kokama em parceria com a Fira Soft. É um aplicativo simples com a função de traduzir palavras e que possui um repertório de 900 palavras.

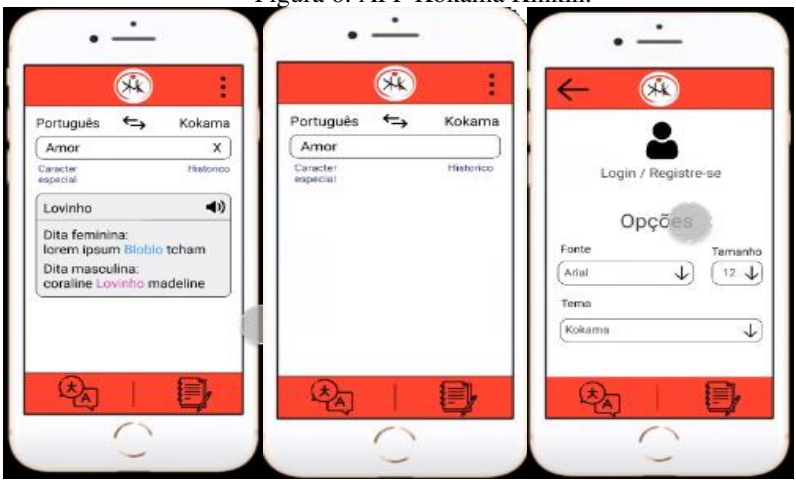
Figura 5: APP Kokama Tradutor.



Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.firasoft.kokama&hl=en_US&gl=US. Acesso em: 13 ago. 2021

O APP Kokama Kinkin é o mais novo aplicativo Kokama e foi produzido durante a pandemia de coronavírus, em 2020. Ele possui mais de 3000 palavras, atividades de ensino de língua, áudio, histórias, adivinhações, entre outras possibilidades. O Kokama Kinkin ainda será lançado e resulta de uma parceria do movimento de vitalização da língua Kokama com o professor e os estudantes de Engenharia de Software da Universidade de Brasília.

Figura 6: APP Kokama Kinkin.



Fonte: https://fga-eps-mds.github.io/2020.2-Projeto-Kokama-Wiki. Acesso em: 13 ago. 2021.

Considerações finais

Buscamos apresentar neste artigo, a partir de experiência empírica, as formas pelas quais o povo Kokama tem reinventado a sua educação escolar no contexto da pandemia de Covid-19, iniciada em 2020 e que segue em curso no ano de 2021. Foram maneiras diversas, deliberadas coletivamente a partir das realidades locais, contando com a tecnologia – aplicativos e mídias sociais – e a criatividade dos professores indígenas.

No que concerne à transmissão de conhecimentos, as mortes de parentes pela doença produziram efeito prático e simbólico, mas, ao mesmo tempo, as imposições da crise sanitária também incentivaram o uso criativo de ferramentas para a capacitação de professores e para a continuidade da aprendizagem no ambiente familiar. Novos materiais didáticos e paradidáticos, como jogos pedagógicos com materiais naturais, e aplicativos de celular para o ensino da língua Kokama foram criados neste período.

Vale lembrar que a história recente do povo Kokama exemplifica a mobilização étnica que tem na língua um pilar fundamental na construção e na afirmação da identidade desse povo.

O processo de vitalização das línguas indígenas apresenta muitas alternativas de ensino e aprendizagem, como demonstra o povo Kokama no artigo em tela. Olhar para o passado para atualizar o presente e articular o futuro com a memória esclarecida e fixada no presente é o que tem impulsionado o povo a fortalecer sua língua. A língua constitui-se de valores, o que nos torna únicos; sem esses valores, não nos reconhecemos.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 67-80, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/20669. Acesso em: 10 ago. 2021.

A QUEM interessar: O Povo indígena Kokama na guerra contra o coronavírus. **Nova Cartografia Social da Amazônia**, Manaus, 22 maio 2020. Disponível em: http://novacartografiasocial.com.br/a-quem-interessar-o-povo-indigena-kokama-na-guerra-contra-o-coronavirus. Acesso em: 27 ago. 2021.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. *In*: SÁ, Rubens Lacerda de; GUEDES, Sônia Margarida Ribeiro (org.). **Português para falantes de outras línguas**: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática. Campinas: Pontes, 2016. p. 45-69.

BANIWA, Gersem. **VII Encontro Questão Indígena e Educação**. [*S. l.: s. n.*], 2021. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal do Museu do Índio (UFU). Disponível em: https://youtu.be/dsuUirIR0wA. Acesso em: 20 ago. 2021.

FARIAS, Elaíze. Sesai confirma primeiro caso de coronavírus em indígena brasileiro. **Amazônia Real**, Manaus, 1 abr. 2020a. Disponível

em: https://amazoniareal.com.br/sesai-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-em-indigena-brasileiro/. Acesso em: 30 ago. 2021.

FARIAS, Elaíze. A morte está vindo muito rápido em meu povo. **Amazônia Real**, Manaus, 14 maio 2020b. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/a-morte-esta-vindo-muito-rapido-em-meu-povo-diz-professora-kokama-sobre-a-covid-19/ Acesso em: 27 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como língua adicional - PBSL. *In:* CORDÉLIA, Francisca *et al.* (org.). **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: UAB; UnB, 2017. p. 19-48.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

RUBIM, Altaci Correa. O novo Coronavírus a Kutipa/ Kanuparita dos povos indígenas no século XXI. *In*: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa E. Acevedo; MELO, Eriki Aleixo de. **Pandemia e Território**. São Luís: UEMA Edições/ PNCSA, 2020. p. 387-404.

VERMELHO, Sônia Cristina *et al*. Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/4JR3vpJqszLSgCZGVr88rYf/?lang=pt. Acesso: 14 ago. 2021.

Recebido em: 31 de agosto de 2021
Aceito em: 07 de dezembro de 2021

MULHERES E VIOLÊNCIA NO CANGAÇO: BREVE HISTÓRIA DE VIDA DE MARIA BONITA E DADÁ

WOMEN AND VIOLENCE IN CANGAÇO: BRIEF HISTORY OF LIFE OF MARIA BONITA AND DADÁ

MUJERES Y VIOLENCIA EN CANGAÇO: BREVE HISTORIA DE MARIA BONITA Y DADÁ

Maria Carreiro Chaves PEREIRA[*]
Erlando Silva RÊSES[**]

Resumo: No presente artigo procuramos mostrar um pouco sobre a vida de dois nomes femininos, ícones do movimento cangaço, a partir de pesquisa bibliográfica. Movimento esse que teve Lampião como personagem principal. Mas aqui falaremos apenas dessas duas mulheres, pois necessário se faz que o cangaço também seja mostrado por meio da ótica feminina. Foram mulheres que sofreram violência e lutaram, mas que também quebraram um pouco do estigma do que era a vida da mulher sertaneja naquelas paragens. Ou seja, elas ousaram sair do contexto em que estavam inseridas, de apenas trabalharem na roça ao lado dos pais. Depois, ainda muito cedo, se casavam e iam fazer a mesma coisa ao lado do marido. Geração após geração era essa mesmice a vida da mulher no sertão nordestino. Ao falarmos sobre Maria Bonita e Dadá, estamos falando de mulheres, que ao lado de Lampião e de outros cangaceiros, compuseram um movimento que ainda é estudado e pesquisado por muitos. E, também, narrado por escritores, especialmente, os de cordel, que contam a história de seus personagens, fazendo assim com que o cangaço não caia no esquecimento.

Palavras-chave: Cangaço; Maria Bonita; Dadá; Lampião.

Abstract: In this article we try to show a little about the life of two female names, icons of the cangaço movement, from bibliographic research. This movement had Lampião as its main character. But here we will only talk about these two women, because it is necessary that the cangaço is also shown through the female perspective. They were women who suffered violence and fought, but who also broke a little of the stigma of what life in the country was like in those places. In other words, they dared to leave the context in which they were inserted, to just work in the fields alongside their parents. Then they got married very early and were going to do the same thing with their husband. Generation after generation was the same life of women in the northeastern hinterland.

[*] Agente administrativo do Ministério da Economia. Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Brasília. Contato: carreiromeister@gmail.com.

[**] Professor Associado da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Contato: erlandoreses@gmail.com.

When talking about Maria Bonita and Dadá, we are talking about women, who together with Lampião and other cangaceiros, composed a movement that is still studied and researched by many. And, also, narrated by writers, especially those of cordel, who tell the story of their characters, thus making sure that the bandit does not fall into oblivion.

Keywords: Cangaço; Maria Bonita; Dadá; Lampião.

Resumen: En este artículo intentamos mostrar un poco sobre la vida de dos nombres femeninos, íconos del movimiento cangaço, de la investigación bibliográfica. Este movimiento tuvo a Lampião como protagonista. Pero aquí solo hablaremos de estas dos mujeres, porque es necesario que el cangaço también se muestre a través de la perspectiva femenina. Eran mujeres que sufrieron violência y lucharon, pero que también rompieron un poco el estigma de cómo era la vida en el país en esos lugares. En otras palabras, se atrevieron a dejar el contexto en el que estaban insertos, para trabajar en el campo junto a sus padres. Luego se casaron muy temprano e iban a hacer lo mismo con su marido. Generación tras generación fue la misma vida de las mujeres en el interior del noreste. Cuando se habla de Maria Bonita y Dadá, estamos hablando de mujeres, que junto a Lampião y otros cangaceiros, compusieron un movimiento que todavía es estudiado e investigado por muchos. Y, también, narrado por escritores, especialmente los de cordel, que cuentan la historia de sus personajes, asegurándose así que el bandido no caiga en el olvido.

Palabras clave: Cangaço; Maria Bonita; Dadá; Lampião.

Exórdio

Falar em uma epistemologia do cangaço é algo totalmente possível, pois tal movimento ocorreu no sertão nordestino brasileiro e ainda hoje desperta o interesse e a curiosidade de muitas pessoas. É conhecido como o fenômeno do banditismo rural que teve na figura de Lampião a sua mais famosa expressão (NEGREIROS, 2018). Este se configurou como o maior ícone desse movimento, sua figura atraía até mesmo o interesse das crianças, que em sua inocência viam nele uma espécie de herói a ser imitado.

O universo do cangaço continua sendo objeto de estudo por parte de pesquisadores, assim como Lampião e Maria Bonita ainda são personagens lembrados na literatura, principalmente a de cordel.

> Violeiros repentistas
> Cantando na região
> Batizaram novamente
> A mulher de Lampião

Como Maria Bonita
A linda flor do sertão
(SERRA, 2016, p. 294)

Ao abordar o tema do cangaço pode-se pensar que as figuras de destaque foram apenas os homens, chamados cangaceiros. Mas ali também estiveram muitas mulheres. E não foi somente Maria Bonita que fez parte daquele mundo. Embora ela tenha sido a primeira a entrar para o bando, muitas outras Marias também habitaram aquele ambiente predominantemente masculino, e deram, inclusive, uma nova roupagem aos acampamentos.[1]

Não é pretensão nossa analisar ou tentar decifrar os motivos pelos quais um grupo de mulheres ali tenha estado, o que cabe aqui é demonstrar que a presença delas no Cangaço foi uma realidade, e, que é preciso que se fale sobre isso. Infelizmente há ainda quem desacredite nas brutalidades sofridas por aquelas mulheres. Para quem pesquisa o mundo do cangaço, no entanto, a violência que elas suportaram poderia ser comparada a cenas de filmes de terror. Mas não foi ficção. Foi a realidade encarada por elas (NEGREIROS, 2018).

No presente artigo recorremos à pesquisa bibliográfica, seguida de discussão, para discorrer sobre a vida de duas dessas valentes mulheres: Maria Bonita e Dadá. Dois ícones femininos do cangaço.

A entrada das mulheres no cangaço

Antes de destacarmos a trajetória dessas duas valentes mulheres, consideramos importante falar em poucas palavras sobre como era a vida feminina no sertão e como algumas foram parar no cangaço. A vida da mulher no sertão girava em torno do casamento. Com isso desde cedo lhes eram ensinadas as tarefas domésticas, porque o projeto de vida para elas era aquele: uma vida dura, de trabalhos na roça ao lado dos pais e após o casamento, era a mesma rotina, só que a partir dali, ao lado do marido (FERREIRA; ARAÚJO, 2011).

[1] As mulheres logo seriam admitidas, na fieira de Maria, na vereda desobstruída pela jovem costureira de bordados de Paulo Afonso, com sua têmpora individual resoluta. [...] No surgimento, as mulheres cangaceiras passaram a dar uma nova feição aos acampamentos, em cuja limpeza ajudavam. Usavam compridas guaxumas, vassouras de gravetos, e ainda davam trato nas vestimentas; mais não faziam, pois, em situação de embate iminente, era exigida certa disposição dos afazeres (SERRA, 2016, p. 295).

Ora, como as meninas iam sendo preparadas para o matrimônio desde cedo, não é difícil deduzir que não havia outras oportunidades com as quais elas pudessem ter um crescimento pessoal e melhorar suas condições de vida. A realidade delas já estava traçada – se saíam da casa dos pais, era para ir direto para a casa do marido. Ou seja, saíam do domínio de um e iam para o domínio do outro.

Pode-se imaginar que os meios de comunicação àquela época fossem precários, mas a fama de Lampião e seu bando se espalhava por todo o sertão. E se despertava medo em muitas mulheres por causa da violência por eles praticada, em algumas despertava o desejo de acompanhá-los, talvez como forma de quebrar a monotonia e trazer um pouco de emoção para suas vidas. No imaginário delas, os cangaceiros levavam uma vida de aventuras, riquezas e festas. Isso acabava fazendo com que algumas sentissem o desejo de se aventurar (NEGREIROS, 2018).

Segundo narra a obra *Bonita Maria do capitão*, foi Maria Bonita quem abriu as portas para que outras mulheres adentrassem o submundo do cangaço, isso devido ao fato de que com as visitas de Lampião e seu bando à casa de Maria, sua família começou a ser agredida pela polícia volante, pois esta estava sempre em busca dos cangaceiros. Com isso, o pai dela se viu obrigado a mudar-se da Bahia para Alagoas. Foi quando Maria optou por acompanhar Lampião. Mesmo que a decisão tenha sido tomada de supetão, ela foi a precursora em abrir o caminho para outras mulheres ingressarem num universo até então fechado ao sexo feminino (FERREIRA; ARAÚJO, 2011).

Para aquelas que idealizavam o cangaço como um ambiente de festas, danças e aventura, a realidade era no mínimo, diferente. Ali havia regras muito rígidas a serem cumpridas, principalmente pelas mulheres. De acordo com a narrativa apresentada pelo documentário *Feminino Cangaço* (2013), e por trechos constantes em algumas obras pesquisadas para compor esse estudo, foi possível verificar que uma mulher não podia entrar para o bando se não estivesse ligada a algum cangaceiro, no caso, maritalmente. Isso fazia parte das regras estabelecidas. Caso uma delas ficasse viúva, tinha, que procurar outro cangaceiro como companheiro, com urgência, pois não era permitido a ela ficar ali sozinha porque acabava se tornando um alvo fácil para a polícia volante,

já que não tinha a proteção do cangaceiro. Caso não se ligasse a nenhum outro homem do bando, tal mulher era exterminada. [2]

Ainda sobre a realidade feminina no sertão, as mulheres eram as que mais sofriam com a violência. O estupro era uma realidade para elas e não havia a quem denunciar e nem a quem reclamar. Elas estavam à mercê da própria sorte. Caso denunciassem o risco era duplo: por parte dos cangaceiros e por parte da polícia que podia entender como uma confissão de culpa por haver acoitado os cangaceiros: "E muitos soldados tinham por hábito punir crimes como aquele com as próprias mãos – ou com o próprio pênis" (NEGREIROS, 2018, p. 53).

Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita

Maria Gomes de Oliveira, era filha de José Gomes de Oliveira, conhecido como Zé Felipe e de Maria Joaquina Conceição Oliveira, conhecida como dona Déa. Por isso Maria era também conhecida como Maria de Déa. O local de nascimento foi Malhada da Caiçara na Bahia e a data teria sido 08 de março de 1911[3].

[2] Toda mulher que entrava no Cangaço, obrigava-se a acompanhar um cangaceiro; melhor dizendo, ela não podia entrar para o Cangaço sozinha, sem estar atrelada a um homem. Até quando um cangaceiro morria em combate, a sua companheira tinha de se juntar a outro para garantir a sua vida. Uma cangaceira solteira, sem a proteção de um cangaceiro, poderia tornar-se uma mulher sem propósito no convívio com o bando, além de alvo frágil para a polícia volante. Vinte e Cinco comentou que existiram casos de viúvas que foram eliminadas pelos cangaceiros. Um dos casos foi o de Rosinha, companheira do chefe de grupo Mariano. Em um cerco da volante de Zé Rufino, Mariano foi morto [...]. Rosinha não conseguiu unir-se a nenhum outro cangaceiro e, por isso, selou seu destino (FERREIRA; ARAÚJO, 2011, p. 40).

[3] A partir da década de 1990, Maria Bonita passaria a ser lembrada, com frequência, todo dia 8 de março, quando se comemora o Dia Internacional da Mulher. Em mais uma das inúmeras lendas que cercam sua figura, poetas populares e memorialistas estabeleceram que aquela data seria a data de nascimento da cangaceira. Em *O Espinho do quipá: Lampião, a história*, livro publicado em 1997 em coautoria com o pesquisador Antônio Amaury Corrêa de Araújo, a neta de Lampião e Maria Bonita, Vera Ferreira – ela é filha de Expedita Ferreira, única filha do casal –, cravou-se a data de 8 de março de 1911. Desse modo, o aniversário da cangaceira soaria como uma predestinação. Em 2011, ano em que se registraram diversas comemorações pelo suposto centenário de Maria Bonita, um pesquisador de Paulo Afonso, o sociólogo Voldi Ribeiro, localizou o assentamento do batismo de Maria Gomes de Oliveira na paróquia de São João Batista de Jeremoabo. No documento, consta a data de nascimento da criança: 17 de janeiro de 1910 (NEGREIROS, 2018, p. 150).

Seguindo os costumes do sertão, das moças se casarem cedo, Maria também fez isso. Ela casou-se com apenas 16 anos, com o sapateiro Zé de Nenê e foi morar no povoado Santa Brígida, na Bahia (FERREIRA; ARAÚJO, 2011).

Ocorreu, porém que o casamento de Maria e Zé não deu certo. Eles brigavam muito, se separavam e depois dessas brigas ela costumava voltar para a casa dos pais. Numa dessas vezes em que ela se encontrava na casa dos pais, conheceu Lampião, se apaixonaram e posteriormente ela optou por acompanhá-lo (SERRA, 2016).

Em referência ao qualificativo de Bonita acrescentado ao nome de Maria, é difícil dizer como surgiu, já que no sertão os apelidos eram bastante comuns. Maria inicialmente, era Maria de Déa, apelido da mãe. No ambiente do cangaço ela era Maria do Capitão ou dona Maria. E Lampião costumava chamá-la de Santinha. Há versões a respeito que diz que o codinome Bonita foi dado por um policial volante que a achava bonita. Há outra que afirma que foi feita uma tradução da palavra francesa *joli*, que foi escrita em uma xilogravura num folheto de cordel, em que Maria aparecia ao lado de Lampião (FERREIRA; ARAÚJO, 2011).

Mesmo já tendo se passado muito tempo, a história de amor de Maria Bonita e Lampião ainda povoa a imaginação dos autores, principalmente cordelistas, que narram a história do casal em seus folhetos. Embora tenha sido uma história de amor, foi principalmente uma história de constante luta pela sobrevivência, em que até a cor da roupa usada poderia contribuir para facilitar a visão do inimigo ao direcionar os disparos de armas de fogo em direção a eles[4].

Por outro lado, porém, é necessário que se reconheça que por mais difícil que tenha sido a vida de Maria Bonita no ambiente do cangaço, ela viveu plenamente a escolha feita ao acompanhar Lampião e dentro do que as circunstâncias permitiam, conseguia, até mesmo ser uma pessoa leve e brincalhona, que aparentava já ter nascido pronta para

[4] Mesmo sob proteção, Maria Bonita foi ferida em 1935. Em um ataque comandado por Lampião, na Vila Serrinha do Catimbau, região próxima da cidade de Garanhuns-PE, Maria foi baleada e, por ter sido atingida pelas costas, pode-se supor que, no momento, ela se afastava do local de combate. Ainda no escuro do início da manhã, Maria se tornou alvo fácil por estar trajando um vestido branco. A Maria do capitão foi levada a um local da caatinga de difícil acesso para o inimigo, onde pôde ser tratada por integrantes do próprio grupo (FERREIRA; ARAÚJO, 2011, p. 41).

aquele modo árido de vida. Maria foi chamada, inclusive, de rainha do cangaço (FERREIRA; ARAÚJO, 2011).

Maria foi executada com extrema crueldade, pondo fim ao reinado da mulher brincalhona e apaixonada por Lampião. Segundo a narrativa, o assassinato foi em uma emboscada, quando ainda estava acordando. Seu corpo foi alvejado por tiros e sua cabeça decepada enquanto ainda estava viva. Ou seja, eles não estavam em um confronto, nem em posição de se defender e, portanto, sem condições de oferecer resistência (NEGREIROS, 2011).

> Maria estava com uma bacia na mão quando levou o primeiro tiro na barriga. [...]. Conforme contaria depois, o soldado Godoy ignorou os suplícios da cangaceira para que a deixasse viver. [...]. Ele não se sensibilizou. Com um só golpe, arrancou-lhe a cabeça, ainda com vida. [...]. Depois de se livrar da trabalhosa tarefa, ainda de acordo com a história contada pelo próprio Godoy, usou a boca do fuzil para levantar a parte debaixo do vestido de Maria. Chamou a atenção dos outros soldados para a cor da calcinha que ela usava naquela manhã. Era encarnada, como descreveria. [...]. Deixaram os corpos decapitados dos bandoleiros ao relento, para deleite dos urubus. O de Maria seria abandonado com as pernas abertas e um pedaço de madeira enfiado na vagina. [...]. Quando Maria Gomes de Oliveira morreu, nasceu Maria Bonita (NEGREIROS, 2018, p. 233-235).

É possível constatar de acordo narrativa feita, que no assassinato de Maria foram acrescentados elementos de crueldade pior do que nos demais cangaceiros. Com isso, o machismo e a misoginia ficam evidentes. Não bastou tirar-lhe a vida e decepar a cabeça enquanto ainda estava com vida. Seus algozes acharam por bem aumentar a crueldade para que a supremacia do macho ficasse evidenciada. Havia o desejo de deixar estampado o poder do macho diante da figura feminina.

Ali, no entanto, morreu a mulher Maria de Déa, a Maria do Capitão, mas nasceu Maria Bonita, a mulher que saiu do anonimato e passou a pertencer à história do mundo (FERREIRA; ARAÚJO, 2011).

Sérgia Ribeiro da Silva, a Dadá

Falaremos agora de Dadá, a companheira de Corisco que também foi um nome de grande importância dentro do cangaço. Ela foi

uma mulher de extrema coragem e força. Ao lado dele encarava qualquer situação. E se por algum motivo, Corisco não podia comandar o bando, era ela quem tomava a frente e empunhava as armas. A história da entrada de Dadá para o cangaço, no entanto, foi uma das mais brutais e estarrecedoras. Ela era apenas uma menina que morava com a família quando Corisco a levou (NEGREIROS, 2018).

A violência praticada pelos cangaceiros, era algo corriqueiro naquelas paragens. E isso se dava de forma mais violenta contra as mulheres, pois parece que só o fato de ser mulher já era motivo para ser punida. Os atos praticados eram muito cruéis. Eram estupros, geralmente coletivos, contra mulheres de todas as idades. Nem crianças e nem idosas eram poupadas. Uma outra punição muito praticada por eles era marcar com ferro em brasa as iniciais do nome do cangaceiro na face, na virilha, ou nas coxas da mulher que usasse cabelos curtos ou uma vestimenta acima dos joelhos. De Todas as formas as mulheres eram as maiores vítimas dessa violência exacerbada, pois ela também era praticada como forma de atingir os homens, caso eles os tivessem denunciado. Bastava existir a desconfiança, como foi o caso do pai de Dadá, senhor Vicente, acusado de denunciar o cangaceiro conhecido como Corisco (NEGREIROS, 2018).

> Dar com a língua nos dentes era crime grave, que merecia o pior dos castigos, dizia o visitante. [...]. – Mas é só uma menina – insistia o velho. Ato contínuo, o rapaz deu ordem para os dois invadirem a casa e arrastarem Sérgia. [...] A fera que se vingara de seu Vicente de maneira tão implacável se chamava Cristino Gomes da Silva. Mas, nas sendas da caatinga, atendia pelo codinome de Corisco, o Diabo Louro. Contava, na ocasião com 20 anos. Sérgia, a menina, tinha por apelido Sussuarana. A partir daquele dia, seria conhecida como Dadá. [...]. Conduziu a menina mata a dentro e, quando chegaram à roça da Baixa Grande, jogou-a ao chão. Imobilizou-a, levantou-lhe o vestido, abriu-lhe as pernas e se debruçou sobre seu corpo. "Feito um animal", como ela viria a descrever no futuro. Penetrou-a com força, repetidas vezes. Aos doze anos, Dadá perderia a virgindade naquele estupro. Quando finalmente Corisco se saciou, a garota estava inerte, quase desfalecida, com a região genital em carne viva, esvaindo-se em sangue. Delirando de tanta dor, pensara que suas pernas haviam virado escamas de peixe [...]. Corisco a arrastou de volta à casa da tia e pediu à senhora que cuidasse da garota. Quando estivesse recomposta voltaria para pegá-la (NEGREIROS, 2018, p. 33-34).

Mesmo diante de uma violência tão brutal a que foi submetida, Dadá não teve escolha e foi obrigada a "aceitar a condição de esposa" de Corisco, que como Lampião também possuía um bando de cangaceiros. Nessa condição permaneceu ao lado dele até o dia em que este veio a falecer. Após o evento da morte do marido, Dadá foi presa, mas depois de ser solta teve, ainda, oportunidade de refazer a vida, quando, então, se casou novamente, passou a trabalhar como costureira e foi morar em Salvador (NEGREIROS, 2018).

Considerações finais

A presença da mulher no cangaço foi uma realidade da qual não podemos nos furtar de falar, pois essas valentes lutadoras ajudaram a construir o movimento e suas vidas precisam ser lembradas para que não caiam no esquecimento.

É necessário que a história do cangaço seja contada também pela perspectiva feminina, pois por vontade própria ou não, as mulheres ressignificaram o movimento. Elas resistiram às condições mais adversas do sertão nordestino. Estiveram à mercê de homens extremamente violentos, tanto os cangaceiros quanto os da polícia volante foram seus algozes. A mulher cangaceira suportou situações absurdamente violentas e cruéis. Seus corpos foram submetidos a toda sorte de dores, provocadas pelas mais diferentes torturas, tanto físicas, quanto psicológicas. Por isso, essa história precisou ser contada.

Algo que ficou evidente foi que, em sua maioria, as mulheres cangaceiras, foram vítimas de uma ou mais situações de violência praticadas por seus companheiros. Inclusive, poderíamos continuar narrando outras histórias, porém, apenas repetiríamos casos de estupros, espancamentos, mortes, enfim, apenas mostraríamos toda sorte de violência dos quais essas mulheres foram vítimas.

Mulheres e meninas continuam sendo torturadas, queimadas, estupradas e mortas a cada minuto em todas as regiões do país. E isso na maioria das vezes não é feito por desconhecidos, mas por aqueles que têm algum tipo de ligação com elas. São homens acostumados a pensar que seus corpos são suas propriedades.

Referências

FEMININO CANGAÇO. Direção de Manoel Leto e Lucas Viana. Bahia: Uneb, 2013. (75min), YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wsTCQ7LO eds&feature=youtu.be. Acesso em: 30 maio 2020.

FERREIRA, Vera; ARAÚJO, Germana Gonçalves de. **Bonita Maria do Capitão**. Bahia: ADUNEB, 2011.

LIMA, João Sousa de. **Mulheres Cangaceiras**. Bahia: Fonte Viva, 2017.

SERRA, Luiz. **O Sertão Anárquico de Lampião**. Brasília: Outubro Edições, 2016.

NEGREIROS, Adriana. **Maria Bonita, sexo, violência e mulheres no Cangaço**. São Paulo: Objetiva, 2018.

Recebido em: 31 de agosto de 2021
Aceito em: 10 de dezembro de 2021

PORNOGRAFIA DA MORTE: UMA LEITURA DE *MULHERES EMPILHADAS*, DE PATRÍCIA MELO

PORNOGRAPHY OF DEATH: A READING OF *MULHERES EMPILHADAS*, BY PATRÍCIA MELO

PORNOGRAFÍA DE LA MUERTE: UNA LECTURA DE *MULHERES EMPILHADAS*, DE PATRÍCIA MELO

Pauliane AMARAL [*]

Resumo: Este artigo analisa a representação da violência de gênero no romance *Mulheres empilhadas* (2019), de Patrícia Melo, em elementos como a masculinidade tóxica e a pornografia. A análise aqui proposta se vale de dados oficiais acerca da violência contra a mulher no Brasil, assim como de conceitos relevantes aos estudos de gênero. Tendo o feminicídio como tema central, o livro também aborda questões congêneres, como o sexismo presente no sistema judiciário, ainda regido por uma mentalidade patriarcal, e mostra como a ficção pode refletir a realidade ao mesmo tempo em que a questiona. A hipótese é a de que, ao tratar da pornografia – desde a comercial até o *revenge porn* – a autora-criadora mostra que sua visão de mundo está alinhada à das feministas anti-pornografia, que entendem esse tipo de conteúdo como um dos pilares que sustentam a misoginia.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Feminicídio; Literatura Brasileira Contemporânea; Masculinidades; Violência Contra a Mulher.

Abstract: This article analyzes the representation of different aspects of gender violence in the novel *Mulheres empilhadas* (2019), by Patrícia Melo, such as toxic masculinity and pornography. The analysis proposed here is based on official data about violence against women in Brazil, as well on concepts that pertain to the field of Gender Studies. With femicide as a central theme, the book also addresses related issues, such as the failures of the judicial system, still governed by a patriarchal mentality, and shows how fiction can reflect reality and, at the same time, challenge it. The hypothesis proposed here is that, when dealing with pornography – from commercial porn to porn revenge – the author-creator shows that she is aligned with anti-pornography feminists, who understand this type of content as one of the pillars of misogyny.

Keywords: Contemporary Brazilian Literature; Femicide; Gender Studies; Masculinities; Violence Against Women.

[*] Mestranda em Estudos de Linguagens e pesquisadora com ênfase na área de teoria literária e literatura brasileira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contato: paulianeamaral@gmail.com.

Resumen: Este artículo analiza la representación de elementos que componen los pilares de la violencia de género en la novela *Mulheres empilhadas* (2019), de Patrícia Melo, como la masculinidad tóxica y la pornografía. El análisis se basa en datos oficiales sobre la violencia contra las mujeres en Brasil, así como en conceptos de los estudios de género. Tiendo el feminicidio como tema central, el libro también aborda temas como la perniciosidad del sistema judicial, aún regido por una mentalidad patriarcal, y muestra cómo la ficción puede reflejar la realidad al mismo tiempo en que la cuestiona. La hipótesis que aquí se plantea es que, cuando se trata de la pornografía – desde la pornografía comercial hasta el *porn revenge* – la autora-creadora demuestra que su cosmovisión está en línea con la de las feministas anti-pornografía, que entienden este tipo de contenidos como uno de los pilares de la misoginia.

Palabras-clave: Estudios de género; Feminicidio; La violencia contra las mujeres; Literatura brasileña contemporánea; Masculinidades.

Introdução

No universo da literatura brasileira contemporânea, *Mulheres empilhadas* (2019) se destaca como um dos poucos romances que trazem a violência contra a mulher tema central de sua narrativa, e não apenas um episódio pontual no percurso de determinada personagem. Nesse sentido, o livro dialoga com o romance *Paraíso* (2014), de Tatiana Salem Levy, cuja narrativa também expõe os diversos tipos de violências contra a mulher através da trajetória de suas personagens.

Apesar da Lei do Feminicídio (Lei 13.104/15) ter contribuído para que a população brasileira, as esferas governamentais e jurídicas se dessem conta da assustadora recorrência desse tipo de crime, os dados ainda são alarmantes e no ano de 2020 cresceram ainda mais em razão da crise causada pelo Covid-19, quando mulheres e seus parceiros precisam ficar confinados em um mesmo espaço, potencializando as dinâmicas da violência que já existiam na relação. Segundo dados levantados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BOND, 2020, não paginado), durante a pandemia do novo coronavírus, houve um aumento de 22% nos registros de casos de feminicídio no Brasil. A isso se soma o fato de que os dados coletados oficialmente representam apenas uma parcela dos crimes de feminicídio no país[1].

[1] Ver Cerqueira (2021, p. 41), sobre a hipótese da subnotificação dos homicídios registrados pelo sistema de saúde em 2019.

Esses dados ressaltam a importância do livro de Patrícia Melo no quadro da literatura brasileira contemporânea, especialmente entre as obras produzidas por escritoras. Através de suas personagens, Melo expõe a desvalorização da mulher na sociedade brasileira, assim como os mecanismos que sustentam a desigualdade de gênero:

> Nada mais fácil do que aprender a odiar as mulheres. O que não falta é professor. O pai ensina. O Estado ensina. O sistema legal ensina. O mercado ensina. A cultura ensina. A propaganda ensina. Mas quem melhor ensina, segundo Bia, minha colega de escritório, é a pornografia. (MELO, 2019, p. 73).

Considerando todos os aspectos relacionados à preservação do patriarcado, que culminam na perpetuação da violência contra a mulher, a narrativa motra que a pornografia tem papel central na construção de masculinidades tóxicas, ou seja, de comportamentos e práticas sociais que sancionam e naturalizam a dominação das mulheres pelos homens. "Algumas características da masculinidade dizem respeito à dominação, à dureza e à assunção de riscos, o que, recentemente, se tem designado por masculinidade tóxica ou caixa da masculinidade" (CONCEIÇÃO, 2019, p. 159).

Mudar a ideia de masculinidade vigente tem sido um dos desafios da luta pela igualdade de gênero, tanto dentro do Movimento Feminista quanto do Movimento LGBT e hoje podemos acompanhar diversas iniciativas no mundo nesse sentido, à exemplo da campanha da ONU *He for She* ("Ele por Ela").

A gênese do romance

Em *Mulheres empilhadas*, Patrícia Melo elege, pela primeira vez, uma mulher como protagonista de um de seus romances. A escolha parece se relacionar com a natureza do projeto, encomendado pela editora Leya, que pediu à Melo que criasse uma narrativa que tratasse de algum dos aspectos da vida da mulher brasileira. Analisando como esse romance se relaciona com os anteriores, Melo nota que eles convergem ao tratarem do que a escritora chama de patologias urbanas, como violência, desigualdade, entre outras questões sociais (MELO, 2019, [entrevista]).

Emulando a barbárie dos feminicídios reais, não há sutilezas na representação da violência contra a mulher no romance *Mulheres empilhadas*, seja no escopo do íntimo—representado na relação da protagonista com o seu namorado—ou do público, simbolizado através da representação de um sistema jurídico viciado que permite a absolvição de três jovens (brancos e de classe média alta) pelo feminicídio da índigena Txupira, uma adolescente de 14 anos. A descrição crua de feminicídios ao longo da narrativa afasta qualquer possibilidade de ler a relação entre vítima e algoz na clave do erotismo e lança o leitor em um mundo de perversidade e abjeção. Assim o leitor é apresentado à pornografia mais hedionda: aquela em que a mulher é objetificada até a morte.

Pautado em muita pesquisa, feita em parceria com a jornalista Emily Sasson Cohen, *Mulheres empilhadas* tenta amalgamar todos os aspectos que envolvem a violência contra a mulher no Brasil, do *revenge porn* ao feminicídio, da violência doméstica à violência institucional.

A protagonista, que conta a história das mulheres mortas, empilhadas em pilhas de processos e em manchetes de jornais, é uma jovem advogada paulistana que, depois de levar um tapa do namorado em uma festa, decide acompanhar um mutirão de julgamentos de feminicídios no Acre, a serviço do escritório onde trabalha (MELO, 2019, p. 19-20). O tapa também reaviva na protagonista a lembrança do feminicídio que tirou a vida de sua mãe, rompendo o silêncio que ela criou ao redor do trauma como forma de auto-preservação. A descrição da morte da mãe (MELO, 2019, p. 166) — testemunhada pela filha aos quatro anos de idade — remete ao feminicídio da advogada Mércia Nakashima, que chocou o Brasil em 2010.

A protagonista é a única personagem não nomeada na narrativa, uma forma encontrada por Patrícia Melo para indicar que ela representa uma pluralidade de mulheres[2]. Essa fusão de diferentes mulheres também pode ser vista na capa do romance, uma colagem que une o nascimento da Vênus de Botticelli ao nascimento de Oshun, de Harmonia Rosales. Quanto ao título do livro, a palavra empilhada.

> [...] sublinha a desvalorização do conteúdo, como é típico do que é empilhado, revelando a perda do valor individual da vida de cada

[2] A afirmação é baseada em entrevista concedida pela escritora (MELO, 2019 [Entrevista]).

> mulher perante a sociedade e o Estado misóginos, que não só possibilitam como compactuam com os crimes relatados no romance. (SILVA, 2020, p. 9).

Ao longo da narrativa há referências a feminicídios reais: nos capítulos numerados de 1 a 11 surgem recriações dos relatos desses crimes (que também poderiam ser lidos como contos ou microcontos), sendo que em alguns a vítima chega a ser nomeada, como é o caso do capítulo 6, que trata do feminicídio da advogada paranaense Tatiana Spitzner (MELO, 2019, p. 48). Apenas o capítulo 12 trata da morte da fictícia promotora Carla Penteado, criando uma ligação entre o universo extra-literário e a narrativa.

Nos capítulos de A a Z o leitor acompanha a viagem da advogada ao Acre, o início de sua amizade com a promotora de justiça Carla, seu envolvimento com o caso Txupira e com a jornalista Rita. Assim como a protagonista, Carla e Rita são duas mulheres fortes, que desafiam o universo patriarcal e coronelista da cidade de Cruzeiro do Sul. Há uma evidente relação entre o modo de vida dessas mulheres e os ideais feministas, no qual a mulher – emancipada – é responsável por suas escolhas e sua história.

As personagens da advogada, da promotora e da jornalista compartilham dos mesmos preceitos éticos e emanam sororidade, "fundamentada no comprometimento de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma" (HOOKS, 2018, p. 33). É sintomático que as personagens de Rita e Carla, ao desafiarem a sociedade patriarcal de Cruzeiro do Sul – uma espécie de microcosmo da sociedade brasileira – sejam assassinadas.

Enquanto o assassinato de Rita tem uma conotação política (ela morre após denunciar em uma reportagem a manipulação dos jurados do caso Txupira, que absolvem os três jovens abastados filhos de seringueiros da região, expondo a perniciosidade do Poder Judiciário), Carla é assassinada pelo ex-namorado Paulo, homem que revela ser um "justiceiro" ao confessar o assassinato dos três acusados do feminicídio de Txupira.

A ideia do homem justiceiro representada pela personagem Paulo nasce de uma concepção equivocada de masculinidade, na qual o homem é responsável pela proteção da mulher, entendida como fraca e indefesa. Segundo essa lógica, toda mulher precisaria de um homem

para se sentir segura. Porém, em um mundo regido pela igualdade entre os gêneros, as mulheres não precisariam se preocupar em ter o seu corpo e seus direitos violados, tornando obsoleta a figura do justiceiro.

Em entrevista, a autora-criadora mostra ter consciência da relação entre a figura do justiceiro e a perpetuação do machismo. Tal consciência impediu que a escritora recorresse à *persona* da mulher vingadora, como acontece com muitas abordagens cinematográficas do tema[3]:

> E se eu fizesse uma matadora? Uma personagem que sai cobrando da sociedade patriarcal tudo que lhe é negado: segurança, emancipação... Seria usar a mesma lógica patriarcal, mas invertida. (MELO, 2019 [Entrevista]).

Apenas nos capítulos nomeados pelo alfabeto grego – "alfa", "beta", "gama", "delta", "épsilon", "zeta" e "etá" –, que tratam dos transes da protagonista durante o ritual da Ayahuasca, podemos vislumbrar uma busca por reparação. Durante o transe, a reparação surge como alegoria, que une as experiências traumáticas da protagonista à história das índias guerreiras Icamiabas que, segundo a lenda, viviam em uma sociedade matriarcal e cuja lenda originou, no século XVI, o mito das lendárias Amazonas onde hoje é a região Norte do Brasil.

Pornografia da Morte

As personagens Luís Crisântemo Alves, Abelardo Ribeiro Maciel e Antônio Francisco Medeiros – que estupram, torturam e matam a jovem indígena Txupira – são descritas pela narradora de *Mulheres empilhadas* como filhos de fazendeiros que vivem como playboys, "surfando, saindo de boate, entrando em lancha, pilotando motos ou carros luxuosos, sempre acompanhados de beldades" (MELO, 2019, p. 64).

> No diário local havia uma chamada de capa para o julgamento que começaria naquela manhã.

[3] Dois exemplos recentes desse tipo de narrativa podem ser vistos nos filmes *A Vigilante* (Sarah Daggar-Nickson, 2018) e *Destroyer* (*O Peso do Passado*, Karyn Kusama, 2019).

> A foto mostrava três rapazes sorridentes – o mais velho não devia ter vinte e cinco anos –, encostados num SUV preto, enlameado. Botas & chapéus. Figuras másculas. Ao fundo, à direita, um tanto desfocados, outros moços, todos com copos de cerveja na mão. O cenário não poderia ser melhor, céu limpo, piscina azul, o tipo de imagem que faz a gente pensar num montão de dinheiro, papai rico, vida feita, sem preocupação. Estudantes universitários, dizia a legenda. Meninos sortudos, era a conclusão óbvia. Nada ali antecipava a psicopatia do trio que estuprou, torturou e matou uma adolescente da aldeia Kuratawa. (MELO, 2019, p. 27).

A descrição dos jovens como "figuras másculas" corresponde a uma certa ideia de masculinidade ainda dominante e prepara o leitor para a descrição do feminicídio por eles cometido: "[...] o corpo de Txupira foi encontrado boiando, de costas, os braços amarrados. Seus mamilos foram extirpados. E dentro do seu útero encontraram cacos de vidro" (MELO, 2019, p. 31).

A brutalidade da morte de Txupira passa pela associação entre estupro e tortura, revelando um aspecto grotesco dos assassinos, que subjugam a menina até sua morte. Além do trio responsável por matar Txupira e Paulo (que mata a namorada e promotora Carla Penteado), a misogínia é representada na descrição de outro feminicídio: o assassinato de Scarlath por Fares, feita a partir do que a narradora observa durante o Tribunal do Júri.

> À tarde, no plenário, além de mim, só havia a mãe e irmã da Scarlath, a vítima, uma negra de 26 anos, para quem Fares, um borracheiro, emprestou dez reais. O calvário de Scarlath começou no dia em que ela foi devolver o dinheiro na borracharia. Fares demorou dois dias inteiros para matar Scarlath, e fez um trabalho de açougueiro, cortou primeiro as pernas, depois os braços, depois a cabeça, depois recortou os peitos, a vagina, tudo filmado. Nas paredes da oficina de Fares, havia vários calendários do ano em que ele matou Scarlath e de outros anos anteriores, com fotos de mulheres lindíssimas, nuas, mostrando os peitos, a boceta, o cu, agachadas, de pernas abertas, com a boca entreaberta, os dentes maravilhosos mordiscando os lábios perfeitos, olhar convidativo, naquele clima de vem-me-comer, e Fares gostava de praticar tiro ao alvo usando aqueles calendários. Mirava o peito, mirava a bunda, o cu, e lançava os dardos. As fotos ficavam todas furadas. A última coisa que ele fazia era furar, com chave de fenda, os

> olhos das mulheres bonitas. O celular de Fares era cheio de vídeo pornográfico.
> [...]
> Fiquei com preguiça de ouvir a defensora. Sei que ela estava apenas fazendo o trabalho dela, de ampla defesa, mas a gente se cansa de ouvir bobagem, como se, por ser prostituta, Scarlath merecesse o fim que teve. Ou ainda: que Scarlath não merecia o julgamento que estava tendo. Por ser prostituta. Por quatro a três, os jurados mandaram Fares para a prisão. Dezoito anos de detenção, decretou o juiz.
> Ao sair do tribunal, falei rapidamente com a mãe de Scarlath.
> [...]
> – Minha filha não é prostituta – me disse a mãe de Scarlath. Não posso descrever o quanto aquilo me comoveu. (MELO, 2019, p. 75-76).

No trecho em que é descrito o julgamento do feminicídio de Scarlath, o leitor se depara com a dor da mãe, que não só é obrigada a reviver o brutal assassinato da filha, como também a vê sendo retratada como prostituta, em uma tentativa de desqualificar a vítima, já que em uma sociedade de valores patriarcais a vida de uma prostituta vale muito pouco ou nada. O trecho também revela que a estratégia possivelmente influenciou os jurados, que mesmo após a exposição dos detalhes atrozes do crime, condenaram o réu em um placar apertado de quatro a três. Heleieth Saffioti já observava essa dinâmica em *Gênero, Patriarcado e Violência* (2004):

> O julgamento destes criminosos sofre, é óbvio, a influência do sexismo reinante na sociedade, que determina o levantamento de falsas acusações – devassa é a mais comum – contra assassinada. A vítima é transformada rapidamente em réu, procedimento este que consegue, muitas vezes, absorver o verdadeiro réu. Durante longo período, usava-se, com êxito, o argumento de legítima defesa da honra, como se esta não fosse algo pessoal e, dessa forma, pudesse ser manchado por outrem. Graças a muitos protestos feministas, tal tese, sem fundamento jurídico ou de qualquer outra espécie, deixou de ser utilizada. O percentual de condenações, contudo, situa-se aquém do desejável. (SAFFIOTI, 2004, p. 48).

Outra questão suscitada pelo trecho em que a advogada-narradora descreve a morte de Scarlath é o papel da pornografia como uma das portas de entrada da misoginia e um dos pilares das

masculinidades tóxicas, quando modelos e comportamentos violentos contra a mulher que passam a ser normalizados.

A associação entre material pornográfico e o ódio às mulheres aparece em diversos trechos do livro, com destaque para aqueles que envolvem a personagem Bia, "encarregada de catalogar os crimes que envolviam desmembramento, mutilação ou evisceração de mulheres para o livro que Denise estava escrevendo" (MELO, 2019, p. 75). Em conversa com a protagonista, Bia exalta a perniciosidade da pornografia:

> – Essas porras dessas feministas hardcore têm razão – disse. – Onde esses putos aprendem a fazer isso conosco? Nas aulas de pornografia que recebem a vida inteira – respondeu ela mesma [...] a pornografia foi criada pelos mesmos caras que queimavam bruxas. Quando eles não puderam mais se divertir com bruxas e pirotecnias, eles inventaram uma outra forma de matar mulheres: a pornografia. Entendeu?
> – A pornografia – dizia ela – é uma verdadeira máquina de produzir assassinos de mulheres. Os caras passam a vida vendo aquela bosta, vendo nego colocar algemas naquelas bocetas, nego descendo o chicote no nosso lombo, e acabam achando normal esganar a própria mulher quando se sentem contrariados. (MELO, 2019, p. 76).

Em outro trecho Bia fala sobre um tipo extremo e grotesco de pornografia, que envolve a morte e mutilação da mulher:

> – Eu acreditava que pornografia era aquela coisa de cu e xoxota para homem broxa, mas você não tem ideia do que a Denise me mandou ler. Já ouviu falar numas merdas chamadas *snuff*? Cacete! Sabe o que é o cara matar a mulher, arrancar o útero dela e ejacular? O cara ejacula segurando nosso útero! (MELO, 2019, p. 24-25).

No filme *9mm* (Joel Schumacher, 1999), a personagem de Nicolas Cage mergulha no submundo da indústria pornográfica para investigar a origem de um vídeo que mostra a tortura e a execução de uma jovem. Hoje, conteúdos como esses podem ser acessados através da *deep web*, a parte da Internet que está oculta dos mecanismos de pesquisa convencionais (como Google) e que constitui uma terrível rede de difusão de material pornográfico criminoso, como os que envolvem pedofília.

O debate sobre a relação entre pornografia e violência contra a mulher está no centro das questões abordadas pelo movimento feminista, sendo que há uma divisão entre as feministas anti-pornografia, ou pró-censura, que entendem que

> [...] a exposição à pornografia é causa direta de violência (sexual ou outra) contra as mulheres, ou pelo menos condiciona - pelos mecanismos psicológicos da aprendizagem - a agressividade masculina nesse sentido, levando potencialmente os seus consumidores (homens) a tais atos de violência. (PINTO, 2010, p. 377).

Já as teóricas feministas alinhadas à visão do grupo *The Feminist Anti-Censorship Taskforce*, defendem que "a pornografia tem algumas funções sociais que beneficiam as mulheres" (SNITOW, 1992, p. 14 *apud* SILVA, 2013, p. 155):

> A existência da pornografia serviu ao questionamento dos costumes sexuais, para colocar em ridículo a hipocrisia sexual e para destacar a importância das necessidades sexuais. A pornografia porta outras mensagens que não o ódio às mulheres: ela promove a aventura sexual, o sexo fora do casamento, o sexo motivado unicamente por prazer, o sexo casual, o sexo anonimo, o sexo grupal, o sexo voyeurístico, o sexo ilegal, o sexo público (DUGGAN *et al*., 1992, p. 82 *apud* SILVA, 2013, p. 155).

Observamos que a narrativa de *Mulheres empilhadas* não dá espaço para o entendimento da pornografia como algo benéfico às mulheres, mostrando que a autora-criadora Patrícia Melo—través do discurso da personagem Bia—está ideologicamente mais próxima das feministas anti-pornografia.

Outro aspecto da relação entre pornografia e violência contra a mulher surge através de uma experiëncia vivida pela protagonista: após terminar o relacionamento com o também advogado Amir, a protagonista de *Mulheres empilhadas* acaba se vendo vítima de um tipo de violência cada vez mais comum: o *revenge porn*[4]. O conceito, traduzido como *pornografia da vingança*, denomina a disseminação não autorizada de cenas de sexo ou nudez de uma pessoa, sem a autorização

[4] Ver CITRON, 2014, p. 346.

desta, com o objetivo de praticar vingança ou humilhação, dando início ao ciclo chamado de *slut-shaming*.

Apenas em 24 de setembro de 2018 foi editada a Lei 13.718/18, que, apesar de não enquadrar especificamente o *revenge porn* como um crime por si só, o considera uma causa de aumento de pena do crime de divulgação de cena de sexo ou nudez sem o consentimento da vítima, novo tipo penal incluído através do Art. 218-C.

Entre os casos mais emblemáticos de *revenge porn* no Brasil estão os das adolescentes Júlia Rebeca dos Santos, de Parnaíba (PI), e Giana Laura Fabi, de Veranópolis (RS), que tinham 17 e 16 anos respectivamente quando cometeram suicídio para dar fim às perseguições iniciadas após a divulgação de vídeos e fotos íntimas. Em *Mulheres empilhadas* o ciclo do *slut-shaming* é descrito pela protagonista por meio da citação de comentários dos usuários de sites especializados na disseminação de *revenge porn*:

> [...] eu havia cometido o erro de ler os comentários dos consumidores daquela pornografia light, pornografia caseira, pornografia produzida pelo namorado, sem eu saber, sem que eu quisesse ser filmada pelo meu namorado, pornografia-facada-nas-costas, "sei muito bem o que fazer com putas como você", comentou um, "ai, que vontade de botar fogo nessa boceta", comentou outro, "nós samo (sic) carente (sic) de bucetas (sic) grátis", disse este, "colocaí na sua boceta uma placa sob-nova-direção e vem aqui para minha casa que eu te (sic) saúdo teúda e manteúda", escreveu picadotamanhodeumposte@hotmail.com, só de ler os comentários eu tinha material mais que suficiente para chorar o resto da vida, chorar uma eternidade até me dissolver completamente. (MELO, 2019, p. 131).

A protagonista do romance de Patrícia Melo remedia a exposição perpetrada pelo ex-namorado Amir através de um processo judicial por reparação de danos e da criação de um site chamado *mulheresempilhadas.com*, no qual ela expõe sua versão dos fatos e conta a história de sua mãe e da matança de mulheres com que se depara em sua jornada no Acre. E assim, encenando a superação de diversos traumas, a autora-criadora apresenta a possibilidade da mulher continuar vivendo em um mundo ainda dominado pelo patriarcado, em que os homens aprendem—com o pai, a mídia, o sistema jurídico, a pornografia—a odiar as mulheres, a sujeitá-las a seu poder, enquanto

mulheres guerreiras representadas pelas Icamiabas, por Txupira, por Zapira, por Carla, por Rita e pela protagonista lutam pela sua emancipação, por um mundo no qual a mulher tenha o direito de viver sem medo.

Ironicamente, talvez o único equívoco da autora-criadora seja fazer com que a protagonista do romance repita uma frase dita pela própria autora em diversas entrevistas: a de que "o Feminicídio é um crime democrático" (MELO, 2019, p. 16-17). Essa afirmação contradiz o próprio princípio de igualdade que fundamenta a ideia de democracia. Por definição o Feminicídio não é democrático: ele é uma violência que ocorre contra a mulher, e não contra o homem.

As mulheres são assassinadas porque estão sujeitas à uma sociedade desigual, e certamente se vivêssemos em uma democracia plena, na qual as mulheres gozam dos mesmos direitos dos homens, não estaríamos assistindo nossos corpos serem empilhados.

> Você olha o perfil das vítimas e tem de tudo – negras, brancas, magras, gordas, ricas, pobres. O feminicídio é democrático. E também quis que o leitor se colocasse no lugar da protagonista. Por isso a ideia de não nomeá-la. (MELO *apud* BRANT, 2019, não paginado).

Como bem ilustram os dados oficiais, no Brasil, a desigualdade de gênero se estende à esfera política e encontra nela um poderoso aliado para a perpetuação do machismo e da misoginia no país. A pouca representatividade política das mulheres nos ajuda a entender a raiz da desigualdade de gênero no Brasil e mostra que essa sub-representação é um dos obstáculos para que tenhamos um pleno estado democrático de direito. Ainda que as mulheres compreendam 52,5% do eleitorado brasileiro,

> Na Câmara dos Deputados, por exemplo, das 513 cadeiras, apenas 77 são ocupadas por deputadas, o que corresponde a 15%. No Senado somente 12 mulheres foram eleitas para as 81 vagas, o que equivale a uma participação feminina de 14%. (MELLO, 2021, não paginado).

Essa desigualdade mostra que a luta do movimento feminista é também uma luta pela democracia. Nas questões que tocam à violência contra a mulher é difícil traçar uma linha divisória entre o pessoal e o social quando falamos de feminicídio, pois ao mesmo tempo em que

cada mulher é um ser único formado por várias intersecções (sexo, raça, religião, condição sócio-econômica etc.), é chocante ver que o feminicídio encontra na banalidade seu denominador comum. Como mulher e pesquisadora, espero que no futuro *Mulheres empilhadas* seja apenas um romance que fala sobre um tempo já distante, em que as mulheres ainda eram vistas como seres descartáveis, dignos de serem empilhados. Por enquanto, o romance continua sendo uma versão ficcional da realidade de muitas brasileiras.

Referências

ACRE. Tribunal de Justiça. Poder Judiciário do Estado do Acre. **Erradicar a violência contra mulher e garantir a vida é missão da Justiça do Acre**. Rio Branco, AC: TJAC, 2020.

BOND, Letycia. Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante pandemia. **Agência Brasil**. 01/06/2020.

BRANT, Ana Clara. Patrícia Melo lança em BH "Mulheres empilhadas", sobre feminicídio. **Uai**. 06/11/2019.

CAMPOS, Carmen Hein de. Feminicídio no Brasil: uma análise crítico-feminista. **Revista Sistema Penal & Violência**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 103-115, 2015.

CERQUEIRA, Daniel *et al*. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CITRON, Danielle Keats; FRANKS, Mary Anne. Criminalizing revenge porn. **Wake Forest Law Review**, v. 49, 2014.

CONCEIÇÃO, Pedro. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. ONU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. New York: PNUD, 2019.

GOMES, Izabel Solyszko. Feminicídios: um longo debate. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n239651.

HOOKS, bell. **O Feminismo é Para Todo Mundo**: Políticas Arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
MELO, Patrícia. **Mulheres empilhadas**. São Paulo: Leya, 2019.

MELO, Patrícia. **Sempre um Papo** [Entrevista]. 20/12/2019.

MELLO, Karine. Com pouca representatividade política, mulheres ainda buscam direitos. **Agência Brasil**. Brasília: 09/03/2021.

PASINATO, Wânia. **Diretrizes Nacionais Feminicídio**: investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília: ONU Mulheres, 2016.

PINTO, Pedro; NOGUEIRA, Maria da Conceição; OLIVEIRA, João Manuel de. Debates feministas sobre pornografia heteronormativa: estéticas e ideologias da sexualização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 374-383, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth lara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, Fernanda Braga da. **A Representação da violência contra a mulher na Obra Mulheres empilhadas**: notícias de feminicídio. 2020. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos Literários e Ensino de Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, Júlio César Casarin Barroso. Liberdade de expressão, pornografia e igualdade de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 143-165, abr. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100008.

Recebido em: 31 de agosto de 2021
Aceito em: 05 de dezembro de 2021

UMA INCURSÃO PELOS GÊNEROS MULTIMODAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA MATERNA DO SEXTO ANO[1]

AN INCURSION IN THE MULTIMODAL GENRES IN SIXTH YEAR MOTHER TONGUE TEXTBOOKS

UNA INCURSIÓN POR LOS GÉNEROS MULTIMODALES EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE LENGUA MATERNA DE SEXTO AÑO

Luiz Fabiano Braga dos SANTOS[*]
Selma Martines PERES[**]

Resumo: O presente texto é um recorte da pesquisa em desenvolvimento: "Nas páginas dos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano: uma reflexão sobre os gêneros multimodais". O objetivo deste estudo é analisar e compreender o uso dos gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental. A pesquisa vincula-se na área de Linguística Aplicada, abordagem qualitativa e cunho documental. A fundamentação teórica pautou-se em: Bakhtin (2003); Bezerra (2010); Bittencourt (2008, 2020); Bunzen e Abreu-Tardelli (2020); Cassiano (2013); Freitag, Motta e Costa (1997); Gualberto, Pimenta e Santos (2018); Kress e Leeuwen (1996); Munakata (2012); Razzini (2000); Rojo e Moura (2012) e Soares (2002). O estudo encontra-se em fase de conclusão. Até o momento, verificou-se que as fontes documentais analisadas apresentaram o estudo dos gêneros textuais como protagonistas de capítulos e unidades. Especificamente acerca dos gêneros multimodais, objeto de estudo, percebeu-se o trabalho com HQs, anúncio publicitário, propaganda e poema visual, ciberpoema e infográfico como parte integrante de capítulo.

Palavras-chave: Gêneros multimodais; Língua Portuguesa; Livros Didáticos.

[1] Artigo resultante da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Mestrado em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), sob orientação da Profa. Dra. Selma Martines Peres, na Linha de Pesquisa III: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza. Teve inicio em março de 2021 e encontra-se em fase de conclusão (março 2023).

[*] Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Contato: luizfabiano@discente.ufg.br.

[**] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Contato: selma_martines_peres@ufcat.edu.br.

Abstract: This text is an excerpt from the research in progress: "On the pages of sixth grade Portuguese language textbooks: a reflection on multimodal genres". The general objective of this study is to analyze and understand the use of multimodal genres in Portuguese Language textbooks for the sixth year of Elementary School. The research is linked to the area of Applied Linguistics, qualitative approach and documental nature. The theoretical foundation was based on: Bakhtin (2003); Bezerra (2010); Bittencourt (2008, 2020); Bunzen and Abreu-Tardelli (2020); Cassiano (2013); Freitag, Motta e Costa (1997); Gualberto, Pimenta e Santos (2018); Kress and Leeuwen (1996); Munakata (2012); Razzini (2000); Rojo e Moura (2012) and Soares (2002). The study is nearing completion. So far, it was found that the analyzed documentary sources presented the study of textual genres as protagonists of chapters and units. Specifically about the multimodal genres, object of study, it was noticed the work with comics, advertisement, advertising and visual poem, cyberpoem and infographic as an integral part of the chapter.

Keywords: Multimodal genres; Portuguese language; Didatic books.

Resumen: Este texto es un extracto de la investigación en curso: "En las páginas de los libros de texto de lengua portuguesa de sexto grado: una reflexión sobre los géneros multimodales". El objetivo de este estudio es analizar y comprender el uso de géneros multimodales en los libros de texto de Lengua Portuguesa para el sexto año de la Enseñanza Fundamental. La investigación está vinculada al área de Lingüística Aplicada, enfoque cualitativo y carácter documental. La fundamentación teórica se basó en: Bakhtin (2003); Bezerra (2010); Bittencourt (2008, 2020); Bunzen y Abreu-Tardelli (2020); Casiano (2013); Freitag, Motta e Costa (1997); Gualberto, Pimenta e Santos (2018); Kress y Leeuwen (1996); Munakata (2012); Razzini (2000); Rojo e Moura (2012) y Soares (2002). El estudio está a punto de finalizar. Hasta el momento, se encontró que las fuentes documentales analizadas presentaron el estudio de los géneros textuales como protagonistas de capítulos y unidades. Específicamente sobre los géneros multimodales, objeto de estudio, se notó el trabajo con cómic, publicidad, publicidad y poema visual, ciberpoema e infografía como parte integral del capítulo.

Palabras clave: Géneros multimodales; Lengua portuguesa; Libros didácticos.

Introdução

Vivemos inseridos em um mundo multimodal. Estamos cercados por tecnologia e fazemos uso dela a todo instante. Tal fato influenciou diretamente o ato de se comunicar, que passou a englobar, ao mesmo tempo, diferentes linguagens: (verbal), representada pela escrita; (não verbal), expressa por imagens estáticas e em movimento, por sons etc.

Dessa maneira, a multimodalidade se fez presente na instituição escola. Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p.7) reiteraram algo que todos sabemos e vivenciamos. "Os tempos são digitais". Atualmente, o acesso à tecnologia e à informação estão na palma da mão da maioria das pessoas, por meio dos *smartphones*. Apesar disso, no ensino público, o livro didático (LD) ainda não foi substituído e assume papel de destaque. É o suporte pedagógico "mais utilizado na história da educação"[2] por professores e estudantes, por isso, na era tecnológica, os livros didáticos (LDs) sofreram alterações. Neles, também foram inseridas outras linguagens.

Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 15) enfatizaram que "vivemos imersos em um tempo no qual as tecnologias digitais desempenham um papel importante, principalmente por seus apelos visuais e sonoros e pela pluralidade das informações que veiculam". Nesse sentido, o ensino- aprendizagem sofreu modificações, pois a tecnologia chegou à instituição escola, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os docentes tiveram de se adaptar face às mudanças vivenciadas na sociedade, fato que se tornou evidente a partir da pandemia de COVID-19, por exemplo.

Sendo assim, essa pesquisa amparou-se no uso do livro didático, principal instrumento pedagógico, em especial, nas instituições públicas, assim como pela inserção de gêneros multimodais nesses materiais. A respeito dessa temática, constatou-se pouca produção acadêmica na área. Ao pesquisar na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a utilização das palavras-chave: "texto multimodal/língua portuguesa", aferiu-se dezessete trabalhos cadastrados. Desse total, catorze dissertações e três teses, publicadas no período entre os anos de 2006 a 2019. Portanto, apesar de a temática ser atual, conforme constatado, ainda há poucas pesquisas produzidas.

Em relação ao sexto ano, essa etapa foi escolhida, pois marca a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, percebeu-se mudança quanto à linguagem utilizada nos livros, bem como quanto à docência, pois há um professor que ministra cada componente curricular, ao contrário dos anos iniciais do Ensino

[2] Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/8232/o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor. Acesso em: 11 ago. 2022.

Fundamental, nos quais os pedagogos ministram mais de um componente curricular.

A problemática desse estudo se constituiu em responder ao questionamento: como os gêneros multimodais são trabalhados em três coleções de livros didáticos (LDs) de sexto ano do Ensino Fundamental adotados em escolas públicas municipais de Goiânia - Goiás?

A fim de responder ao problema que motivou essa pesquisa, foi proposto como objetivo geral: analisar e compreender o uso dos gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos desse estudo foram: verificar a utilização dos gêneros multimodais como protagonistas de capítulo; aferir nas fontes pesquisadas indicação e explicação do termo multimodalidade/ multimodal; identificar gêneros multimodais e depreender as principais atividades elaboradas a partir dos gêneros multimodais (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica) nos LDs de língua portuguesa do sexto do ensino fundamental.

Quanto à natureza dessa pesquisa, a abordagem é qualitativa e de caráter documental. Situa-se na área da Linguística Aplicada. Fachin (2017, p. 137) explanou que

> a pesquisa documental corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam sua busca e sua identificação.

Em uma análise documental, segundo Cellard (2012, p. 297), configura-se como documento "´todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel". Para o autor, uma análise documental está inserida em cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e a análise.

Com relação ao contexto, referenciado por Cellard (2012) em que se situam as fontes documentais analisadas, elencou-se os LDs de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental mais utilizados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), editados pela primeira vez em 2018, com o objetivo de participar da seleção realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020.O período vigente de utilização das obras é de quatro anos (2020-2023). Em sua

elaboração, foram inseridas as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Esse documento, elaborado pelo governo federal, foi previamente definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/1996). A BNCC

> estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.[3]

A propósito, para participar da seleção do PNLD, foi exigido que os materiais didáticos estivessem em consonância com o documento proposto. Sendo assim, editoras e autores tiveram de adaptar as produções ao novo contexto educacional brasileiro.

Os autores elaboram as obras didáticas com a finalidade de auxiliar professores estudantes no ensino-aprendizagem, no planejamento de aulas e com o uso do material didático, respectivamente. Um LD se constitui, primeiramente, como um material de leitura. Em contrapartida, como citou Munakata (2012), o LD foi elaborado como mercadoria, ou seja, para atender às necessidades do mercado editorial, que a partir da consolidação e da universalização do PNLD, tornou-se um mercado rentável, que atraiu o capital estrangeiro, especificamente no século XXI.

Os LDs são distribuídos gratuitamente pelo governo federal, por meio do PNLD. As obras selecionadas por esse programa são distribuídas em todo o país, são escritas por autores com experiência e publicadas por grandes editoras, sendo este, portanto, o critério de autenticidade e confiabilidade, mencionado por Cellard (2012).

Quanto à natureza do texto, os LDs possuem caráter pedagógico, isto é, são suportes que são compostos de gêneros textuais variados (linguagem verbal e não verbal), exercícios de interpretação e compreensão de textos, de múltipla escolha ou questões discursivas e/ou produções textuais.

[3] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 ago. 2021.

Quanto aos conceitos-chave e a estrutura lógica do texto, os LDs disponibilizam os conteúdos programáticos de cada ano escolar em unidades e capítulos. São elaborados em uma sequência lógica para facilitar o ensino-aprendizagem de estudantes e professores (as). São compostos de muitas ilustrações e fotos, *layouts* modernos, assim como estão repletos de gêneros textuais (multimodais), ou seja, percebeu-se a presença de recursos multissemióticos, visto que utilizam várias formas de linguagem (verbal, não verbal, visual etc.), portanto contemplam o objeto de estudo, os gêneros multimodais.

O critério adotado para a seleção das fontes da pesquisa foi aferir os três livros de língua portuguesa mais utilizados na RME de Goiânia. Para tanto, seguindo orientação da Reserva Técnica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia - Goiás, órgão responsável pela distribuição de materiais didáticos, a pesquisa foi realizada no mês de setembro de 2021 no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), especificamente no link do Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD), disponível no link: https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/simad.

Nesse site, é possível consultar os LDs adotados em todas as instituições públicas do país. Basta selecionar o ano do programa; (especificamente para esse estudo o ano de 2021); o programa de vinculação (PNLD); a esfera (administração pública municipal) e a localização (Estado e Município- Goiás- Goiânia). Em seguida, foram disponibilizadas todas as informações, instituição por instituição. Os dados aferidos foram tabulados e posteriormente transformados em gráficos, inseridos na pesquisa.

Desta forma, verificou-se que em 2021 havia 167 instituições de ensino municipais em Goiânia (GO) (escolas), excetuando-se os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Desse total, 98%, isto é, 164 das instituições são urbanas e apenas 2% estão localizadas na zona rural, ou seja, 3 instituições. Ademais, aferiu-se que 91% (152) escolas oferecem a modalidade de ensino do sexto ano dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, 9% (15) escolas não oferecem essa modalidade de ensino, restringindo-se à oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A propósito, houve alteração no que concerne à escolha dos LD com a publicação do decreto nº 9.099 de 18/07/2018. A partir do PNLD 2020, as escolas puderam optar entre três modalidades: material único

por escola; material único para grupos de escola e ainda material unificado para cada rede de ensino. O município de Goiânia (GO) optou pelo modelo de "material único para cada escola". A escolha foi registrada em 16 de agosto de 2019. Posto isso, em relação aos LDs de língua portuguesa adotados, apurou-se o uso de oito obras:

- "Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem" - 6º ano - de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Editora Moderna. Este livro está sendo utilizado em 51 instituições públicas municipais, ou seja, 30% do quantitativo.
- "Apoema: português 6" de Lucia Teixeira *et al*. da Editora do Brasil, 2018. Esta obra está sendo utilizada em 36 instituições, o que corresponde a 22% do quantitativo.
- "Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano" de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, do IBEP. Este livro está sendo utilizado em 23 instituições públicas municipais, o que representa 14% do quantitativo.

Em sequência, os livros didáticos de língua portuguesa utilizados são os seguintes: "Singular & Plural" da Editora Moderna, utilizado em 22 instituições ficou em quarto lugar (13%). Em quinto lugar, o livro "Português: conexão e uso", da Editora Saraiva, utilizado em 10 instituições (6%). Em sexto lugar, o livro "Geração Alpha da Editora SM, utilizado" em 7 instituições (4%). Por fim, os livros "Universos língua portuguesa 6º ano", da Editora SM utilizado em duas instituições (1%) e o livro "Língua Portuguesa- 6º ano", utilizado em uma instituição (1%), em sétimo e oitavo lugares, respectivamente.

Sendo assim, os três livros mais utilizados na rede municipal de ensino de Goiânia (GO) serviram como fontes documentais deste estudo. A categorização adotada nesse estudo, abordada no capítulo três da pesquisa, foi a seguinte: investigar o trabalho com os gêneros multimodais, no que tange à análise dos capítulos dedicados ao estudo a partir deles; se há menção/explicação quanto ao termo multimodal; listar os gêneros multimodais por capítulo; bem como analisar os exercícios elaborados a partir do gêneros multimodais, de acordo com os eixos (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) que direcionam o ensino-aprendizagem de língua

materna, segundo a BNCC, e, por fim, se os exercícios servem como pretexto, isto é, para se trabalhar com a gramática prescritiva.

De acordo com o levantamento realizado, o livro mais utilizado na RME "Se liga na língua- Leitura, produção de texto e linguagem" de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. É uma publicação da Editora Moderna, fundada em 1968, posteriormente, em 2001, aliou- se ao conglomerado midiático espanhol Prisa/Santillana. Cassiano (2013) ponderou que o capital estrangeiro dominou o início do século XXI no mercado editorial brasileiro, o que, segundo a autora, caracterizou oligopólio.

O segundo livro mais utilizado na rede municipal de ensino de Goiânia (GO) "Apoema 6" de autoria de Lucia Teixeira; Silvia Maria de Sousa; Karla Faria e Nadja Pattresi foi publicado pela Editora do Brasil. A Editora do Brasil foi fundada e presidida em 1943 por Fernando Costa, posteriormente pelo filho Carlos Costa.

O terceiro livro mais utilizado na RME de Goiânia é "Tecendo linguagens". Foi publicado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), criado em 1965, anteriormente Companhia Editora Nacional (1925), que teve sua relevância, em especial, pelas publicações de Monteiro Lobato (traduções de clássicos e livros voltados ao público infantil, tais como o Sítio do Picapau Amarelo).

Com as fontes documentais definidas, a pesquisa foi estruturada em três capítulos, que serão sintetizados, a partir da próxima seção.

1 Dos textos aos gêneros multimodais: a abordagem nos livros didáticos de língua portuguesa

O ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares da Educação Básica está sendo direcionado pela BNCC, o que inclui os LDs. No tocante ao ensino de língua portuguesa, assim como já ocorrera desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) privilegiou o texto no papel central no ensino de língua portuguesa. Mas, afinal, o que é texto?

Comumente ouvia-se na escola que texto era algo a ser lido ou escrito (em forma de redações), assim como deveria ter sentido e parágrafos, por exemplo. A propósito, havia a "crença" de que para ser considerado texto deveria apenas ser composto por palavras. No entanto, essas definições simplistas foram substituídas gradativamente

por definições de várias vertentes da língua portuguesa, dentre elas a linguística textual, que define texto como "uma sequência coerente de sentenças" (MARCUSCHI, 2012, p. 22) ou da análise do discurso, na qual "um texto é uma peça de linguagem que representa uma unidade significativa" (ORLANDI, 2012, p. 111).

Neste sentido, os textos foram agrupados em tipologias textuais (descritiva, narrativa, dissertativa, injuntiva, explicativa, preditiva e dialogal) e mais recentemente em gêneros textuais e discursivos. Ambas as classificações foram adotadas no ensino-aprendizagem de língua materna. Marcuschi (2010, p. 22) ressaltou que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto".

O mesmo autor realizou distinção entre tipos e gêneros textuais. Segundo o autor, os tipos textuais designam "uma espécie de sequências teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)" (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Por sua vez, os gêneros textuais fazem referências aos "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Sendo assim, os gêneros textuais se sobressaem em quantidade, pois os utilizamos na comunicação, seja oral ou escrita. Atualmente, o ensino de língua portuguesa é pautado a partir dos gêneros textuais. Por meio deles, é trabalhada a oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. Os LD de Língua Portuguesa inseriram essa organização em sua elaboração.

Em relação à leitura, as práticas de letramento, normalmente associadas, equivocadamente por sinal, exclusivamente à alfabetização, estão presentes no ensino-aprendizagem, de modo geral. Soares (2002, p. 20) ressaltou que "não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente". Desta maneira, o letramento implica nas práticas sociais da leitura e da escrita, que não se restringem aos conteúdos aprendidos na escola, mas sim colocadas em prática, algo fundamental no ato de se comunicar.

Com a dinamicidade da comunicação, surgiu a necessidade da inserção de novos letramentos, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 13) "de caráter multimodal ou multissemiótico", até então excluídos da instituição escola, oriundos das diversas formas de se expressar a cultura, bem como advindas da tecnologia. Em 1996, um grupo de pesquisadores (Grupo de Nova Londres) publicou um manifesto que culminaria com a designada Pedagogia de multiletramentos.

> o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma "pedagogia") os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Nesse contexto, Rojo e Moura (2012, p. 13) enfatizaram que o conceito de multiletramentos direcionou para

> dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Assim sendo, percebeu-se que o conceito de multimodalidade, já citado anteriormente, advém da Semiótica Social. Grosso modo, a Semiótica é a ciência de todas as linguagens, por sua vez a Semiótica Social aborda as funções sociais da linguagem.

Neste tocante, os estudos de Kress e Leeuwen (1996, 2000), por meio da Gramática do Design Visual (GDV) contribuíram para o reconhecimento da multimodalidade. Embasadas pelos autores supracitados, Gualberto, Pimenta e Santos (2019, p. 21) relataram que "sob a ótica da Semiótica Social [...], os textos são constituídos pela integração dos modos semióticos que integram sua composição".

Exemplos disso, são alguns textos, bastante populares, compostos por imagens e palavras, utilizados no ensino-aprendizagem, em avaliações internas/externas, bem como em LDs, a princípio, do meio jornalístico, as histórias em quadrinhos (HQs), charges e cartuns e

outros como os anúncios publicitários, campanhas comunitárias, folders ou *flyers*, poemas visuais, infográficos, memes e *gifs*.

Dessa maneira, a imagem fez-se cada vez mais presente na elaboração dos gêneros textuais. A velha "disputa" da hegemonia entre palavra e imagem foi compreendida, por meio da Semiótica Social como uma simbiose de linguagens, ou seja, ambas têm sua devida importância, no que concerne à apreensão de sentidos.

Por outro lado, a tecnologia propiciou o surgimento de novos gêneros textuais, por meio da "transmutação de gêneros" observada por Bakhtin (2003), que ocorre quando um gênero textual origina outro gênero, por exemplo, a carta e o *e-mail*.

2 O livro didático e o livro didático de língua portuguesa

Aqui o livro didático ganha centralidade, em especial o livro didático de Língua portuguesa, sendo as fontes documentais desse estudo. Neste sentido, tornou-se fundamental pesquisar a origem dos LDs no Brasil e sua evolução.

Segundo Lajolo (1996, p. 3) o material escolar tem sua relevância no espaço escolar, pois,

> a escola é um lugar especial. Também especial é o material escolar, que se pode definir como o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola [...] Dentre os mais comuns, giz e lousa. [...] Mas, qualquer que seja o conjunto de coisas que constitui o material escolar, alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influem mais diretamente na aprendizagem. Entre esses elementos mais essenciais destacam-se os livros.

Os LDs são instrumentos pedagógicos de uso corrente nas instituições de ensino, em especial, nas instituições públicas. De acordo com Lajolo (1996, p. 4)

> Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e

> condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.

Dessa forma, o livro foi produzido para o mercado, isto é, para a escola (mercado escolar), como assinalou Munakata (2012). Nesse tocante, o Estado assumiu o poder decisório da avaliação, compra e distribuição dos LDs, por meio do PNLD. Essas ações relacionadas ao LD estiveram atreladas a outras políticas assistencialistas, relacionadas à distribuição de merenda, por exemplo.

A produção de LDs teve início no país no século XIX. Bittencourt (2020, p. 4-5), uma das precursoras de pesquisas sobre a temática, classificou a história do livro didático brasileiro em quatro momentos. No primeiro momento classificado pela autora como "Primeira geração de livros escolares: os estrangeiros são nosso modelo", evidenciou-se a produção de livros didáticos fora do país, devido à dificuldade da obtenção de matéria-prima, tinta e papel, por exemplo. Além disso, observou-se que os LDs eram traduções de outros países, que não refletiam a cultura brasileira, isto é, a realidade de nossa sociedade.

No segundo momento da história do LD brasileiro, Bittencourt (2020, p. 6-7) ressaltou a fase da "nacionalização", dividida pela autora em dois períodos. No primeiro deles (1860-1930), observou-se o início da produção nacional, impulsionada pela fundação da editora de Francisco Alves, em 1880. O segundo período que ilustra a nacionalização dos livros didáticos compreende os anos de 1930 a 1970. Nessa época, a Companhia Editora Nacional (atualmente Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP) destacou-se, devido ao êxito das obras de Monteiro Lobato, a princípio com a personagem Jeca Tatu, expoente do nacionalismo pungente, e em seguida com o Sítio do Picapau Amarelo, além de inúmeras traduções de clássicos universais. No governo Vargas, destacou-se a criação da Comissão Nacional dos Livros Didáticos (CNLD).

A partir da década de 1970 até 1996, Bittencourt (2020, p. 8-9) verificou a "multiplicação dos livros escolares", o terceiro momento da história do LD brasileiro, por meio da reformulação curricular proposta na LDB de 5692 de 1971, bem como pelos acordos entre o Brasil e EUA (MEC/USAID). A venda de LDs teve aumento significativo, com a compra e distribuição do governo aos alunos carentes. Com isso, novas

editoras surgiram, em especial, por intermédio dos cursinhos preparatórios e seu apostilado. São exemplos desse novo nicho editorial, as Editoras Ática e Moderna (atualmente incorporada ao Grupo Santillana). A autora observou ainda que nas décadas de 1980 e 1990, o livro tornou-se o "material pedagógico essencial para o ensino" (BITTENCOURT, 2020, p. 9).

Por fim, o quarto momento da produção de LDs no Brasil teve início em 1996 e perdura até os dias atuais. Bittencourt (2020, p. 10-11) ressaltou que a LDB (LEI nº 9394) concedeu a efetivação do PNLD, criado em 1985. Por meio desse programa, ocorreu a universalização do LD, que garantiu o acesso desse material em todo o país. Atualmente, o programa contempla os estudantes de educação infantil; ensinos fundamental e médio.

O PNLD sucedeu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), com o objetivo de atender os estudantes da educação básica da rede pública, o que foi realizado gradativamente, de acordo com as gestões vigentes.

Cassiano (2013, p. 54) observou que "dois documentos- chave" contribuíram para a implantação do PNLD: Educação para todos: caminho para a mudança, de 31 de maio de 1985 e o "Plano Decenal de Educação para Todos" (1993-2003), decorrente da participação do governo na "Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem".

Dessa maneira, na década de 1990, conforme mencionado e observado por Bittencourt (2020), o LD atingiu o seu apogeu, no que diz respeito à relevância nas instituições. Entretanto, apesar do uso latente, por se tratar de algo complexo, conforme mencionou Bittencourt (2008), o LD não era unanimidade. Assim, as críticas surgiram quanto à elaboração, tais como a inserção de "questões preconceituosas, conteúdos desatualizados e erros conceituais" (BITTENCOURT, 2020, p. 10).

Diante dos problemas elencados, fez-se necessária a avaliação dos LDs, inicialmente em 1993, e posteriormente, em 1996, ano em que o MEC assumiu a avaliação dos materiais, bem como a publicação dos resultados obtidos no Guia de Livros Didáticos. Sendo assim, o Estado além de comprador e distribuidor dos LDs, agregou a função de avaliador das obras. Nesse caso, a avaliação precederia a compra e a distribuição.

Ao todo, o PNLD tem oito fases (operacionalização[4]). A primeira delas, centralizada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), é a divulgação do edital de abertura de chamamento com as normas e prazos dos respectivos programas. No PNLD, foi adotada organização cíclica, ou seja, a cada ano são atendidos os determinados ciclos- infância- ensino fundamental (anos iniciais); ensino fundamental (anos finais) e ensino médio). A segunda etapa é a inscrição das obras, o que se configura como ação descentralizada por parte das editoras e autores, com duração média de 201 dias.

Em seguida, os livros inscritos são avaliados, conforme já mencionado, de acordo com os preceitos do Edital publicado, sendo esta, portanto, a terceira fase, com duração de 297 dias. A quarta fase, com duração de 20 dias, é uma ação descentralizada realizada pelas escolas (grupo diretivo e corpo docente), que deverão selecionar e escolher dentre as obras indicadas no Guia de Livros Didáticos.

As fases seguintes são a negociação e a produção gráfica das obras selecionadas pelas escolas. A negociação é realizada entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e as editoras, diante do quantitativo e preço de capa das obras. Dessa forma, caracteriza-se, portanto, como uma ação centralizada. A produção gráfica terá início após a negociação entre o governo e as editoras, que iniciam a confecção das obras (ação descentralizada). Estima-se que sejam produzidos mais de 150 milhões de livros, com a supervisão direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a garantia do cumprimento do edital.

Por fim, as últimas fases compreendem a distribuição (ação centralizada efetuada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos e FNDE). Essa fase dura 130 dias. O governo assegura o recebimento do material didático antes do início de cada ano letivo nas instituições públicas de todo o país, desde o PNLD 2000, para que professores e alunos o utilizem no período de quatro anos.

A partir do PNLD 2000, houve a distribuição de dicionários e no ano seguinte foram distribuídas obras voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência visual. Em 2003, o programa foi ampliado

[4] Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/2020_Como_funciona_o_PNLD.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

com o atendimento aos alunos de ensino médio (PNLEM). Por sua vez, em 2007, teve início do atendimento aos estudantes da EJA, primeiramente com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização (PNLA), posteriormente, em 2009, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A partir de 2017, o PNLD foi alterado significativamente, no que concerne à nomenclatura, por exemplo. Passou a ser nomeado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático, com a ampliação da distribuição de outros materiais pedagógicos, provenientes de tecnologia, tais como softwares e jogos educacionais, conforme decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**,** em substituição ao decreto de 2010. Tais mudanças refletiram a inserção da tecnologia no âmbito educacional, representadas pelas designadas metodologias ativas, uma realidade no ensino-aprendizagem.

Além disso, os livros literários integraram o PNLD, com a unificação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), bem como os livros reutilizáveis, ou seja, os livros que podem ser reaproveitados, tiveram a sua duração alterada de três para quatro anos. Os três livros analisados (fontes documentais desse estudo) compreendem o período de utilização de 2020 a 2023.

Houve também a inserção da Educação Infantil no PNLD (2017), antes atendida apenas com livros literários. Os educandos dessa etapa de ensino receberam os LDs a partir de 2019. Portanto, percebeu-se que o PNLD contribuiu para a inserção dos estudantes de todos os segmentos, que recebem as obras, desde então. Sendo assim, o programa contempla os estudantes da rede pública do país, que apresenta disparidades e desigualdades.

O mercado editorial de LDs iniciou-se no século XIX. Nesse período, Baptiste Garnier e Francisco Alves destacaram-se, com produção voltada ao mercado escolar, em um segmento restrito e ainda pouco explorado. Atualmente, o mercado editorial de livros escolares não reflete o século XIX. Pelo contrário, é o setor que mais vende livros no país, a frente de gêneros populares, tais como os livros religiosos, autoajuda e literatura adulta e infantil. “A literatura escolar é o produto de maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

Desse modo, para vender a mercadoria livro escolar, as editoras atendem aos interesses do Estado, no que tange à inserção dos currículos

mínimos, pois o interesse é contemplar as expectativas do comprador. Freitag, Motta e Costa (1997, p. 52) constataram que

> a fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. As variações ocorrem meramente na forma de apresentação e diagramação do livro.

Neste tocante, Cassiano (2013, p. 207) ponderou que

> na história recente do Brasil, dos anos 1970 até o final da década de 1990, a produção de livros didáticos para a Educação Básica do país era impressa localmente, num mercado editorial concentrado, eminentemente nacional e de cunho familiar, salvo raras exceções. Editoras multinacionais não tinham impacto nesse segmento, diferentemente do que ocorria em vários países da América Latina que já contavam com a forte presença de editoras espanholas.

No entanto, por se tratar de um mercado atrativo, o mercado editorial brasileiro despertou a atenção do mercado estrangeiro, no início do século XXI, principalmente da Espanha. O Grupo Santillana está presente no país desde então, com a compra da Editora Moderna, em 2001. Dentre os fatores que tornaram o Brasil como "chamariz" ao mercado internacional destacaram-se a densidade demográfica, a unidade linguística e a tradicional política centralizada e exitosa de análise, compra e distribuição de LDs (PNLD) (CASSIANO, 2013, p. 289).

Especificamente em relação aos objetivos dos LDs de Língua Portuguesa, segundo Maroun (2007, p. 81), "é contribuir para o ensino de língua materna". Nesse sentido, a obra de Fausto Barreto e Carlos Laet intitulada "Antologia Nacional" foi publicada pela primeira vez em 1895, após a Proclamação da República, época de nacionalismo no país, daí a necessidade da produção de livros em solo brasileiro, que refletissem o contexto histórico.

Razzini (2000, p. 16) enfatizou que a Antologia "foi uma das compilações literárias mais lidas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária até a década de 1960". A autora observou que a obra teve 43 edições.

> A organização da Antologia Nacional (oficialmente adotada nas aulas de Português) e seu sucesso editorial refletem o momento nacionalista e a centralização do ensino secundário a partir do Colégio Pedro II, cujos programas e compêndios tornaram-se referência legal para as demais escolas secundárias, públicas e privadas. Os autores e excertos (brasileiros e portugueses) selecionados na Antologia Nacional eram apresentados de forma moderna, divididos por períodos históricos (e não mais por gêneros), dispostos na ordem cronológica inversa, "do 19º ao 16º Século", privilegiando os brasileiros contemporâneos (já separados dos portugueses), por onde o estudo do vernáculo começava. (RAZZINI, 2000, p. 14).

A partir da década de 1970, a linguagem assumiu o papel de instrumento de comunicação (linguística estrutural e teoria da comunicação). Logo, essa nova concepção substituiu a concepção empreendida nos anos anteriores, ou seja, a linguagem como expressão do pensamento, difundida pela Antologia.

Dessa maneira, Maroun (2007, p. 80) observou que a partir desse período

> os livros de Português passaram a apresentar além de textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que apresentam uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores.

Se na década de 1960, os estudantes deveriam reproduzir os textos dos livros didáticos, por sua vez, na década de 1980, segundo Bezerra (2010, p. 47-48) à leitura, aliaram-se a análise e a produção de texto. Estimulou-se o trabalho com textos (jornalísticos e literários) que se aproximassem do universo do estudante, quanto à temática e à linguagem. Na década de 1990, Bezerra (2020, p. 48) observou a inserção de “diversas linguagens”, no ensino de língua materna, tais como: "cinema, televisão, informática, publicidade e outras”.

De acordo com Bezerra (2010, p. 35)

> o feitio que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, tendo se consolidado na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80 chegou, aproximadamente, a 20.000 títulos e na de 90 em torno de 25.000.

Maroun (2007, p. 77) salientou que os LDs costumavam ser "monocromáticos", algo superado com o advento da tecnologia, assim como da multimodalidade, que possibilita "uma infinidade de imagens, de cores e de recursos gráficos" nas obras.

Desde 2018, os LDs de Língua Portuguesa são elaborados com base na BNCC, que preconizou o trabalho com os quatro eixos (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica). A inclusão da semiótica, como um dos eixos direcionadores do ensino da língua materna, denota o trabalho com as diferentes linguagens presentes nos gêneros textuais, notadamente nos gêneros multimodais. São esses aspectos multimodais que foram observados nos livros analisados a partir da análise das fontes elencadas.

3 Sobre os livros didáticos: "se liga na língua", "apoema português 6" e "tecendo linguagens"

A pesquisa encontra-se em fase de conclusão, sendo assim, serão apresentados os dados parciais, até então aferidos nas obras (fontes documentais) "Se liga na língua", "Apoema português 6" e "Tecendo linguagens", de acordo com as categorias elencadas.

Quanto ao título das obras, notou-se no primeiro caso o uso da linguagem coloquial "Se liga". O significado dessa expressão/gíria, segundo o dicionário é "observar, perceber ou prestar atenção em algo fora do ordinário"[5].

No caso do título do livro, os autores buscaram aproximação com o público-alvo, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O título funciona, tal qual um *slogan*, característico de anúncios publicitários. Devido a isso, o uso do modo verbal imperativo. A língua, no caso, é a língua materna.

O título da obra, "Tecendo linguagens", remete-nos à definição de texto, ou seja, tecido, assim como o uso das diferentes linguagens presentes na comunicação. O livro "Apoema 6" faz menção à língua tupi, que influenciou a língua portuguesa, em especial, no vocabulário. O significado de Apoema é "aquele que enxerga/vê (mais) longe[6]".

[5] Disponível: https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/se%20liga/19068/. Acesso em: 13 ago. 2022.

[6] Disponível: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/apoema/. Acesso em: 13 ago. 2022.

Ressalta-se que a coleção "Apoema" não se restringe apenas ao conteúdo de Língua Portuguesa. A Editora do Brasil elaborou a coleção para todos os conteúdos programáticos, além do livro de Português, há os livros de Gramática e Leitura e Produção de Textos, em separado.

Em relação à categorização adotada nesse estudo, indicada na introdução deste texto, investigou-se o trabalho com os gêneros multimodais, no que diz respeito à elaboração de capítulos, isto é, se foram destinados capítulos inteiros para o estudo desses gêneros.

No livro "Se liga na língua", foram identificados dois capítulos dedicados ao estudo dos gêneros multimodais. O capítulo 3, intitulado: "Histórias em quadrinhos: imagens e palavras em ação" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 74-107) e o capítulo 6 "Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 174-205). O subtítulo do capítulo 3 "imagens e palavras em ação" denota a simbiose entre as linguagens, característica da multimodalidade. Cada capítulo da referida obra destina-se ao estudo de determinado gênero textual.

Sendo assim, os demais gêneros trabalhados na obra foram: diário (capítulo 1); verbete (capítulo 2); relato de experiência (capítulo 4); poema (capítulo 5); comentário de leitor (capítulo 7) e conto (capítulo 8). Aferiu-se, portanto, que os demais gêneros textuais não são multimodais. Vale ressaltar que no capítulo 5, destinado ao estudo de poemas, há uma parte dedicado ao estudo de poema visual e ciberpoema, exemplos de gêneros multimodais.

O livro "Apoema Português 6" foi dividido em unidades. Cada unidade tem dois capítulos. Ao todo são dezesseis capítulos distribuídos em 8 unidades. O gênero trabalhado na unidade 1, nos capítulos 1 e 2 foi autobiografia. Na unidade 2, foi trabalhado o gênero notícia. Na unidade 3, foram trabalhados os gêneros texto teatral, texto dramático e texto injuntivo; na unidade 4 foram trabalhados poemas; na unidade 5, narrativas de aventura; na unidade 6, *blog* e resenha; na unidade 7, abaixo-assinado e carta de reclamação e na unidade 8, anúncio (TEIXEIRA *et al*., 2018).

Observou-se que a unidade 8 intitulada "Propaganda e cidadania" enfocou o gênero multimodal anúncio. Diferentemente do livro "Se liga na língua", não foi acrescentado o termo publicitário. Os autores utilizaram o termo "texto verbovisual" para se referir a anúncio, de maneira geral (TEIXEIRA *et al*., 2018, p. 238-239).

O livro "Tecendo linguagens", da mesma forma do que o livro "Apoema Português 6", apresenta unidades e capítulos. Na unidade 1, no capítulo 1 foram propostos os gêneros (leitura de tela; fragmento de romance; autobiografia e biografia); no capítulo 2 (conto; poema e poema visual). Na unidade 2, no capítulo 3 (fragmento de romance; crônica e relato de memórias); no capítulo 4 (diário íntimo; classificado poético; poema e fragmento de romance). Na unidade 3, capítulo 5, (notícia e reportagem); no capítulo 6 (notícia, infográfico e entrevista). Na unidade 4, capítulo 7 (causo; resenha e literatura de cordel). Para finalizar, no capítulo 8 (notícia e reportagem).

Portanto, verificou-se o trabalho com os gêneros multimodais (poema visual - capítulo 2 - unidade 1) e infográfico (capítulo 6- unidade 3) (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) como partes integrantes de capítulos.

Considerações finais

Observou-se, nas três obras, o trabalho a partir dos gêneros textuais, protagonistas do ensino-aprendizagem de língua materna, distribuídos nos campos jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. O trabalho com os gêneros textuais adotado nas obras está em consonância com a BNCC (2017).

Segundo esse documento, "amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências" (BRASIL, [2018]). Outrossim, na BNCC, está sugerido o trabalho com os outros gêneros textuais, que podem se agregar nos currículos das escolas.

Neste tocante, Antunes (2005, p. 39) afirmou que o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, *o objeto* de estudo da língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e os procedimentos propostos. Percebeu-se, portanto, consonância com o ensino de língua portuguesa, assim como nos LDs, no que tange ao trabalho com a oralidade, leitura, produção textual e análise linguística e semiótica.

Por fim, vale destacar que a presente pesquisa se situou na área de linguística aplicada, especificamente, no ensino-aprendizagem de

língua portuguesa. Verificou-se a relevância dos LDs de língua materna em instituições públicas, nas quais esses materiais configuram-se como os principais instrumentos pedagógicos.

Devido às mudanças implementadas na sociedade, que interferiram diretamente no ato de se comunicar, o texto sofrera alterações; primeiramente classificado em tipologias e, em seguida, pautado em gêneros textuais e discursivos. A partir deles, o ensino de língua portuguesa foi direcionado. Percebeu-se a simbiose de linguagens, materializada na forma de textos nos LDs. Nesses materiais, notou-se o uso dos gêneros multimodais, como protagonistas de capítulos, como parte integrante de outros gêneros textuais.

Sendo assim, esta pesquisa teve por objetivos agregar conhecimentos à área de ensino-aprendizagem e contribuir para a produção científica nesse segmento, pois, como fora observado, há poucas produções sobre a temática. Portanto, espera-se que os resultados apresentados contribuam para a compreensão do uso dos gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, seja por meio dos LDs, ou por meio de outras estratégias de ensino.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA; Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro Didático e saber escolar**. **1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Momento do livro didático brasileirp. *In*: ABRELIVROS. **A história do livro didático brasileiro**. São Paulo: Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, 2020.

Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

BUNZEN, Clécio; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Livro didático**: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos. Leitura e produção textual no contexto acadêmico: práticas e reflexões a partir da multimodalidade e da Semiótica Social. *In*: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos (org.). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 13-35.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images**: the Grammar of Visual Desgin. New York: Routledge, 1996.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368. Acesso em: 11 abr. 2021.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA; Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. O texto multimodal no livro didático de Português. *In*: VIEIRA, Josenia. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 6º ano. 5. ed. Barueri, SP: IBEP, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, v. 9, n. 23, p. 111-118, 2012. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365. Acesso em: 10 abr. 2021.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem – 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEIXEIRA, Lucia *et al*. **Apoema**: português 6. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. (Coleção Apoema).

Recebido em: 31 de agosto de 2021
Aceito em: 12 de dezembro de 2021

NORMAS PARA O ENVIO DE ARTIGOS

1. Todos os trabalhos encaminhados à revista **LINGUAGEM – estudos e pesquisas** se submeterão à apreciação dos Conselhos Editorial e Consultivo. O(s) autor(es) será(ão) comunicado(s) sobre a apreciação.
2. Os artigos serão avaliados por dois pareceristas membros do Conselho Consultivo, após apreciação do Conselho Editorial e, caso haja um parecer contrário à publicação, encaminhados a um terceiro avaliador.
3. Os artigos deverão ser digitados em espaço simples, no Programa Word 6.0 (ou equivalente), fonte Times New Roman (tamanho 11), e deverão conter entre 15 e 20 páginas, em papel A5. O encaminhamento dos artigos deverá ser feito em duas (02) vias (uma com identificação e outra sem identificação do autor) para o endereço revistalinguagem@gmail.com. O(s) autor(es) deverá(ao) encaminhar ainda uma rápida biografia e o contato eletrônico.
4. O título do artigo deverá vir em letras maiúsculas (caixa alta), negrito, centralizado no alto da primeira lauda, em português, inglês e espanhol, seguido, logo abaixo, à direita, do(s) nome(es) do(s) autor(es), com letras minúsculas e em itálico. A identificação da Instituição deverá, seguido do endereço eletrônico do(s) autor(es), vir em forma de nota de rodapé no final da primeira página e marcada com o símbolo personalizado (*).
5. O texto deve ser antecedido por um Resumo de, no máximo, cinco (05) linhas, em português, inglês e espanhol. Após o Resumo, deverão vir até quatro palavras-chave em português, inglês, francês ou espanhol.
6. As notas explicativas deverão ser enumeradas automaticamente em algarismos arábicos no final da página, como nota de rodapé. As citações no interior do texto deverão vir em fonte menor que a utilizada no texto (fonte 10), obedecendo à mesma paragrafação (1,25 cm de recuo), com recuo total de toda a citação e sem itálico. Recomenda-se, para as citações, o sistema de chamada autor-data. Ex.: (SILVA, 2005, p. 35).
7. Ilustrações deverão ser originais ou cópias nítidas passíveis de reprodução e as fotografias em branco e preto, com a devida autorização.
8. Todas as citações do texto, documentais e bibliográficas, deverão ser elencadas nas "referências", em ordem alfabética, com dados completos (sem abreviação do nome do autor), de acordo com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas (cf. NBR 6023).
9. As normas tipográficas são de responsabilidade da revista.
10. São de responsabilidade do(s) autor(es) a correção gramatical do texto e a exatidão das referências bibliográficas. Os editores, porém, podem fazer ligeiras adaptações nos textos que, aprovadas pelos autores, serão incorporadas à versão final.
11. Autoras/autores cujas pesquisas devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos devem enviar, junto com o texto para avaliação, o parecer de aprovação de um CEP em funcionamento no Brasil.
12. Para mais informações, acessar: https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/, em "Sobre" > "Submissões" > "Diretrizes para Autores".