

RIESA

**REVISTA INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO SAÚDE E
AMBIENTE**

mundis
ASSOCIAÇÃO CIVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA



ANUÁRIO 2024

≡ ANUÁRIO≡

≡ 2024≡

RIESA

© RIESA

Título: ANUÁRIO RIESA 2024

Autor: AA.VV.

Editor: MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura

Coordenação: Levi Leonido

Organizadores: Levi Leonido, João Bartolomeu, Elsa Morgado e Carmina Carvalho

Capa e Contracapa: Levi Leonido

Edição, Design e Execução Gráfica: Levi Leonido

Data da edição: fevereiro de 2026

ISBN: 978-989-36764-3-1

Classificação THEMA - Nível 1: J - Sociedade & ciências sociais

Classificação THEMA - Nível 2: JN – Educação

ÍNDICE

EDUCAÇÃO

A Educação Inclusiva como dever social nas políticas de desenvolvimento da educação em Angola: perspectivas e desafios no Ensino Superior em Cuanza-Norte

Valdmir Gamboa

[5-23]

ANÁLISE DAS LENDAS DE LAMEGO E CELORICO DE BASTO

Pedro Duarte, Diogo Lopes

[24-43]

*TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE DESAFIOS
CONTIDIANOS E OPORTUNIDADES transformadoras*

Ethel Machergiany; Maria Vilaneuda

[44-53]

O MITO DO DILÚVIO NAS OBRAS ATRAHAIS, GILGAMES E BÍBLIA

Guilhermina Costa, João Bartolomeu Rodrigues

[54-67]

*A LENDA NO PANORAMA DA LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL: Análise
semiótica de duas lendas do distrito de Bragança*

Maria Luísa de Castro Soares, Sara Sofia Morais Almeida, Natália Amarante

[68-82]

SAÚDE

*ESTRATÉGIAS DE CONTROLO DO ABSENTISMO LABORAL: Caso do Hospital
Geral de Malanje*

Gilson Francisco Contreiras Diogo, Adão Mbinguila Gikula

[84-100]

*IMPACTO DE 4 SEMANAS DE TREINO DE RESISTIDO NA FORÇA E EQUILÍBRIO
DE UMA ADULTA MAIS VELHA: estudo de Caso*

Wendel Arlan Lima das Chagas, Ethel Machergiany, Keuvia Mirlandya Alves da Silva,
Sandra Fonseca

[101-111]

*OS DESAFIOS DO ENSINO APRENDIZAGEM DAS LUTAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I*

Leilton Neres da Silva

[112-128]



E EDUCAÇÃO

A Educação Inclusiva como dever social nas políticas de desenvolvimento da educação em Angola: perspectivas e desafios no Ensino Superior em Cuanza-Norte
Valdmir Gamboa

| 5-23

ANÁLISE DAS LENDAS DE LAMEGO E CELORICO DE BASTO
Pedro Duarte, Diogo Lopes

| 24-43

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO: entre desafios contidanos e oportunidades transformadoras
Ethel Machergiany; Maria Vilaneuda

| 44-53

O MITO DO DILÚVIO NAS OBRAS ATRAHAIS, GILGAMES E BÍBLIA
Guilhermina Costa, João Bartolomeu Rodrigues

| 54-67

A LENDA NO PANORAMA DA LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL: Análise semiótica de duas lendas do Distrito de Bragança
Maria Luísa de Castro Soares, Sara Sofia Morais Almeida, Natália Amarante

| 68-82

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DEVER SOCIAL NAS POLÍTICAS
DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM CUANZA-NORTE**

*Inclusive education as a social duty in education development policies in
angola: perspectives and challenges in higher education in Cuanza-Norte*

GAMBOA, Valdmir F. M.¹, GOURGEL, Aluytagay A. A., FERNANDO, Chiquito A.

Resumo

O presente artigo, esgota-se em apresentar uma abordagem em torno do desenvolvimento das políticas para a promoção da educação inclusiva como um dever social e universal. Abordam-se aspectos inerentes aos diversos períodos históricos da educação nacional registados desde período colonial, independência ao alcance da paz e da reconciliação nacional caracterizados por desafios e avanços durante o processo de inclusão de indivíduos com deficiência em Angola. Procede-se uma análise dos diversos instrumentos jurídicos e eventos de nível global que exercerem um importante papel no desenvolvimento das políticas de atendimento, integração e inclusão social de indivíduos com deficiência no subsistema de educação e ensino nacional. Para o efeito, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica com sustentabilidade na análise de documentos que serviram como instrumentos para a orientação e a maior veracidade no processo investigativo e ainda uma entrevista semi-estruturada aos membros da direcção do Complexo escolar de educação Especial do Cuanza-Norte. Com base nas fontes analisadas, foi possível inferir que, ao longo das últimas três décadas o nosso sistema de educação experimentou diversas mudanças que impactaram positivamente as políticas de inclusão social de crianças, jovens e adultos em diversos sectores do nosso território. Todavia permanecem as barreiras de natureza política cultural, ideológica e económicas em relação as garantias de oportunidades académicas e profissionais e o amplo desafio face ao atendimento dos alunos com deficiência em diversas instituições de ensino onde professores ainda detêm uma fraca formação pedagógica para sua orientação e aprendizagem particular.

¹ VALDMIR FRANCISCO MANUEL GAMBOA - Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, ANGOLA. Email: valdmirgamboa@especn.ao

Abstract

This article ends with presenting an approach around the development of policies to promote inclusive education as a social and universal duty. Aspects inherent to the different historical periods of national education recorded from the colonial period, independence to achieving peace and national reconciliation characterized by challenges and advances during the process of inclusion of individuals with special educational needs in Angola are addressed. An analysis of the various legal instruments and global events that play an important role in the development of policies for assistance, integration and social inclusion of individuals with special educational needs in the national education and teaching subsystem is carried out. To this end, qualitative research of a bibliographic nature was carried out with sustainability in the analysis of official documents that served as instruments for guidance and greater veracity in the investigative process and also a semi-structured interview with the director of the Cuanza- Norte Special Education School Complex. Based on the sources analyzed, it was possible to infer that, over the last three decades, our education system has experienced several changes that have positively impacted the social inclusion policies of children, young people and adults in different sectors of our territory. However, barriers of a political, cultural, ideological and economic nature remain in relation to the guarantees of academic and professional opportunities and the broad challenge facing students with educational needs in various educational institutions where teachers still have weak pedagogical training for their guidance and private learning.

Palavras-chave: *Educação inclusiva, Perspectivas, Desafios, Políticas e Sociedade.*

Key-words: *Inclusive education, policies and society.*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de políticas educativas inclusivas para o atendimento de alunos com deficiência constitui-se como uma preocupação e meta a ser alcançada no âmbito das intenções que justificam os projectos e programas construídos visando melhores resultados a nível das condições e serviços nas instituições de ensino público e privadas em Angola. Leitão e Silveira (2019)

Neste âmbito, os ministérios de educação e do ensino superior têm traçado diversos programas visando a contínua dinamização das políticas de inclusão de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino em prol da promoção de pensamentos e visão humanista em que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades e igualdades no acesso à escola.

Apesar dos resultados obtidos, é perceptível o índice considerável de desafios que se impõem na nossa realidade consubstanciada em factores de diversas ordens dentre os quais salienta-se as inviabilidades na natureza jurídica cujo a senso reflecte a necessária sensibilização de vários agentes para dinamização contínua das leis aprovadas para visar o atendimento e a defesa de indivíduos com necessidade especiais. Patatas e Sanches (2017)

A nível meso, consente-se na dormência das instituições sociais e de auxílio educativo (escolas, ONGs, Centros...), com relação à materialização dos programas emanados pelo governo bem como a busca de soluções para superação de barreiras contextuais. E numa microdimensão a notória resistência na inversão de paradigmas de ensino que sejam extensivos e inclusivos a todos os alunos com características e necessidade específicas em sala de aula e tratados por professor competentes esta tarefa. Carvalho (2012)

Com base neste pressuposto, o presente estudo visa abordar aspectos inerentes aos desafios deparados na educação inclusiva em contexto educativo em Angola. Nesta perspectiva, busca-se a compreensão de vários factos do nosso sistema de educação e ensino através de uma análise do quadro histórico lógico de normativos exarados no âmbito da melhoria da qualidade do processo educacional António. Et al. (2021)

A sua motivação emerge das insuficiências constatadas no acto de materialização das políticas gizadas a nível nacional em todo o território nacional com maior particularidade na execução pelas instituições do ensino Superior.

Breve percurso histórico das políticas da educação especial em Angola numa perspectiva inclusiva

Em geral está expresso empobrecimento de fontes históricas, que observam a uma sequência lógica na apresentação de informações sobre o estudo das deficiências na humanidade. Sabe-se em parte que, desde os tempos remotos surge na Grécia e Roma a primeira institucionalização do abandono de pessoas com deficiência e do direito da eliminação de recém-nascidos que apresentavam anomalias em sua fisionomia. Tal medida, visava cidadãos sem as características de uma pessoa normal, sendo relegada a extinção (Leitão e Silveira, 2019).

Em Angola, as preocupações das instâncias políticas com a modalidade da educação especial data desde a época da independência facto que deu o seu início anos após a independência período em que se promulgou a circular nº 56/79 tutelado pelo Ministério da educação em que se destacam a participação de figuras como António Jacinto do Amaral que deram o seu importante contributo para a institucionalização da modalidade de educação especial neste território que acabara de conquistar a sua descolonização.

Este período marca o início do desenvolvimento das políticas de educação especial em Angola que ganharam maior fortalecimento nas décadas de 1990 em reflexo das parcerias entre Angola e outros estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), como Brasil e Moçambique que, advogaram fortemente o desenvolvimento de políticas de educação especial para o atendimento de pessoas com deficiência de forma a satisfazerem as suas principais necessidades com realce à educação escolar visando erradicar o elevado índice de analfabetismo que assolava o país num período pós guerra (Padre, 2016).

Segundo o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) (2006), o sistema educativo colonial não contemplava o atendimento escolar de pessoas com deficiência e foi a nível privado que em 1972 que deu-se o início do Ensino Direcionado especificamente às crianças com necessidades especiais a nível do território angolano, com a selecção de dez (10) crianças cegas.

Posteriormente em 1979, foi implementado o Projecto Nacional de Educação Especial (PNEE) levando a criação de espaços para a alfabetização de pessoas com deficiência com necessidades especiais. Inicialmente os mesmos eram alunos com limitações visuais e auditivas e mais tarde efectivou-se a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A universalização dos Direitos humanos viria a ser mais fortalecida após a conferência internacional de Jontein ocorrida em (1990) com a participação de vários estados tendo resultado na Declaração de Salamanca em (1994) registrada como uma conferência histórica que marcou mudanças significativas do ponto de vista político e ideológico no que concerne a inclusão social de pessoas com deficiência reforçando o compromisso internacional de uma educação para todos (UNESCO, 1994).

À respeito disto dados do INEE (2008) citado por Patatas e Sanches (2017) referem que:

Este evento surge, como marco de viragem para esta população específica, a participação de Angola, em 1994, na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE), em Espanha e a consequente assinatura da Declaração de Salamanca. Desta surgiu “a implementação do Projecto 534/Ang/10 sobre ‘Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis?’ que permitiu a integração de crianças com necessidades educativas especiais, nas escolas do ensino regular, em salas especiais e integradas (p.24).

Deste modo, a Declaração supracitada constitui-se relevante para várias nações na medida em que permite alavancar as políticas de inclusão sobre o atendimento de todos os indivíduos com alguma necessidade e permitindo o reforçar o permanente compromisso na busca pela melhoria de suas condições sociais básicas. Com efeito O governo angolano destacou-se desde cedo na criação de diversos planos estratégicos para o desenvolvimento do Sector da educação Especial.

Neste âmbito, ainda destaca-se outro documento importante de calibre internacional cujo o evento resultou na elaboração do primeiro relatório *de Warnok* onde foi introduzido pela primeira vez o conceito de Necessidade Educativas Especiais (NEE) incluindo todos os indivíduos que durante o percurso escolar comportassem alguma necessidade específica de aprendizagem (Warnok, 1978).

Meireles Et al. (2007) enfatiza que, numa época transacta a elaboração deste relatório o processo educativo de crianças, jovens e adultos com deficiência mental e física propunha o abandono do modelo médico vigente naquele período em prol de uma intervenção de índole educativa com intuito de garantir o êxito no processo de orientação, atendimento e integração destes alunos nas escolas do ensino normal.

Face ao impacto internacional do Relatório de Warnok e da Declaração de Salamanca, a Organização da Nações Unidas (ONU) empenhou-se na promoção do desafio de acesso Universal a educação para Todos em idade escolar. O referido direito consta do artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, consagrando que “Todo ser humano tem direito à instrução, será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. ONU (1948)

No período entre 1995 e 1996 os serviços educativos para alunos deficiência estava limitadas zonas não afectadas pela guerra civil que durou mais de duas décadas em detrimento das regiões. E estes números reduzidos de assistidos aumentavam as assimetrias educacionais e a segregação acentuadas pela falta de infra-estruturas e um sector económico deficitário.

António et al. (2021) realça que, a garantia de condições para o acesso, percurso e sucesso escolar de alunos com necessidades especiais constitui-se como um desafio incluindo países mais desenvolvidos.

Fruto da paz e da reconciliação nacional alcançada em 2002, as políticas educativas sofreram uma importante aceleração na abrangência as zonas rurais refletindo no maior impacto na oferta da educação especial. No mesmo ano foram matriculados cerca de 7.405 alunos cerca de 2.985 mais do que nos anos antecedentes. Em 2007 este número aumentou para 16.394. Nesse mesmo ano, havia 3.182 professores especializados e foram implementados vários projectos de orientação. Apesar deste resultado, apenas em 2008, 50% da população foi abrangida pelo mesmo dado que embora a consolidação da paz nacional converteu-se num importante factor para a expansão do ensino especial em todas as artérias do país (INEE, 2008; Carvalho, 2012, Angola, 2015).

As convenções internacionais influenciaram novas mudanças no atendimento aos alunos com NEEs, visando contrapor o paradigma de uma pedagogia focada na minimização da “defetologia” através de testes psicopedagógicos tradicionais para a compensação das potencialidades e limitações por meio de diagnósticos modernos com processos menos fechados. Este diagnóstico apresentava as seguintes características:

Diagnóstico-escolar/inicial/professor – em que o professor faz a caracterização psico pedagógica do aluno;

Diagnóstico especializado - realizado pelo especialista, a partir da informação do professor;

Atendimento educativo especializado – apoio complementar ou suplementar realizado após a inclusão do aluno (INEE,2009).

Nesta perspectiva, concebe-se que o objectivo primordial da educação especial é assegurar o processo de orientação, o acompanhamento, formar, apoiar bem como assegurar a inclusão sócio- educativa e familiar da criança, do jovem e do adulto com necessidades especiais (Welbel, 2011).

Outro aspecto que exerceu grande notoriedade consubstancia-se na criação e ampliação das políticas do instituto Nacional de Educação Especial (INEE) no que concerne a captação de grande investimento para o sector da educação especial em reflexo da maior conscientização política como uma questão que passa a constituir-se prioridade, em sede dos projectos do executivo para impulsionar o desenvolvimento-económico e o equilíbrio na assistência social (ANGOLA, 2003).

Entre os anos de 2000 à 2014 o sector educativo foi impulsionado por mais investimentos económicos e administrativos o que permitiu ampliar as oportunidades e garantias de acesso de diversos alunos com Necessidades educativas em todo o país com índices mais elevados em relação aos anos transactos. E estes feitos significativos foram possíveis em resultado dos ganhos da independência, o cessar fogo nos conflitos civís, o crescimento económico, a construção de mais infra-estruturas escolares bem como aprovação das políticas públicas dos INEEs e do MED (Pantoja e Carvalho, 2019).

Em 2015, informações do INEE apontavam o número de cerca de 30 mil alunos matriculados em todo o país e em 2016 o controlo de cerca de 20 escolas especiais em todo o território. Apesar destes feitos, eram enormes os desafios relacionados a falta de professores especializados e de recursos materiais nas escolas que fossem propícios para o atendimento destes alunos.

A partir de 2020, são registadas novas mudanças nas designações de indivíduos da área de educação especial substituindo-se o termo “ Necessidades Educativas especiais e “ Transtorno de Desenvolvimento “ por “pessoa com Deficiência e Autista”. Nesta perspectiva, a Educação especial passa a ser considerada uma modalidade transversal à todos o subsistemas de ensino visando abranger todas as pessoas portadoras de autismo, necessidades auditivas, visuais, superdotação visando a sua integração numa vida plena em sociedade para que tenha uma vida activa e possível de autonomia (António Et al, 2021).

Não obstante, o mesmo período é marcado pela aprovação a Lei 17/16 de 07 de Outubro em revogação da Lei 13/01 de 31 de Dezembro enquanto um importante diploma jurídico para o sector educativo. Este que no seu Artigo 8.º, regulamenta que:

O Sistema de Educação tem carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (Artigo 8.º).

Em conformidade ao artigo aludido, pode-se afirmar que em sede que neste diploma (LBSEE), todos os indivíduos são iguais em direitos no acesso as garantias de educação independentemente de sua estratificação social, raça, cultura e condição fisiológica e na base dos princípios que visam assegurar a sua inclusão social sem descriminação em prol do seu bem-estar e satisfação de necessidades quotidianas.

Patatas e Sanches (2017) enfatizam que, “Para a concretização dos objetivos educacionais nacionais pretende-se que a educação seja inclusiva e que a escola seja equitativa para todos, o que é um grande desafio” (p.72). Contudo, reconhece-se os elevados esforços envidados pelo executivo em prol do desenvolvimento da educação e em particular do ensino especial, porém vários são os obstáculosque ainda condicionam o equilíbrio preconizado no que tange a superação de barreiras de índole ideológica étnica e com raízes histórico-cultural dos nossos povos.

A política educativa angolana: Avanços e desafios perante na busca pela inclusão de todos e para todos

Ao longo dos últimos anos, torna-se expresso as conquistas alcançadas pelo sector educativos e particularmente na melhoria dos serviços de atendimento dos alunos com NEEs por meio da ampliação das infra-estruturas e crescimento gradual de profissionais especializados para atendimentos de alunos. Todavia resistem questões desafiantes a todos os substratos.

Para Antônio (2021, p. 14) “ Um dos primeiros desafios que se considera fundamental, senão mesmo uma condição imprescindível, é o cumprimento dos princípios da universalidade e obrigatoriedade previstos na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano”.

Em concordância aos aspectos enfatizados valerealçar que, Angola disponibiliza diversos recursos materiais para a garantir o sucesso nos seus investimentos aplicados em todo o território garantindo os serviços básicos de educação e saúde, acessos a postos de empregabilidade em conformidade ao regulamento na carta universal dos Direitos humanos e na Lei de bases de Educação e ensino.

A referida que, até antes da Emenda Lei nº 32/20 de 12 de Agosto, que altera e faz algumas adequações à Lei nº 17/16 de 07 de Outubro, a educação especial é considerada, segundo o Artigo 83ª.

Uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração socioeducativa Angola (2016, p. 4005).

Neste contexto, os esforços para a inclusão de pessoas portadoras de alguma necessidade especial são entendidos por parte do executivo angolano como uma questão que deverá dominar sempre o centro de discussão visando a sua relevância numa sociedade coesa em que todos tenham as mesmas oportunidades de igual modo.

Consente-se o facto de que, a deficiência ainda se contrapõe à ideologias enraizadas nas cultural, favorecendo a prática essencialmente de crenças, mitos e preconceitos, como um rótulo que continua a condicionar a vida normal de sujeitos e a sua inclusão social (Guerreiro, 2012).

Outrossim, assume-se ao facto causado pelo legado do regime explicitamente separatista que durante longos anos perdurou em Angola retratando épocas de penúria e opressão sob o jugo colonial ao processo educacional das pessoas com deficiência, uma vez que o sistema educativo nesta época não contemplava a Educação Especial na sua estrutura escolar, nem mesmo em atendimentos específicos e/ou segregados, porém luta pelos direitos da classe permaneceram como dever social e revolucionário (Pantoja e Carvalho, 2019).

Patatas e Sanches (2017) ressaltam que, Angola é um dos países que têm sido instado, por organismos internacionais (Unesco, Unicef, União Europeia e outras instituições visando impulsionar a contínua melhoria de suas políticas de “Educação para Todos” numa dimensão inclusiva, buscando assinatura de compromissos e declarações que o comprometem a nível internacional e nacional que se consideram positivos para metas traçadas pelo Governo.

Entretanto, apesar dos desafios impostos, os organismos ministeriais (MED e MESCTI), e conjunto com outras instituições sociais, continuam a enviar esforços visíveis fundamentados na concepção de uma educação “ revolucionária e construtivista cujos princípios norteadores sustentam-se na igualdade de oportunidades no acesso aos estudos, na gratuidade do ensino em todos os níveis assim como no aperfeiçoamento da formação docente para o atendimento especializado (Zau, 2009).

Principais normativos sobre a educação inclusiva no Contexto angolano

A política educativa angolana é regulamentada por diversos instrumentos jurídicos dentre os quais destaca-se a (LBSEE) e outros decretos que orientam a estruturação orgânica e o funcionamento deste sector. Este sistema por sua vez contempla diversos outros subsistemas incluindo a educação especial em que se fundamentam aspectos que visam garantir os direitos na igualdade de oportunidades e no acesso a todos os indivíduos com necessidades especiais à escola sem estigma por alguma condição apresentada.

Em conformidade a Lei nº 17/16, de 7 de outubro (Angola, 2016), emendada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto (Angola, 2017), no (art2º) regulamenta:

Ao processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva. A consolidação da paz, a unidade nacional, a promoção e proteção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, econômico, social e cultural do país (Lei nº 17/16, de 7 de outubro).

O mesmo normativo no seu (art81º), refere-se a educação especial como uma modalidade diferenciada de organização e realização do ensino, de processos educativos transversais e vários subsistemas de ensino adaptados, assumindo as suas particularidade e beneficiários. Nesta perspectiva mesma modalidade é transversal a todos os níveis e subsistemas de ensino com intuito de assegurar o atendimento integral, inclusão a garantia de acesso escolar de indivíduos com necessidades especiais á todos ciclos de aprendizagem com compensando-os em todos aspectos dos as suas particularidades (intelectual, motora ou psico emocionais e outras).

Consequentemente, a partir de 2011, o governo angolano criou o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, através do decreto Presidencial nº 20/11, visando o contínuo atendimento especializado e a compensação de alunos com NEE em que se definiu como objeto social da educação especial o atendimento, orientação, acompanhamento, formação e apoio à inclusão sócio-educativa e familiar das crianças, jovens e adultos com deficiência (Angola, 2010).

Este período marca o surgimento de um modelo de educação em Angola, caracterizado pelo desenvolvimento e o contínuo esforço do executivo em prestar respostas às necessidades de todos, que nela se inserem de forma tal que, estes alcancem os objectivos e fins propostos em sede de uma visão pedagógica moderna, humanista e optimista permitindo estender a atenção aos indivíduos com necessidades mais severas.

O referido decreto definiu as áreas de intervenção desta modalidade de ensino conforme o quadro apresentado abaixo:

Domínio	Área de intervenção
Intelectual	Altas habilidades; Deficiência intelectual; Transtornos invasivos de desenvolvimento.
Sensorial Neuromuscular e óssea	Deficiência visual; Deficiência auditiva; Surdo-cegueira
Sensorial Neuromuscular e óssea	
Desajustes sociais e emocionais	
Deficiências múltiplas	

FONTE: Estatuto da modalidade de educação especial (Angola, 2011).

Em conformidade as modalidades de atendimento definidas por este normativo, é possível compreender-se que, desde cedo o executivo angolano vem cooperando de forma interministerial para garantir as condições básicas de assistência escolar à indivíduos que apresentam as referidas necessidades. Para este desiderato, são implementados diversos programas de formação de quadros especializados para uma atenção mais minuciosa e cuidada que se efectiva gradualmente por meios da constituição de equipas multidisciplinares para o atendimento de tais necessidades de fórum cognitivo, sensorio motor e/ ou emocional.

Fruto de algumas insuficiências notadas no Decreto Presidencial nº 313/14, considerando que em alguns aspectos o seu objeto encarregava ao INEE a implementação e execução da política educativa relativa às pessoas com necessidades educativas especiais, daí que, no intuito de adequá-lo, foi revogado com a aprovação do Decreto Presidencial nº 63/21, de 12 de março. Angola (2021)

A elaboração da Lei nº 21/12 de 30 de julho (Lei da pessoa com deficiência) e Lei 10/16 de 27 de julho são ainda tidas como documentos de referência quando se trata de observação dos direitos de alunos com transtorno do espectro autismo, altas habilidades quanto dos alunos com deficiência visual, auditiva ou motora.

Ainda no âmbito das políticas educativas, presta-se ênfase a criação do Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) fundado em 2014, vinculado ao Ministério da Educação, criado pelo Decreto Presidencial nº 312/14 de 24 de novembro (ANGOLA, 2014), marcando a aprovação do primeiro Estatuto Orgânico, com personalidade jurídica com autonomia administrativa, financeira e patrimonial.

Em 2017 outro diploma importante foi aprovado pelo conselho de Ministros, em prol da política Nacional de Educação Especial Orientada para a inclusão Escolar.

O documento, visa reforçar a necessidade de continuar a melhorar os serviços de atendimento educativo das pessoas com deficiência através de preparação de quadros especializados, mecanismos metodológicos e infra-estruturas adequadas e adaptadas a formação de indivíduos com necessidades especiais.

Não obstante, vale salientar que o referido documento emerge da necessidade do executivo angolano continuar a desenvolver estratégias que assegurassem as condições do processo de ensino e aprendizagem para esta franja da sociedade em todas as suas etapas visando garantir os direitos de acesso e a sua participação de em todos os estabelecimentos de ensino.

Entretanto, vale ressaltar que política Nacional de Educação Especial se caracteriza como um instrumento que visam fazer face todas as formas de discriminação e prestando maior atenção a condição de raparigas e mulheres angolanas visando a luta o analfabetismo e a desigualdade social em particular de pessoal portadoras de alguma deficiência que possa servir como obstáculo a sua plena participação e inclusão social.

O plano de Inclusão e Apoio à Pessoas com Deficiência alinhado aos objectivos de Desenvolvimento Sustentável bem como reflectem as recomendações da Carta africana sobre os direitos humanos. Esta normativo aprovado pelo Decreto Presidencial nº 217/23 de 31 de Outubro, reforça as políticas de coordenação e promoção da inclusão educativa a nível do sistema de ensino em todo o território angolano garantindo a melhoria dos serviços sociais (educação, saúde, emprego, alimentação, habitação) e a igualdade de oportunidades.

Metodologia de Pesquisa

A presente pesquisa centraliza-se num paradigma qualitativo de carácter bibliográfico e documental baseando-se na análise de documento históricos e legislativos que deram sustentabilidade e solidez durante o levantamento das informações visando fidelizar a objectividade desta investigação. Não obstante logrou-se na compreensão do estado situacional das políticas educativas a nível do ensino superior em Angola prestando maior particularidade ao caso da província do Cuanza-Norte com base na aplicação de um inquérito por entrevista feito ao Director da única escola especial sediada em Ndalatando, município de Cazengo, visando compreender o actual estado do ensino referido contexto. Neste âmbito toda informação colhida foi sistematizada numa sequência ordenada e apresentada em unidades temáticas.

Breve leitura da actual panorâmica da educação especial em Cuanza Norte

A província do Cuanza- Norte situa-se na região norte de Angola e está limitado a norte pela província de Uíge a sul pela província do Cuanza-sul leste pela província de Malanje e a oeste pela província do Bengo. O reconhecimento das necessidades de atendimento à crianças com necessidades especiais levaram surgimento do complexo escola de educação especial N° 5116 no Município de Cazengo “ Manuel António Pakavira”, a única na Província com essa finalidade, localizada no Município de Cazengo no Centro da Cidade. Esta entra em funcionamento em 2006 e foi criada a 27 de Setembro de 2012 por despacho executivo conjunto nº 128 e inaugurada a 19 de Abril de 2013.



Fonte: autoria própria.

A Escola do Ensino Especial de Ndalatando atende pouco mais de 1568 alunos com deficiência dos quais cerca de 48 são alojados em regime de internato. Deste modo, atendimento institucional e inclusão educativa de crianças com deficiência começa ganhar um novo impulso em 2018 após a reconstrução da escola com o apoio da Fundação Lwini.



Fonte: autoria própria.

Actualmente atende nove (9) tipologias de deficiência dentre as quais:

1-Auditiva; 2. Visual; 3. Intelectual; 4. Síndrome de Down; 5. Atraso Mental; 6. Autismo; 7. Motora; 8. Oral e 9. Combinada. A mesma instituição abarca todos os ciclos de ensino primários ao Iº IIº Ciclo do ensino secundário.

Apesar dos dados apresentados este número vai crescendo gradualmente o que exige desta instituição maior capacidade para dar resposta aos desafios a nível do atendimento de alunos especiais e considerados normais considerando que embora a finalidade de sua criação seja focada na formação de alunos portadores de deficiência este continua a alargar os seus serviços ao atendimento de alunos ensino regular. Nesta instituição, a predominância estudantil durante o último ano lectivo (2023-2024) foi masculina e continua sendo desse modo, pois no ano lectivo 2024-2025, tem matriculados pelos 2432 dentre os quais 78% são do sexo masculino e 22% são do sexo feminino.



Fonte: autoria própria.

Entre as razões levantadas face ao referido quadro destaca-se a desigualdade de oportunidades culturais reforçada pelas crenças familiares, o estigma social e a sensibilização da pessoa portadora de deficiência bem como o receio enfrentado por muitos pais encarregados de educação no tange as condições infra-estruturais e nível de preparação dos professores para o atendimento de alunos com múltiplas deficiências.

Entretanto apesar dos resultados alcançados vários são desafios e metas a serem alcançadas mormente no que toca a extensão dos serviços de atendimento educacional especializado de alunos nas demais regiões da província, por equipas multidisciplinares, a formação de professores especializados em mais preparados a nível de língua gestual e código braile, (re)apetrechamento de salas de aulas com materiais adequados e o contínua apoio ao processo de inclusão e acesso a oportunidades dos alunos formados nas demais instituições sociais.

Por outro lado, é fundamental não romper os muros do estigma e receios entre a escola e a comunidade visando a continuo apoio a inclusão social de todos os indivíduos garantindo a sua participação activa em prol do desenvolvimento da província e de todo o país em diversas esferas sócio-econômicas.

Notas finais

Na atualidade, sente-se cada vez mais o impacto dos esforços do governo em prol da materialização de projectos traçados e alternativas educacionais inovadoras, para enfrentar problemáticas inerentes a presença de poucas infra-estruturas escolares e a carência de profissionais especializados em diferentes áreas de atendimento escolar.

Em consequência disso, faz-se urgente e necessário o surgimento de instituições educativas melhor a altura deste desafio com intuito de impactar uma educação inclusiva, que seja capaz de criar espaços para o intercâmbio e a promoção de uma maior proximidade entre a sociedade, escola, professores e alunos.

Para este desiderado, vale imprimir-se de forma cada vez mais acelerada o processo de diferenciação pedagógica mediante a operacionalização da prática docente que ocorra como reflexo da valorização e crédito na possibilidade da construção de um currículo flexível, integrador que venha satisfazer as necessárias compensações as potencialidades e limitações de cada educando em que existam oportunidades para a inclusão orientada de todos apontando para o seu nível de desenvolvimento cognoscitivo bem como as suas necessidades de aprendizagem de forma particular e colectiva.

Entretanto, a educação inclusiva pode constituir-se numa importante via para a transformação de paradigmas educativos e outros campos de aprendizagem, com o fim de prestar resposta a diversidade de todos de modo equitativo como cada vez menos assimetrias nas oportunidades.

Conforme Leitão e Silveira (2019) realçam que, “ Somente se poderá falar em ensino inclusivo quando este for pautado no reconhecimento das diferenças e atender às peculiaridades dos educandos que não conseguem acompanhar os demais, mas a partir da ótica de equidade” (p.8).

Neste prisma, a comunidade científica reconhece que, para o desenvolvimento de qualquer nação é impreterível a consideração de condições económicas, tecnológicas, científicas e fundamentalmente a formação do seu capital humano para o contínuo progresso do país.

Notas complementares:

- A Declaração de Salamanca, de 1994, é um documento das Nações Unidas que define princípios, políticas e práticas para a educação especial. Ela é considerada um marco internacional na garantia dos direitos de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.
- República de Angola (1996). Integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino geral: O Guia de Apoio ao Professor do Ensino Geral.
- As salas foram constituídas para 21 alunos por turma, no entanto esse número varia dependendo da deficiência dos alunos que vão surgindo. 21
- Deficiência auditiva =154 alunos; intelectual=146; Síndrome de Down = 39; deficiência visual =15; e autistas = 3. Fonte: Direção da Escola. 22
- Os projectos educativos têm por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº13/01 de 31 de Dezembro).
- Em 1978 o Relatório Warnock propõe que se substitua o paradigma médico pelo educativo, de forma a garantir sucesso e plena integração em escolas regulares, sendo objectivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades.
- A Declaração Universal dos Direitos da Criança é um documento que estabelece direitos para todas as crianças, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.
- A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) têm um papel importante na educação, com metas e ações para garantir o acesso à educação de qualidade para todos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angola, República de. (2006). *Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007-2015*. Instituto Nacional para a Educação Especial.

Angola, República de. (2010). *Constituição da República Popular de Angola*.

Angola, República de. (2014). *Relatório de monitorização sobre Educação para Todos*. Ministério da Educação.

Angola, República de. (2016). *Lei nº 17/16, de 07 de outubro de 2016: Lei de Bases do Sistema de Educação LBSE*. Diário da República, Órgão oficial da República de Angola, I Série, Nº 170.

Angola, República de. (2017). *Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto de 2017: Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar*. Diário da República, Órgão oficial da República de Angola, I Série, Nº 140.

Angola, República de. (2023). *Decreto Presidencial nº 217/23, de 31 de outubro*. Diário da República, I Série, Nº 207.

António, A., Mendes, G. M. L., & González, O. H. (2021). Políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). *Educar em Revista*, 37, e77723.

Cavalho, P. de. (2012). O calar das armas foi a principal conquista da paz. *Revista Angolana de Sociologia*, 123-129.

Governo de Unidade e Reconciliação Nacional. (2000). *Relatório de seguimento das metas da Cimeira Mundial pela Infância*. Autores.

Guerreiro, A. D. (2011). *Comunicar e interagir: Um novo paradigma para o direito à participação social das pessoas com deficiência*. Edições Universitárias Lusófonas.

Guerreiro, E. M. B. R. (2012). A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Revista Educação Especial*, 25(43), 217-232.

Instituto Nacional para a Educação Especial [INEE]. (2008). *I Encontro metodológico sobre a Educação Especial*. INEE.

Instituto Nacional para a Educação Especial [INEE]. (2009). *Orientações Gerais*. INEE.

Leitão, V. M., & Silveira, S. M. P. (2019). *Educação especial: Marcos históricos e perspectivas atuais*.

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: Do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178-189).

<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018195360>

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Patatas, T. A., & Sanches, I. R. (2017). Desafios da educação especial infantil em Angola. *Revista Lusófona de Educação*, 38(38).

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/716>

Pantoja, S. A., & de Carvalho, P. (2019). Em tempos de guerra e de paz: A educação especial em Angola. *Revista Educação Especial*, 32, 1-25.

Padre, D. S. (2016). *Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Educacional em Angola: O agendamento* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa].

República de Angola. (1996). *Integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino geral: Guia de apoio ao professor do ensino geral*.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Warnock Report. (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.

Webel, C. (2011, 21 de março). Inserção social de crianças deficientes em Angola. *DW Made for Minds*. <http://www.dw.com/pt-002/inser%C3%A7%C3%A3o-social-de-crian%C3%A7as-deficientes-em-angola/a-14927569>

ZAU, F. (2009). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Movilivros.

ANÁLISE DAS LENDAS DE LAMEGO E CELORICO DE BASTO

Analysis of the Folklore Legends from Lamego and Celorico de Basto

DUARTE, Pedro², & LOPES, Diogo³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo a elaboração de análises relativas às lendas populares das regiões de Lamego e de Celorico de Basto. Apesar dos vários elementos fictícios acrescentados ao longo dos anos pelos contadores, um fundo verídico está implícito, que reflete a realidade histórica. Serão alvo de análise três lendas da região de Lamego e uma de Celorico de Basto, esta última recolhida pelos autores. A busca do contexto cultural é fundamental para a compreensão destas histórias e a sua análise. Fazendo uso de duas variantes de uma lenda da região de Lamego, através de comparações e contrastes, a investigação da veracidade dos elementos transmitidos pelas gerações torna-se mais simples. As restantes serão alvo das mesmas análises, tendo como base de comparação o período histórico, sem a necessidade de outras versões das lendas.

Abstract

This article has as its goal the analysis of folklore legends from the regions of Lamego and Celorico de Basto. Considering the numerous fictional elements added by the tale tellers across several years, there still resides a truthful background, which reflects the historical accuracy. Three legends will be analyzed, two from the region of Lamego and one from Celorico de Basto, the latter recollected by the authors. The search for the cultural context is fundamental in the comprehension of these stories and their analysis. By using two variants of one legend from same region, making use of comparisons and contradictions, the research of the reality of the elements transmitted through generations becomes simpler. The remaining legends will be subjected to the same analysis, instead using the historical context as a basis for comparison, as opposed to other variants of the legends.

Palavras-chave: *Lenda Etiológica; Lenda Histórica; Lenda de Lamego; Lenda de Celorico de Basto; Tradição Oral.*

Key-words: *Etiological Legend; Historical Legend; Legend from Lamego; Legend from Celorico de Basto; Oral Tradition;*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

² PEDRO DUARTE - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: pedromsduarte872@gmail.com

³ DIOGO LOPES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: lopesdiogo94@gmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura de tradição oral (ou de transmissão oral) pode ser definida como histórias transmitidas, em momentos de lazer, no qual uma figura parental (normalmente um idoso) senta-se, rodeado de crianças, e partilha as histórias que lhe foram transmitidas pelos seus ancestrais. Estas eram usadas como forma de transmissão de valores para as crianças, aprovando, ou censurando, certos comportamentos de personagens. Nesta vertente existem vários géneros diferentes, mas muito semelhantes, sendo algumas os contos, as lendas, as fábulas, entre outros.

Lenda é definida como uma narrativa espalhada, normalmente, pelas populações, através da via oral. Estas podem representar um feito heroico, sagrado, ou histórico, utilizando a imaginação popular para enriquecer os seus conteúdos. Este género de história de tradição oral esteve no ponto mais fértil de criação na Idade Média, mais especificamente, entre os séculos XII e XIV. Existem várias tipologias de lenda, sendo as mais importantes: as hagiográficas, referentes a histórias alusivas aos Santos; as de entidade míticas, mostrando ou explicando, por exemplo, as assombrações de locais; as históricas, ligadas, como o nome explica, a eventos históricos de uma região; de mouras e mouros (umas de mouras encantadas), algumas com o tema da conversão ao cristianismo; as etiológicas, que retratam a origem de um local; e as de povoações desaparecidas.

A análise de uma lenda consiste na busca da veracidade dos eventos narrados. Assim, usa um número de critérios na sua análise, verificando o fundo autêntico, a probabilidade de existência, a localização e a época. Tudo isto aponta para a autenticabilidade da narração. Adicionalmente, existe a procura de traços do maravilhoso, ambos o Cristão e o Popular.

Este trabalho tem em foco, numa primeira parte, a análise de duas lendas da região de Lamego, fazendo uma análise comparativa entre a “Lenda da Princesa Ardínia” e uma variante sua, a “Lenda da Princesa Ardinga”, e a análise da “Lenda de Lamego”, recolhida por Teófilo Braga, na sua obra *Contos Tradicionaes do Povo Portuguez*. Numa segunda parte, será explorada a região de Celorico de Basto, sendo analisada uma versão da lenda de S. Miguel de Gémeos, a versão original, e apontada a diferença mais popular entre os habitantes.

Lendas da Região de Lamego

Análise de “A Lenda da Princesa Ardínia”

Esta versão (Cf. Anexo 1), adotada como a favorita entre a população do concelho de Lamego, pode ser designada como uma lenda etiológica, histórica e de mouros. Pode ser vista como histórica graças ao seu contexto, isto é, a ocupação moura da cidade de Lamego, exposta nas primeiras duas linhas da lenda: “[a] princesa Ardínia viveu no século X, no castelo de Lamego, quando esta terra se encontrava sob domínio árabe” (Cf. Anexo 1). Considera-se, também, uma lenda etiológica, fazendo referências a vários locais de duas regiões do país, os concelhos de Lamego e de Tabuaço, ambos integrantes do distrito de Viseu. São palcos de alguma ação: o Castelo de Lamego, situado na cidade com o mesmo nome; o mosteiro de S. Pedro das Águias, localizado na margem do rio Távora, na região de Tabuaço, tal como o rio Tedo, que garante parte do valor etiológico, visto que o rio patilha o nome do cavaleiro que caiu aí, em sua memória. Também é considerada uma lenda de mouros pela presença de personagens de origem muçulmana, como a princesa Ardínia e o seu pai, o rei mouro Alboacem, não nomeado nesta variante (Ferreira, 2004).

A lenda da Princesa Ardínia é muito completa quanto à estrutura interna, ou seja, é divisível em três partes lógicas, estas sendo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

A introdução, numa primeira parte, localiza-nos no tempo, o século X, e no espaço, o castelo de Lamego, ocupado por mouros. Numa segunda parte, são introduzidas as personagens, sendo estas o rei mouro, a princesa moura Ardínia e o cavaleiro cristão Tedom, os últimos dois apaixonando-se e decidindo-se casar, sem o consentimento do pai desta.

O desenvolvimento refere a fuga da princesa com o cavaleiro para o mosteiro de S. Pedro da Águias, buscando refúgio, eventualmente ocorrendo o casamento. Também inclui a perseguição da filha por parte do rei, resultando na morte da princesa no rio Távora. E conta a morte de Tedom, após conhecimento da morte da sua amada, numa batalha contra os muçulmanos, na margem do rio Tedo. É terminada com a explicação da origem do nome de um dos rios, que ficou com o nome do cavaleiro que aí caiu.

A conclusão faz uma referência às ocasionais águas vermelhas destes dois rios, explicando que ainda são banhadas pelo sangue dos dois amados. Faz, também, uma alusão à crença popular da alma da princesa sobrevoar o castelo nas noites de nevoeiro.

Relativamente às características desta narrativa, podemos analisá-la através de quatro critérios: fundo autêntico, probabilidade, localização e época. A partir destes é possível retirar a autenticabilidade da lenda.

Sobre o fundo autêntico, podemos usar como exemplo locais verdadeiros que ofereçam algum valor histórico, como o castelo de Lamego ou o mosteiro de S. Pedro das Águias. Estes garantem a veracidade dos dois palcos principais da ação. Todos os apontamentos históricos sobre a origem do castelo da Cidade de Lamego apontam que este seja construído por mouros, do qual apenas resta a torre de menagem e parte da velha muralha (Câmara Municipal de Lamego, s.d.). Relativamente ao convento (ou mosteiro) de S. Pedro das Águias, existem algumas evidências das origens da igreja. Supostamente, foi erguida em 991, por D. Tedom e D. Rausendo, seu irmão, com a ajuda de alguns eremitas em fuga aos mouros, mas disto nenhuma conclusão verídica concreta pode ser retirada (Portugal, 1992; Carvalho, 1997; Antunes, 2006).

Relativamente à probabilidade, podemos explicá-la usando as personagens da lenda, representado as figuras históricas. Para começar, a ocupação moura da cidade, mais especificamente, do castelo, mostra a veracidade da religião da população, tal como o conflito da época. A cidade era regida pelo Vali (título de rei muçulmano), Alboacem, e a sua filha, Ardínia. Também a presença de Tedom remete para a província de Leão, sendo este cavaleiro o bisneto do rei Ramiro II de Leão, e a suposta origem da Granja do Tedo (Associação de Turismo de Aldeia, s.d.).

A lenda tem dois palcos principais da ação, dando assim a localização: o castelo de Lamego e o mosteiro de S. Pedro das Águias, localizados, respetivamente, nos concelhos de Lamego e Tabuaço. Ainda são importantes para a história os rios Távora e Tedo, tendo sido explicada a nomeação do último, em memória do cavaleiro aí caído.

A história, relativamente à época, passa-se na Idade Média, mais especificamente no século X, “[e]ra o período da reconquista da Península Ibérica aos árabes” (Cf. Anexo 1). Especula-se que se passe no fim do século, graças à referência do mosteiro de S. Pedro das Águias, supostamente erguido no ano de 991, apesar de outras variantes, tal como a cultura popular, apontar para a sua construção após a morte de Ardínia.

Ainda se pode incluir o maravilhoso popular, com a alusão à alma da princesa, que, quando o castelo se encontra envolvido por nevoeiro, essa entidade sobrevoa-o. Assim, com estes quatro pontos provados, garante-se a autenticabilidade da lenda. A simbologia da lenda é variada, com referências gerais ao casamento, morte e perigo, temas mais presentes no texto. Estão presentes a Princesa, o Cavaleiro, a Laranja, a Lua, o Rio e a Água, a cor Vermelha, o Sangue e a Morte.

Sobre a princesa, pouco a simbologia tem pontos comuns com a lenda. Nesta, Ardínia representa “a Princesa distante faz sonhar os jovens” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 744), ou seja, a busca por parte dos cavaleiros (ou outras figuras equivalentes) para conquistar, normalmente, o seu amor. A referência à popularidade da princesa, “[a] beleza da princesa era falada por todos os lados” (Cf. Anexo 1), consequentemente, provocando a curiosidade em D. Tedom, “[u]m dia o cavaleiro cristão, dom Tedom, veio disfarçado a Lamego, tendo-se logo apaixonado” (Cf. Anexo 1).

O cavaleiro tem uma faceta dupla, sendo a sua ideia representativa de “um tipo superior de humanidade” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 201), como ilustrado na lenda, alguém que tratava bem Ardínia. Por outro lado, a parte negativa da sua realidade também é importante ser exposta: “Violentos, brutais, sensuais, grosseiros e impacientes, os cavaleiros não eram modelos de irrepreensibilidade.” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 201). Isto poderá estar comprovado nos comportamentos de guerra de Tedom, mas nada que esteja diretamente explícito na lenda.

O laranja, em si mesmo, não tem significado, mas os seus constituintes, as laranjas, têm. A laranja representa a fertilidade e a união sentimental. Esta simbologia está presente em algumas culturas, como “Na China antiga, [...] a oferta de laranjas às moças significava um pedido de casamento.” (Chevalier e Gheerbrant, 2015, 536). Os encontros frequentes de Ardínia e Tedom no laranja do palácio resultaram nas suas decisões do casamento. A lua é, pelo sentido positivo, o “símbolo da transformação e de crescimento” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 561). Além de se encontrarem no laranja, também se encontravam ao luar. Assim, vê-se a atitude da princesa a evoluir, a querer fugir e converter-se a outra religião para estar junto do seu amado. Porém, também é considerada um símbolo cíclico: “passagem da vida para a morte e da morte para a vida” (Chevalier e Gheerbrant, 2015, 561). Assim, é possível uma leitura da morte prevista da princesa, tal como o reaparecimento da sua alma a sobrevoar o castelo.

O rio, juntamente com a água, é representativo da morte, da renovação e da mudança constante. O casamento no convento, localizado à beira do rio Távora, representa a mudança de vida de ambos. A conversão de Ardínia ao Cristianismo exibe a renovação. A morte está ilustrada pela imersão do corpo de Ardínia no mesmo rio, e a queda de Tedom no rio Tedo, enquanto lutava os mouros (Chevalier & Gheerbrant, 2015).

A cor vermelha e o sangue aparecem juntas, e funcionam em união na análise. Normalmente, o vermelho tem um lado positivo e um negativo, “perpetuamente é o lugar da batalha – ou da dialética – entre céu e inferno.” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 945). O sangue também sofre desta face dupla: “escondido, ele é a condição de vida. Espalhado, significa a morte.” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 994). Porém, aqui apenas é de interesse o sangue derramado.

A morte é o símbolo mais simples de interpretar, sendo esta “o fim absoluto de qualquer coisa de positivo” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 621), neste caso o ciclo sendo a vida, que chegou ao fim.

Figura 1: Azulejo Retratando Ardínia e a irmã



Fonte: Disponível em www.cm-tabuaco.pt

Análise da “Lenda da Princesa Ardinga”

Esta variante da lenda (Cf. Anexo 2), considerada a versão original e a mais historicamente correta, é, também, uma lenda histórica, de mouros e etológica. Historicamente, mantém o seu conteúdo: região ocupada por mouros (explicando, assim a faceta moura da tipologia), em guerra com os cristãos na época da Reconquista, tal como as personagens: Ardinga; o seu pai, o Vali (Alboacem); D. Tedon; e o monge Gelésio. Etiologicamente, esta faz referências aos palcos da ação, por exemplo, Lamego e Paredes da Beira.

Relativamente à estrutura interna, esta é muito completa, sendo dividida em três partes lógicas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução são-nos mostradas as personagens centrais da ação, a princesa moura Ardinga e ao cavaleiro cristão Tedon. Do mesmo modo, é contextualizada a lenda quanto à época, nos finais do século X, e à localização, em Lamego e Paredes da Beira. O desenvolvimento retrata a fuga da princesa do castelo, após se ter apaixonado pelo cavaleiro, graças aos seus feitos heroicos e a sua fama, parando no atual concelho de Tabuaço, mais especificamente, no eremitério do monge Gelésio, ou seja, no mosteiro de São Pedro das Águias. Aí esperou que D. Tedon regressasse da guerra, convertendo-se ao cristianismo nesse espaço de tempo. A conclusão relata o encontro do rei com a filha, onde a princesa perdeu a vida, sendo o corpo largado no rio. Após isto Tedon ouviu a história de Ardinga e esta ficou para sempre na sua memória.

É importante realçar a “Lenda dos Távoras”, especifica da região de Tabuaço, na análise histórica desta variante. Enquanto ambos Ardinga (Ardínia) e Tedon (Tedom) morreram na variante anterior, nesta apenas Ardinga faleceu após a sua fuga. A lenda de Tabuaço tem como protagonistas os dois irmãos D. Tedo e D Rausendo, sendo Tedo a mesma personagem histórica presente na “Lenda da Princesa Ardínia” e na “Lenda da Princesa Ardinga”. A ação passa-se no século XI, onde, no rio Távora, os dois irmãos conseguiram sair vitoriosos da batalha contra os mouros. Desta forma, como D. Tedo sobrevive nesta variante da história de amor, pode ser considerada a mais historicamente correta, partindo do facto que existe alguma veracidade nas lendas. (Porto Editora, s.d.). Quanto às características da lenda, esta pode ser analisada em quatro partes significativas: o fundo autêntico, a probabilidade, a localização e a época. Se um destes estiver presente, pode-se garantir a autenticabilidade.

A referência do castelo de Lamego e da luta nos termos de Paredes da Beira garante o fundo autêntico, apesar de não serem palcos da ação. O convento de São Pedro das Águias é onde se passa a maior parte da história, onde Ardinga esperou pela chegada de Tedon, sendo encontrada pelo pai antes, este tirando-lhe a vida.

A probabilidade está provada com a Reconquista Cristã, sendo que a Península Ibérica estava ocupada por mouros: “O rei cristão lionês ardorosamente lutava para reconquistar a terra.” (Cf. Anexo 2).

As várias localizações onde se passa a história são: o concelho de Lamego, mais especificamente, a cidade com o mesmo nome; o concelho de Tabuaço, ou seja, o mosteiro onde Gelésio vivia, à beira do rio Távora; e São João da Pesqueira, com a referência às batalhas de D. Tedon em Paredes da Beira.

A época é bem explícita no texto, situando-se temporalmente “nos fins do Séc. X” (Cf. Anexo 2). Esta localização no tempo é muito provável porque, como já referenciado na análise anterior, o mosteiro apenas terá sido erguido em 991.

Assim, com estes quatro elementos, a autenticabilidade da lenda é fortemente provada.

Relativamente à simbologia, esta lenda tem uma lista mais reduzida, tendo apenas a Princesa, o Cavaleiro, a Água, o Rio e a Morte como símbolos.

A Princesa, à semelhança da outra variante analisada, representa “a Princesa distante faz sonhar os jovens” (Chevalier & Gheerbrant, 2015, 744). Porém, em vez de despertar a curiosidade de D. Tedon, este carrega em si a memória da princesa, talvez lutando em sua honra. Este ponto vai ao encontro do símbolo do Cavaleiro, que esta versão apenas realça o “tipo superior de humanidade.” (Chevalier e Gheerbrant, 2015, 201).

O Rio e a Água agem em concordância, representado a renovação, a mudança e a morte. Nesta variante, a mudança de vida e a renovação são representadas pela conversão de Ardinga ao Cristianismo, o que a proximidade ao rio Távora garante à simbologia. A morte, mais uma vez, é ilustrada na imersão do corpo de Ardinga no rio. Novamente, esta é simplesmente analisada, representando o fim de um ciclo, neste caso, apenas a vida de Ardinga, sendo que Tedon sobrevive. (Chevalier & Gheerbrant, 2015).

Análise Comparativa e Contrastiva das Variantes

Estas duas variantes apresentam as suas diferenças evidentes, desde elementos externos mais óbvios, até ao nível histórico, com pequenas alterações para atrair mais leitores.

Relativamente à estrutura, mais especificamente, a nível interna, ambas são completas, sendo a “Lenda da Princesa Ardínia” mais longa e mais completa a nível de informação do que a sua variante, a “Lenda da Princesa Ardinga”, que é mais curta e sucinta.

Antes de proceder à comparação do conteúdo da análise, é importante referir os aspetos essenciais de ambas as lendas: a tipologia. Ambas partilham os três tipos, sendo estes os históricos, de mouros e etiológicos.

Relativamente às personagens, os seus nomes são diferentes, talvez pela idade das variantes. Na primeira, as personagens principais são denominadas de Ardínia e Tedom, enquanto na segunda são Ardinga e Tedon. Na primeira, não existem mais personagens nomeadas, e na segunda o pai da princesa é denominado por Vali (título do rei mouro), e o monge Gelésio também é referenciado.

Relativamente à estrutura interna, ambas são completas. Têm introduções, desenvolvimentos e conclusões bem definidas.

A introdução da primeira lenda dá a conhecer as personagens e a localização, ambas temporária e geográfica. Ambas têm o conteúdo semelhante, com a primeira sendo mais detalhada quanto à informação que apresenta. A primeira foca-se mais na imagem da princesa, referindo a sua beleza que desperta a curiosidade de Tedom, acabando com a decisão do casamento, enquanto que, na segunda, são os feitos de Tedon que atraem a atenção de Ardinga, sem estes se terem conhecido.

No desenvolvimento as primeiras diferenças significativas aparecem. Na primeira variante, os dois, estando na cidade, decidem fugir e buscar refúgio no mosteiro de S. Pedro das Águias, onde se acabam por casar. Aí, Ardínia está em segurança, debaixo da vigilância de um monge, que a ajuda a converter ao Cristianismo, enquanto D. Tedom está ausente, lutando contra os mouros. O rei mouro parte em busca da sua filha, tirando-lhe a vida e deitando o corpo nas águas do rio Távora, e Tedom cai em combate, nas águas do rio Tedo, que ficou batizado com o seu nome. O desenvolvimento da segunda lenda é

mais reduzido, com a fuga da princesa, em busca do cavaleiro por quem se apaixonou, encontrando refúgio na capela de S. Pedro das Águias, onde, enquanto aguardava o regresso de Tedon, converteu-se ao Cristianismo.

A conclusão é diferente nas duas variantes, com uma a retratar os mitos que surgiram dessa lenda, e a outra concluindo a história. Na primeira, é dito que as águas do Távora e Tedo ficam, periodicamente, vermelhas, tingidas com o sangue derramado dos amantes. Também refere que, nas noites de nevoeiro que circulam o castelo de Lamego, pode ser avistada a alma da princesa a esvoaçar a área. A segunda variante retrata o encontro de Ardinga com o pai, onde esta perdeu a vida. Tedon apenas descobriu do amor da princesa mais tarde, mantendo-a sempre na memória.

As características das duas variantes são idênticas, com algumas partes mais detalhadas para ambos os lados. Serão comparados o fundo autêntico, a probabilidade, a localização e a época, tal como o maravilhoso.

Relativamente ao fundo autêntico, existe um ponto comum em ambas as lendas, com um convergente: na primeira, o castelo de Lamego e o mosteiro de S. Pedro das Águias. Na segunda, a cidade de Lamego é o palco, com o castelo sendo subentendido; a luta em Paredes da Beira também é importante referir, devido à época, onde o conflito entre cristãos e mouros era frequente.

Segundo a probabilidade, temos, na primeira lenda, o castelo de Lamego habitado por mouros e a referência à reconquista Cristã. A segunda, de forma semelhante, faz a referência à ocupação da cidade de Lamego por parte dos mouros, tal como a contextualização da reconquista Cristã.

Quanto à localização, a primeira é mais reduzida em espaços do que a segunda, passando-se na cidade de Lamego, no convento de S. Pedro das Águias, e nos rios Távora e Tedo. A segunda fala de Lamego, de Paredes da Beira, o mosteiro de S. Pedro das Águias, de Cabriz, e dos rios Távora e Tedo.

Quanto à época, ambas partilham a mesma data, com a segunda sendo mais específica. A variante de Ardínia fala apenas no século X, enquanto a de Ardinga refere que se passa nos fins do século X.

Sobre o maravilhoso, há pouco para dizer. A primeira variante tem uma referência importante sobre o maravilhoso popular, falando da alma da princesa que rodeia o castelo nas noites de nevoeiro. Não apresenta nenhuma questão sobre o maravilhoso cristão. A segunda variante não tem vestígios de qualquer tipo de maravilhoso.

A autenticabilidade de ambas é comprovada através destes parâmetros, com a primeira incluindo o maravilhoso popular.

Sobre a simbologia, a primeira é mais completa, incluindo um total de nove símbolos, em oposição da segunda, tendo apenas cinco. A primeira inclui a simbologia da Princesa, do Cavaleiro, da Laranja, da Lua, do Rio e da Água, da cor Vermelha, do Sangue e da Morte. A segunda apenas apresenta o símbolo da Princesa, do Cavaleiro, da Água e do Rio, e da Morte.

Figura 2: Azulejo retratando D. Tedon



Fonte: Disponível em www.cm-tabuaco.pt

“Lenda de Lamego”

Esta lenda popular (Cf. Anexo 3), recolhida por Teófilo Braga, compilada na obra *Contos tradicionais do povo português: Contos de fadas, casos e facecias*, é uma história de tipo etiológico, pois esta faz referência à cidade de Lamego, tal como deu origem à famosa frase “Noites de Lamego”.

Quanto à estrutura interna, esta é completa, tendo uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. A nível de história, esta é bastante pobre, apenas servindo para referenciar a popularidade da área quanto aos laticínios.

A introdução retrata a chegada de um viajante à região de Lamego, em busca de um quarto para passar a noite, com um homem a ceder ao pedido.

O desenvolvimento dá informação essencial para o desfecho da história, esta sendo a existência de um armário com queijos. De manhã, o dono de casa esqueceu-se de abrir a porta ao viajante. Este, por sua vez, abriu o armário, pensando que era uma janela. Ao não ver luz, voltou-se a deitar.

A conclusão fala da manhã que o dono da casa abriu a porta do quarto, com o viajante surpreso pela duração, que ele pensava, das noites da região.

Quanto às características da lenda, pode ser analisada pelos quatro parâmetros essenciais: o fundo autêntico, a probabilidade, a localização e a época. Através da análise, é possível provar a autenticabilidade da história. Ainda é possível procurar marcas de presença do maravilhoso, quer cristão, quer popular.

Sobre o fundo autêntico, temos a região de Lamego. É indeterminado se a ação está focada na cidade ou numa das aldeias que compõem o resto do concelho, funcionando todas como palco, devido à idade que a lenda aparenta ter, sendo, pelo menos, mais de um século.

Relativamente ao fundo autêntico, temos a referência ao queijo e ao leite. Esta região, até Castro Daire, era uma das mais conhecidas área de pastagem de gado do Norte. Por causa disto, Lamego tornou-se uma das principais criadoras de queijo no país e, subsequentemente, a escala mundial.

Quanto à localização, apenas temos o palco da ação a região de Lamego.

A época é, no contexto da leitura, indeterminada. Mas, pode-se limitar uma época, apesar de apenas diminuir o espaço temporal onde esta pode ser localizada. Hoje em dia, existe uma empresa, Lacticínios do Paiva Lda., localizada no concelho, na vila de Cambres. Esta foi fundada no ano de 1933, depois da união das empresas Lacticínios de Lamego, Lda. e Lacticínios das Beiras, Lda. (localizada em Vouzela) (Uma longa história a fazer queijo, s.d.). Como existia antes desta empresa uma específica da região, com data de origem desconhecida, pode-se supor que a lenda se situe temporalmente no tempo de existência desta empresa. Portanto, é possível que esta lenda tenha sido inventada proximamente da data de recolha, apesar de não haver certezas de tanto.

Assim a autenticabilidade é garantida, apesar da época ser indeterminada.

Relativamente à simbologia, esta não tem nenhum símbolo que contribua para o significado da história.

Lendas da Região de Celorico de Basto

“Lenda de S. Miguel de Gémeos”

A “Lenda de S. Miguel de Gémeos” (Cf. Apêndice 1) pode ser, quanto à sua tipologia, uma lenda etiológica. Isto, porque se refere à origem, neste caso, apenas nominal, de uma localidade já antes existente.

Relativamente à sua estrutura interna, é muito completa, tendo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão bem definida.

A introdução retrata a localização de uma capela dedicada a S. Miguel, na freguesia de Gémeos, em Celorico de Basto. Também mostra o ponto central da história, o nascimento de dois irmãos, gémeos siameses, ligados pelo apenas pelo estômago.

O desenvolvimento retrata a vida do par, tal como estes conseguem viver e ajudar nas tarefas, representativas da época e da região, sendo este a agricultura, representada pelo “trabalho de campo” (Cf. Apêndice 1).

A conclusão retrata a morte dos irmãos, suposta aos trinta anos de idade, esperada devido à sua condição de nascença (Silva, 2007). Este evento afetou os pais, deixando, em memória dos filhos, todos os seus pertences à igreja, com o pedido de mudança do nome da capela de S. Miguel para S. Miguel dos Gémeos. A partir daí, a região passou a ser conhecida com Gémeos.

Em adição, existe a referência a uma variante, mais popular entre os membros da população. Esta versão mantém-se idêntica até à conclusão, onde, no momento da morte, apenas um dos gémeos faleceu. O irmão sobrevivente continuou a sua vida, ajudando com as tarefas diárias, carregando o corpo consigo, até chegar a sua hora.

Relativamente às características da lenda, esta pode ser analisada em quatro parâmetros: o fundo autêntico, a probabilidade, a localização e a época. Ao fim, se algum destes parâmetros for verificado, existe alguma autenticabilidade de verdade lendária.

Quanto ao fundo autêntico, tomamos em consideração a antiga Freguesia de Gémeos, agora, em junção com mais duas antigas freguesias, denominada de União das Freguesias de Britelo, Gémeos e Ourilhe, em Celorico de Basto, e, mais importante para a história, a capela de S. Miguel de Gémeos.

A probabilidade está presente no nascimento de gémeos siameses. Apesar de ser um caso extremamente raro, sempre foi biologicamente possível, com alguns relatos históricos provando a sua existência.

A localização é na freguesia de Gémeos, na região de Celorico de Basto.

Relativamente à época, esta é desconhecida, apesar de se apontar para a proximidade do ano mil (Silva, 2007).

Sobre o maravilhoso presente na narrativa, pouco se pode dizer. Existe uma potencial referência no maravilhoso popular. A existência de gémeos siameses é uma realidade, mas raramente estes conseguem sobreviver o suficiente, principalmente, o tempo que estes viveram. A imaginação que revolve este tipo de gémeos pode servir como uma referência para este maravilhoso.

Assim, com os quatro parâmetros comprovam a autenticabilidade da lenda, sendo fortemente assegurada.

A simbologia desta lenda é bastante reduzida, existindo apenas a Morte como potencial símbolo. Esta está ligada ao fim da vida, de um ciclo (Chevalier & Gheerbrant, 2015). Normalmente é ligada a aspetos negativos, como o azar que estes gémeos tiveram, a serem obrigados a partilhar um corpo.

CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu o aprofundamento de conhecimento da história popular das terras de origem dos elementos do grupo. Foi um processo de pesquisa agradável, com uma nova perspetiva das várias diferenças das duas regiões (Lamego e Celorico de Basto).

A faceta monárquica e histórica de Lamego, com os conflitos religiosos da época da reconquista, contrasta com a face apresentada nesta análise da lenda da freguesia de S. Miguel de Gémeos, em Celorico de Basto, mais focada na sua população do que em histórias de reis e princesas.

A comparação entre as lendas da princesa Ardínia, referentes a Lamego, permitiu mostrar os pontos fulcrais da mesma história, sabendo-se o que pode ser considerado verídico ou ficção. No âmbito das variantes da mesma narrativa, segundo a pesquisa realizada, a menos estimada pelo povo aparenta aproximar-se mais da realidade histórica, havendo preferência assinalável pela variante da lenda que tem a intervenção do maravilhoso.

Resta afirmar que, no caso da literatura de transmissão oral, “quem conta um conto, acrescenta um ponto”. O mesmo se passa no caso da lenda...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação do Turismo de Aldeia. (s.d.). *Granja do Tedo*.
<https://www.aldeiasdeportugal.pt/aldeia/granja-do-tedo/>
- Câmara Municipal de Lamego. (s.d.). *Castelo de Lamego e Cisterna*. <https://www.cm-lamego.pt/visitar-lamego/patrimonio/castelo-cisterna>
- Câmara Municipal de Tabuaço. (s.d.). <https://www.cm-tabuaco.pt>
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2015). *Dicionário de símbolos* (27ª ed.). José Olympio.
- Ferreira, M. P. (2004). *O Douro no Garb Al-Ândalus: A região de Lamego durante a presença árabe* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho.
<http://hdl.handle.net/1822/3001>
- Junta de Freguesia da Sé. (s.d.). *Lenda da Princesa Ardinga*.
https://www.freguesias.pt/portal/lendas_freguesia.php?cod=180521
- Porto Editora. (s.d.). *Lenda dos Távoras*. [https://www.infopedia.pt/\\$lenda-dos-tavoras](https://www.infopedia.pt/$lenda-dos-tavoras)
- Portugal, M. (1992), Carvalho, J. (1997), & Antunes, R. (2006). *Mosteiro de São Pedro das Águias / Igreja de São Pedro das Águias*.
http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=3676
- S.a. (s.d.). *Lenda da Princesa Ardínia*. <https://www.outrostempos.com/lenda-da-princesa-ardinia>
- S.a. (s.d.). *Uma longa história a fazer queijo*. <https://lacticinhosdopaiva.pt/sobre-nos/>
- Silva, O. (2007, 18 de fevereiro). *Gémeos*.
<http://www.celoricodigital.pt/2007/02/gmeos.html>
- Soares, M. L. (2013). *Considerações gerais sobre a literatura tradicional de transmissão oral: Uma proposta de análise à versão portuguesa de “A Gata Borralheira”* (2ª ed.). UTAD.
- Teófilo, B. (1883). *Contos tradicionais do povo português: Contos de fadas, casos e facecias* (2ª ed.). Livraria Universal.

Apêndice 1 - Fonte própria (recolha feita pelos autores a Júlio, 87 anos)

“Lenda de S. Miguel de Gémeos”

Há muitos anos, existia uma capela dedicada a S. Miguel Arcanjo. Junto dessa capela vivia um belo casal que teve o infortúnio de trazer ao mundo um par de gémeos ligados pelo estomago, com duas cabeças, quatro braços, e quatro pernas, mas apenas uma barriga.

Porém, esta infelicidade não afetou as crianças que, dentro dos seus limites, cresceram alegres e felizes, amados por todos e pelos seus pais. Com o passar do tempo, ambos os gémeos cresceram e até ajudaram no trabalho do campo, no melhor das suas habilidades e capacidades.

Mas, infelizmente, o esperado aconteceu. Ambos os gémeos faleceram, bem jovens, deixando ambos os seus pais desolados com a morte de seus amados filhos. Em honra dos gémeos, o casal deixou todo seu património à Capela de Miguel e fizeram apenas um pedido, que o nome da Capela fosse renomeada para Capela de São Miguel dos Gémeos, originando, assim, o nome da pequena Freguesia de Gémeos.

Uma variante desta lenda, contada pela população mais envelhecida, fala que, na hora da morte dos gémeos, apenas um deles morreu, enquanto que o outro sobreviveu. Agora, o irmão sobrevivente arrastaria o corpo do seu irmão por toda a terra até a chegar a hora de, agora o irmão sobrevivente, encontrar a morte. É desconhecida a origem certa desta variante, mas parece ser a versão mais contada, mesmo não sendo a original.

Anexo 1

“Lenda da Princesa Ardínia”

A princesa Ardínia viveu no século X, no castelo de Lamego, quando esta terra se encontrava sob domínio árabe. Era o período da reconquista da Península Ibérica aos árabes.

A beleza da princesa era falada por todos os lados. Um dia o cavaleiro cristão, dom Tedom, veio disfarçado a Lamego, tendo-se logo apaixonado. Depois de alguns encontros no laranjal do castelo, ao luar, resolveram casar-se.

Mas o rei mouro, pai da princesa, não consentia no casamento da sua filha muçulmana com um cristão.

Numa noite de vendaval a princesa fugiu com o seu amado para longe, escondendo-se no Convento de S. Pedro das Águias, onde casaram.

Mas a felicidade de Ardínia durou pouco. O pai, que saíra em sua perseguição, encontrou-a junto do rio Távora e, ao saber que se tinha casado e convertido à cristandade, matou-a com a sua espada deitando o corpo à água. O Dom Tedom quando soube da morte da sua amada, fez votos de nunca mais se casar e atirou-se ao combate dos muçulmanos, tendo sido morto, bem perto junto a um pequeno rio, que ficou com o seu nome, rio Tedo.

Diz o povo, que as águas dos rios Távora e Tedo, por vezes, aparecem vermelhas, porque o sangue dos amados Ardínia e Tedom ainda as tinge.

Também diz o povo que quando o castelo é envolvido pelo nevoeiro no Inverno, a alma da princesa esvoaça sobre ele.

Anexo 2

“Lenda da Princesa Ardinga”

Ardinga foi a mais bonita das princesas mouras. Filha do Vali, viveu em Lamego nos fins do Séc. X. O rei cristão lionês ardorosamente lutava para reconquistar a terra.

D.Tedon, o mais valente cavaleiro cristão batalhava longe, nos termos de Paredes da Beira, com sete castelos, nos termos de Cabriz, de Távora e do Tedo.

Ardinga ouviu contar a sua bravura. E o Amor despertou no seu peito adolescente.

Fugiu do castelo e atingiu o eremitério do monge Gelésio, à beira do Távora (S. Pedro das Águias).

Falava do seu amor ao santo monge. E enquanto o cavaleiro não vinha, a moura se tornou cristã.

O mouro seu pai procurou longe a filha. Não lhe perdoou a traição. E na água do rio se sumiu a vida da princesa infeliz.

O cavaleiro cristão demasiado tarde soube do amor da moura adolescente que para sempre guardou no coração.

Anexo 3

“Lenda de Lamego”

Vem de geito esta conhecida phrase Noites de Lamego, que se interpreta assim: Um viajante hospedou-se uma noite em Lamego. O dono da casa deu-lhe um quarto muito escuro, onde havia um armario com queijos, e pela manhã esqueceu-se de ir abrir a porta. O viajante acordou, e cuidando que o armario era uma janella, abriu-o e como não visse luz e elle lhe cheirasse ao queijo que lá estava, disse:

— É muito cedo, não se vê nada, e só ainda agora as mulheres vão a vender o leite pela rua.

E tornou-se a deitar, dormindo não sei se um dia se mais. Quando lhe abriram a porta, ficou tão admirado por as noites de Lamego serem tão compridas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE DESAFIOS COTIDIANOS E OPORTUNIDADES TRANSFORMADORAS

Tecnologias Digitais na Educação: entre desafios cotidianos e oportunidades transformadoras

VILANEUDA, Maria⁴, RODRIGUES, João Bartolomeu⁵, & MACHERGIANY, Ethel⁶

Resumo

O estudo investiga a integração das tecnologias digitais na educação, analisando oportunidades e desafios enfrentados no contexto escolar. O objetivo é compreender como essas ferramentas influenciam o processo de ensino-aprendizagem, destacando aspetos como personalização do ensino, engajamento dos alunos e equidade no acesso à tecnologia. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura. Foram analisados estudos recentes (2018-2024) em bases de dados académicas, considerando temas como desigualdade digital, formação docente e impactos das tecnologias na aprendizagem. A análise seguiu um modelo temático, organizando os achados em três categorias principais: benefícios das tecnologias, barreiras à implementação e efeitos no ensino. Os resultados indicam que as tecnologias digitais promovem maior personalização do estudante e favorece a colaboração entre alunos e professores. No entanto, a desigualdade de acesso, a falta de capacitação docente e a segurança da informação são desafios significativos. Conclui-se que, apesar dos benefícios, a implementação eficaz das tecnologias na educação depende de políticas públicas para garantir infraestrutura, inclusão digital e formação adequada dos professores. O equilíbrio entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas tradicionais é essencial para um ensino mais inclusivo e eficaz.

Abstract

This study investigates the integration of digital technologies in the educational context, assessing both its promising transformative opportunities and the daily challenges faced. The use of technological tools such as distance learning platforms, augmented reality, virtual reality and artificial intelligence has enhanced the personalisation of teaching, increased student engagement and facilitated access to diverse resources. However, unequal access to technology, a lack of adequate teacher training and poor infrastructure are significant obstacles. In addition, information security and the impact of excessive use of digital devices on students' health are issues of growing concern. The research emphasises the urgency of public policies and investments to ensure the effective integration of technologies in education. It concludes that the balanced use of digital tools, together with practices that promote critical thinking and human interactions, can foster a more inclusive, healthy and effective education. This article provides a comprehensive analysis of the potential and limitations of digital technologies in education, highlighting the importance of well-structured strategies to overcome the challenges and maximise the benefits of these innovations.

Palavras-chave: *Tecnologias digitais na educação, Desigualdade de acesso, Segurança da informação. Capacitação docente.*

Key-words: *Digital technologies in education, Inequality of access, Information security. Teacher training*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

⁴ MARIA VILANEUDA DA SILVA – MUST University, Estados Unidos da América. Email: smariavilaneuda@gmail.com

⁵ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES – CECS & Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

⁶ ETHEL MACHERGIANY SILVA SOARES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: ethel17@gmail.com

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias no ambiente escolar tem-se estabelecido como uma das principais inovações no âmbito educacional, promovendo mudanças relevantes na formação de discentes e na atuação pedagógica. Os recursos digitais proporcionam diversas possibilidades para customizar o ensino, ajustar conteúdos às especificidades dos estudantes e ampliar o alcance do saber (Luckin et al., 2016). Plataformas de ensino à distância, softwares educativos, realidade aumentada (RA), realidade virtual (RV) e inteligência artificial (IA) são exemplos de ferramentas que têm enriquecido a experiência educacional, tornando-a mais interativa e atrativa (Johnson et al., 2016; Billinghamurst & Duenser, 2012).

Apesar disso, a adoção dessas tecnologias no contexto escolar enfrenta desafios substanciais. A desigualdade no acesso às ferramentas digitais, conhecida como brecha digital, permanece um entrave considerável, agravando disparidades socioeconômicas e restringindo o potencial transformador desses instrumentos (Warschauer, 2003). Ademais, a carência de capacitação adequada dos docentes em competências tecnológicas e a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas configuram-se como desafios cruciais para uma integração efetiva (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Outro aspecto relevante refere-se à proteção de dados pessoais e ao impacto do uso excessivo de dispositivos digitais na saúde emocional e física dos alunos. A segurança da informação em ambientes virtuais é uma preocupação crescente, considerando a vulnerabilidade de dados sensíveis (Livingstone & Haddon, 2012). Paralelamente, o uso desmedido da tecnologia pode acarretar questões como ansiedade, stresse e fadiga ocular, entre outros problemas de saúde (Radesky et al., 2020).

Além disso, a presença constante da tecnologia no espaço educativo impõe desafios quanto à manutenção do engajamento dos alunos e à gestão do tempo dedicado a atividades digitais. O equilíbrio entre o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas e a preservação de interações humanas significativas é fundamental para promover um aprendizado holístico e equilibrado (Dede, 2009).

A questão central deste estudo reside em compreender os desafios diários vivenciados por educadores e discentes na utilização de tecnologias digitais, bem como estabelecer limites para seu uso de forma a garantir uma experiência educativa saudável e produtiva. O propósito é investigar criticamente como os recursos tecnológicos são empregados no ambiente escolar, destacando tanto suas contribuições quanto as dificuldades emergentes dessa prática.

Este trabalho consiste em uma revisão de literatura, sustentada em produções acadêmicas recentes, com o intuito de explorar amplamente os diferentes aspectos relacionados com o uso de tecnologias em sala de aula. A análise será sustentada por referências teóricas e empíricas que discutem desde as potencialidades das inovações tecnológicas até as questões críticas associadas à sua implementação.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: Perspectivas e Desafios

2.1 Oportunidades e Benefícios das Tecnologias Digitais

As tecnologias digitais têm revolucionado o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo oportunidades significativas para tornar o ambiente educacional mais dinâmico e eficaz. Uma das principais vantagens é a personalização do ensino, que permite adaptar os conteúdos às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais centrada no estudante (Kolb & Kolb, 2017). O uso de plataformas adaptativas e ferramentas digitais possibilita que cada aluno avance em seu próprio ritmo, identificando lacunas no conhecimento e oferecendo recursos específicos para superá-las.

Outra oportunidade relevante é o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes. Tecnologias interativas, como jogos educacionais e recursos de realidade aumentada, criam experiências imersivas que estimulam o interesse e a curiosidade dos alunos (Prensky, 2001). Esse tipo de abordagem favorece um ambiente de aprendizagem mais atrativo, promovendo o desenvolvimento de competências de forma lúdica e significativa.

O acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais é também um dos benefícios proporcionados pelas tecnologias digitais. Os estudantes podem explorar materiais atualizados e diversificados, como vídeos, simulações e bancos de dados, enriquecendo o processo de aprendizagem com diferentes perspectivas e fontes de informação (Darling-Hammond et al., 2008). Essa diversidade de recursos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos na busca pelo conhecimento.

As tecnologias digitais também potencializam a comunicação e a colaboração entre alunos e professores. Ferramentas como fóruns de discussão, chats e videoconferências permitem a interação em tempo real, facilitando a partilha de ideias e a construção coletiva do conhecimento (Means et al., 2013). Esse ambiente colaborativo estimula o trabalho em equipa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para o século XXI.

Por fim, o uso de tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de competências digitais, fundamentais em um mundo cada vez mais conectado. A familiarização com ferramentas tecnológicas prepara os alunos para desafios futuros, tanto no âmbito académico quanto no mercado de trabalho, promovendo a inclusão digital e o letramento tecnológico (Araujo, 2024).

2.2 Desafios na Integração das Tecnologias no Ambiente Escolar

A inserção de tecnologias no contexto educacional apresenta diversos desafios que transcendem a simples disponibilização de equipamentos digitais nas escolas. Um dos entraves mais notáveis é a desigualdade de acesso, que evidencia as disparidades socioeconómicas e compromete a capacidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de promover inclusão educacional (UNESCO, 2017). Estudantes de regiões menos favorecidas frequentemente enfrentam dificuldades para acessar conexão de internet de qualidade e dispositivos adequados, o que impacta negativamente a equidade no aprendizado.

A formação de professores surge como outro grande desafio para a integração efetiva da tecnologia nas práticas pedagógicas. Muitos educadores ainda carecem de competências específicas para utilizar recursos digitais de forma inovadora e significativa (Trentini, 2023). A ausência de programas de formação continuada voltados para o uso pedagógico das TICs dificulta a implementação de estratégias de ensino mais dinâmicas e interativas.

Além disso, a resistência à adoção de novas práticas pedagógicas representa um obstáculo considerável. O ensino tradicional, baseado na transmissão direta de conteúdos, ainda predomina em muitas escolas, dificultando a adoção de metodologias que favoreçam a interatividade e o trabalho colaborativo (Chaves, 1999). Esse apego a modelos pedagógicos convencionais está relacionado a fatores culturais e institucionais que retardam o avanço de inovações no ambiente escolar.

A infraestrutura insuficiente também constitui um desafio relevante. Muitas instituições de ensino não dispõem de recursos adequados, como conexão estável à internet, dispositivos modernos e suporte técnico especializado, o que limita o uso eficaz das tecnologias no processo educativo (Cunha et al., 2012). A falta de investimentos em infraestrutura tecnológica prejudica tanto o acesso à tecnologia quanto a qualidade do ensino mediado por recursos digitais.

Outro aspecto crítico está relacionado com a segurança da informação e a proteção de dados. O uso de ambientes virtuais expõe alunos e professores a riscos, como o vazamento de dados pessoais e o cyberbullying, tornando essencial a implementação de políticas de segurança digital e programas de conscientização sobre o uso responsável da internet (UNESCO, 2017). A falta de orientação adequada sobre segurança digital pode criar vulnerabilidades significativas.

Por fim, há uma necessidade urgente de transformar a cultura educacional para que a integração da tecnologia seja eficaz. Isso envolve não apenas professores e alunos, mas também gestores, famílias e a comunidade. O envolvimento de todos os atores educacionais é fundamental para superar os desafios e explorar plenamente o potencial das tecnologias na educação (Brasil, 1998).

3 Limites do Uso da Tecnologia: Equilíbrio e Impactos na Educação

O uso de tecnologias digitais na educação oferece inúmeras vantagens, mas também apresenta limites que precisam ser considerados para um uso equilibrado e eficaz. Um dos principais desafios está relacionado com o excesso de tempo de exposição a telas, o que pode impactar negativamente a saúde mental e física dos estudantes, provocando sintomas como fadiga ocular, distúrbios do sono e dificuldades de concentração (Filipak et al., 2024). Esse aspeto destaca a importância de estabelecer limites para o tempo de uso das tecnologias no contexto escolar.

Outro limite significativo é a dependência excessiva das ferramentas digitais, que pode comprometer o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. O uso constante de tecnologias pode reduzir a capacidade dos alunos de resolver problemas de forma autónoma, uma vez que a facilidade de acesso às informações pode desencorajar a reflexão crítica e o pensamento independente (Appleton et al., 2023).

A segurança da informação é outro aspeto crítico. O ambiente digital expõe dados sensíveis a riscos de vazamento e uso indevido, sendo essencial implementar políticas de segurança cibernética e conscientizar alunos e professores sobre boas práticas de proteção de dados (Ahmed et al., 2023). Esse desafio torna-se ainda mais relevante em contextos educacionais que utilizam plataformas online para o gerenciamento de informações pessoais e académicas.

Além disso, a desigualdade de acesso às tecnologias digitais é uma barreira importante. Diferenças socioeconómicas podem limitar o acesso de alguns alunos a dispositivos adequados e à internet de qualidade, aprofundando as desigualdades educacionais e dificultando a inclusão digital (Kobeissi & Hickey, 2023). Para mitigar esse problema, é necessário adotar políticas que promovam o acesso equitativo às tecnologias.

Outro limite refere-se à sobrecarga cognitiva causada pelo uso excessivo de recursos digitais. A exposição constante a múltiplas informações simultâneas pode prejudicar a capacidade de foco e a retenção de conhecimento, afetando o desempenho académico (Molfenter et al., 2021). Assim, é fundamental equilibrar o uso das tecnologias com estratégias pedagógicas que favoreçam a concentração e a aprendizagem significativa.

Por fim, é crucial considerar o impacto das tecnologias na interação social. O uso intensivo de dispositivos digitais pode reduzir as oportunidades de interações presenciais, importantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia e a colaboração (Augusterfer et al., 2020). Portanto, é essencial promover um uso equilibrado das tecnologias, que complemente, mas não substitua, as experiências de aprendizagens presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destacou que as tecnologias digitais oferecem oportunidades significativas para a educação, como personalização do ensino, maior engajamento dos alunos e acesso a recursos diversificados. No entanto, sua integração enfrenta desafios como desigualdade de acesso, falta de capacitação docente, infraestrutura inadequada e riscos à segurança da informação. Esses obstáculos exigem políticas públicas e investimentos para garantir equidade e formação adequada.

Além disso, o uso excessivo de tecnologias pode impactar negativamente a saúde física e mental dos alunos, reduzir habilidades cognitivas e limitar interações sociais. Portanto, é crucial equilibrar o uso de ferramentas digitais com práticas que valorizem o pensamento crítico e a interação humana, promovendo uma educação mais inclusiva, saudável e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, M. S., Kornblum, D., Fusar-Poli, P., Oliver, D., & Patel, R. (2023). Associations of remote mental healthcare with clinical outcomes: A natural language processing enriched electronic health record data study protocol. *BMJ Open*, 13(2), 1-6.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-067254>
- Appleton, R., Barnett, P., Juan, N. V. S., et al. (2023). Implementation strategies for telemental health: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 23(78), 2-24.
<https://doi.org/10.1186/s12913-022-08993-1>
- Araujo, M. V., Silva, F. A. da, Talhaferro Junior, F. S., & Monteiro, J. da R. (2024). José Moran e o campo educacional. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(5), e4279.
<https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-093>
- Augusterfer, E. F., O’Neal, C. R., Martin, S. W., Sheikh, T. L., & Mollica, R. F. (2020). The role of telemental health, tele-consultation, and tele-supervision in post-disaster and low-resource settings. *Current Psychiatry Reports*, 22(85), 85-95.
<https://doi.org/10.1007/s11920-020-01209-5>
- Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56–63. <https://doi.org/10.1109/MC.2012.111>
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>
- Chaves, E. O. C. (1999). Tecnologia na educação. *Revista de Educação, PUC-Campinas*, 3(7), 2943. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/421>
- Cunha, R. M. R. da, Braz, S. G., Dutra, P. O., & Chamon, E. M. Q. O. (2012). Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. *Revista Ciências Humanas - UNITAU*, 5(1/2), 87-108.
<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/42>
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., ... & Tilson, J. L. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. John Wiley & Sons.

Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66–69. <https://doi.org/10.1126/science.1167311>

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

Filipak, L. E., Araújo, M. D. M., Zanoti-Jeronymo, D. V., et al. (2024). Tecnologia digital em saúde mental: limites e potencialidades. *Revista da UI_IPSantarém*, 12(1), e34066. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v12.i1.34066>

Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2016). *NMC Horizon report: 2016 higher education edition*. The New Media Consortium. <https://www.learntechlib.org/p/171478/>

Kobeissi, M. M., & Hickey, J. V. (2023). An infrastructure to provide safer, higher-quality, and more equitable telehealth. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 49(4), 213-222. <https://doi.org/10.1016/j.jcjq.2023.01.006>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. Em *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 42-68). <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>

Livingstone, S., & Haddon, L. (2012). Theoretical framework for children’s internet use. *EU Kids Online, London School of Economics & Political Science*. <https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/governance-crone-livingstone-2012c.pdf>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

Molfenter, T., Heitkamp, T., Cody, O. J., et al. (2021). Use of telehealth in mental health services during and after COVID-19. *Community Mental Health Journal*, 57(7), 1244–1251. <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00861-2>

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1145/950566.950567>

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2020). Digital media and sleep in childhood and adolescence. *Pediatrics*, 146(2), e20193509. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3509>

Trentini, A. M. P. (2023). Desafio da tecnologia na educação básica: Uma questão para além dos docentes. *Revista Científica FESA*, 3(6), 3–18. <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2023.281>

UNESCO. (2021). *TIC, educação e desenvolvimento social na América Latina e o Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262862_por

Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001>

O MITO DO DILÚVIO: NAS OBRAS ATRAHAIS, GILGAMES E BÍBLIA

The flood myth: in the works Atrahais, Gilgames and the Bible

COSTA, Guilhermina⁷, & Rodrigues, João Bartolomeu⁸

Resumo

Com o presente trabalho propomo-nos trazer parte das narrativas sobre a destruição do mundo através da água, transcritas durante o período pré-clássico provavelmente com base em lendas de tradição oral e discutir a existência de vários mitos sobre o Dilúvio ou a intertextualidade nas obras analisadas.

Abstract

With the present work we propose to present a part of the narratives about the destruction of the world by water, transcribed during the pre-classical period, probably based on legends of oral tradition, and to discuss the existence of different myths about the Flood or the intertextuality in the works analysed.

Palavras-chave: *Mito, Dilúvio, Atrahais, Gilgames, Bíblia.*

Key-words: *Myth, Flood, Atrahais, Gilgames, Bible*

Data de submissão: março de 2024 | **Data de publicação:** junho de 2024.

⁷ GUILLERMINA COSTA - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: 19guilherminacosta@gmail.com

⁸ JOÃO BARTOLOMEU RODIGUES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: sfonseca@utad.pt

Civilizações pré-clássicas

Com interesse para o tema em discussão faremos uma pequena incursão sobre o que foram as civilizações mesopotâmicas e a hebraica, apesar de sobre esta não se poder falar de uma civilização, mas antes de uma comunidade.

A Mesopotâmia

Mesopotâmia como civilização com cultura elevada e refinada.

A Mesopotâmia integra o território a que se chama o crescente fértil que ligava a delta do rio Nilo com os deltas dos rios Tigres e Eufrates. A Mesopotâmia ocupava os territórios onde hoje são o Irão, a Síria, o Iraque e países do Golfo Pérsico. Mas fundamentalmente ocupava o território que hoje designamos de Iraque.

Nesta região desenvolveu-se uma civilização a que chamamos pré-clássica. A origem da escrita (cuneiforme), no quatro milénio antes de Cristo, é atribuída aos Sumérios, povo que habitou a região da Mesopotâmia. Drenaram pântanos, construíram cidades organizadas, criaram instrumentos musicais, escreveram poemas, tinham preocupações astrológicas, eram politeístas e teocratas. O rei era o vigário dos deuses. No centro das cidades-estado construíam o Zigurate uma torre de degraus semelhante às pirâmides, que era um templo, no período dos Assírios era também o palácio do rei.

Na Mesopotâmia a economia ditou a evolução da escrita fator de progresso revolucionário. As cidades-estados não têm fronteira geográficas, são cidades que têm em si uma tendência natural para estender os limites para além do que é seu e dominarem os arredores. São caracterizadas pela luta interna entre o poder temporal e o poder religioso e outro movimento para o exterior de caráter imperialista, o que justifica a existência de muralhas.

Estas cidades têm tendência para a turbulência, dureza, para a guerra, marcada por uma sucessão de impérios com um alastrar territorial, com o anseio de chegar ao Mediterrâneo. Foi Sargão rei dos Acádios (semitas do norte da Síria) que conseguiu uma unificação da região. Criou o primeiro império da região que ia da Síria ao Golfo Pérsico e até ao Mediterrâneo. É o rei que faz a guerra, mas sempre por motivos religiosos.

Os babilônios (ocupavam a região que hoje é o Iraque) dominaram a Mesopotâmia no período do governo do rei Hamurabi que conquistou as principais cidades e criou um império. É a Hamurabi que é atribuído o primeiro corpo legislativo. Criou um código que regia a vida das comunidades com 281 artigos, escritos em cuneiforme em tijolos de argila que se encontram no museu do Louvre em Paris. Após a sua morte o império desmoronou.

Foi um mundo caracterizado pela guerra. Na época suméria começou a haver recrutamento de homens, já no terceiro milênio a.C., para constituir um exército com cerca de 6600 homens. O primeiro exército organizado com profissionais da guerra foi o do rei Sargão. As guerras eram sempre atribuídas aos deuses, os reis eram eleitos ou escolhidos pelos deuses. Sargão seria filho de uma deusa, numa lenda com paralelo à de Moisés no Egito. No conceito mesopotâmico a guerra era sempre justa, santa porque era uma instituição do estado escolhido pelos deuses. A guerra continha um importante fator económico pelo espólio material e humano na medida em que os derrotados eram transformados em escravo e por isso mão de obra acessível.

Apesar da sucessão de sumérios, acádios e babilônias estamos em presença de uma grande civilização e não de uma justaposição de várias civilizações, pois houve assimilação das culturas (Tavares, 1978).

A Judeia

De acordo com o Antigo Testamento o primeiro líder hebreu foi Abraão, alguns elementos arqueológicos situam-no na Babilonia cerca de ano de 2000 a.C. (Silva, 2008, p. 7), Abraão terá sido um pastor que vivia na cidade de Ur e que foi para Canaã, atual Palestina, onde se fixou. São os doze filhos de Jacob neto de Abraão que vão criar as doze tribos de Israel. Esta comunidade prosperou e desenvolveu-se principalmente com os reis Saul, David e Salomão, ungidos por Deus governavam em seu nome. Muito pela localização do reino, na passagem entre a Mesopotâmia, o Mediterrâneo e o Egito, a atividade comercial dos hebreus desenvolveu-se. A Judeia ou Israel tinha como vizinhos os expansionistas e imperialista povos da Mesopotâmia, os hebreus foram conquistados e escravizados por diversas vezes. Uma delas pelo rei babilónio Nabucodonosor que manteve os hebreus no cativeiro e a Judeia sob administração da Babilonia.

Cosmogonia – mito da criação

Falaremos de mito da criação na acessão da origem do mundo narrado com o intuito de compreender a complexidade de fenômenos, acontecimentos e realidades humanas e mundanas que fogem ao controlo e ao conhecimento do ser humano ou transcendem a sua experiência sensível.

A mitologia, que nalguns dos seus aspectos não está muito afastada da teologia, também é um esforço continuado e, ao mesmo tempo, provisório de descobrir a «presença real», a «incondicionalidade», o «mistério» através – mas sobretudo para além – dos aparatos linguísticos (dogmáticos), axiológicos (éticos), representativo-cultuais (litúrgicos) e convencionais (sociais) (Duch, 1998, p. 41).

Os mitos da criação são antropológicos mesmo quando descrevem a criação de seres não humanos, porque as histórias são narradas no interesse da compreensão do sentido da vida humana.

O mito do dilúvio está intimamente ligado com a percepção que as comunidades pré-clássicas tinham sobre a criação da humanidade, isto é, com o mito da criação dessas civilizações antigas numa narrativa que nos leva do nada ao ser; da indeterminação ao sentido, descrevendo a géneses das coisas e o estabelecimento da ordem.

Nos poemas da Mesopotâmia

Cada cidade-estado tinha o seu deus principal e à volta dele criavam lendas e tradições. Em Nipur o deus criador era Endil e foi ele quem modelou com as próprias mãos o homem.

Na cidade de Eridu a explicação da criação era mais complexa: os deuses Igigi andavam irritados por terem de trabalhar para satisfazer os outros deuses e cuidarem da terra, então a deusa Manu mãe de Enki pediu ao filho para criar os homens para proverem as necessidades dos deuses. E assim decidiram matar um deus para que o seu sangue fosse misturado com o barro e criados os homens.

Trazemos aqui a versão proposta por René Labat, na tradução de parte do poema de Atrahasis:

Ea abriu a boca e disse aos deuses, seus irmãos: «De que podemos nós acusá-los? O trabalho deles é pesado, e longa a sua desventura; cada dia eles cavam a terra, grave é a sua lamentação. Mas há talvez um remédio para os seus males: Belet-ili, a Geradora está ali. Que ela crie um ser humano, o Homem, a fim de que suporte o jugo e liberte dele os deuses». Chamaram e interrogaram a deusa, a parteira dos deuses, a sábia Mami: «És tu, ó Geradora, que serás a criadora da humanidade, criando o ser humano, para que ele suporte o jugo da função imposta por Enlil, para que o homem assuma o duro trabalho do deus». Nintu abriu a boca e disse aos grandes deuses: «Não é a mim que pertence fazê-lo; essa função pertence a Enki (ou seja Ea), é ele que purifica todas as coisas: Que me dê a argila, a fim de que eu me ponha à obra». Ea abriu a boca e disse aos grandes deuses: «O primeiro, o sétimo e o décimo quinto dia do mês, eu prepararei como purificação um banho. Que alguém corte o pescoço a um deus e que os outros deuses, mergulhando-se lá, sejam purificados. Com a carne e o sangue deste deus, que Nintu misture a argila a fim de que deus mesmo e o homem se encontrem mergulhados em conjunto na argila; que, nos tempos futuros, nós ouçamos o tamburim, que saído desta carne de deus seja um «espírito»; como vivo, que ele revele o homem por este sinal, para que não se obrigue. Que seja um «espírito». Sim! Responderam na assembleia os grandes Anunnaki, que administram os destinos. No primeiro, no sétimo e no décimo quinto dia do mês, Ea preparou um banho como purificação. Na sua assembleia, os deuses degolaram então Wê-deus que tinha inteligência. Com a sua carne e o seu sangue, Nintu misturou a argila. Na sequência dos tempos, eles ouviram o tamburim. Saído da carne do deus ele teve um «espírito» ((...)) Depois que Nintu amassou essa argila, ela chamou os grandes deuses Anunnaki, os grandes deuses Igigi que cuspiram sobre a argila. Então Mami abriu a boca e disse aos grandes deuses: Vós encarregastes-me duma função: acabei-a. Vós degolastes um deus com a sua inteligência. Eu suprimi a vossa tarefa tão penosa, e o vosso trabalho foi ao homem que eu o impus. Vós transferistes as queixas para a humanidade: por vós eu desliguei o jugo, estabeleci a liberdade». Logo que os deuses ouviram o que ela dizia, acorreram em conjunto e beijaram-lhe os pés. Dantes, nós chamávamos-te Mami, que o teu nome seja agora soberana de todos os deuses! Entraram então na casa do destino o príncipe Ea e a sábia Mami ((...)). Doze centos de anos não tinham ainda passado ((...)) multiplicavam-se os povos. A terra dos homens mugia como um touro e o deus ficou perturbado com o alarido que eles faziam. Enlil ouviu o seu clamor e disse aos grandes deuses: Muito me custa o clamor da humanidade; pela gritaria que eles fazem, sou privado do sono. Que haja um flagelo que os faça calar» (Labat, 1970, pp. 26-36).

Ea é o deus dos acádios e Enki o mesmo deus para os sumérios. Surgem outras versões deste poema de Atrahasis nomeadamente assírias, com a introdução de outros elementos. No poema de Enuma Elish, as origens iniciam quando não havia céu nem terra e nos mares primordiais foram criados os deuses, Marduk o deus principal, criou o céu e a terra e encarregou Ea, seu pai, de criar a humanidade. (Tavares, 1978, pp. 46-47)

Na Bíblia

A primeira página do primeiro livro da Bíblia inicia a primeira parte ou a primeira versão do relato da criação, “No princípio, Deus criou o Céu e a Terra (...)” (Gn 1, 1) e pela voz de Deus surgiram todas as coisas boas. E mais adiante diz, “Então o senhor Deus modelou o homem com a argila do solo, soprou-lhe nas narinas, e o homem tornou-se num ser vivente.” (Gn 2, 7)

Também para os monoteístas de Israel a necessidade de explicar o começo absoluto é patente. “A criação bíblica é uma maneira de pôr ordem num caos inicial; ela consiste em «ordenar» o totalmente desordenado, em pôr forma no «informe». “ (Renaud, 2012, p. 156). Nestes pequenos excertos da Bíblia já vimos paralelismos com os mitos da criação da Mesopotâmia, paralelismos esses que continuam, pelo menos, até ao versículo 11. Atendendo ao contacto das comunidades hebraica e mesopotâmica não é de estranhar a intertextualidade ou os contactos literários entre a bíblia e as epopeias mesopotâmicas.

Os Dilúvios

Como dissemos os dilúvios estão intrinsecamente ligados ao mito da criação. São um retorno ao caos, explicam a necessidade de recriação da humanidade, são narrativas que pretendem justificar o que de mal ia acontecendo por causa da transgressão dos homens, como castigo por essa capacidade humana de se insurgir contra a ordem universal divinamente estabelecida. E como essa transgressão é primordial, o castigo não tem função ética ou moral, é um recurso literário para explicar etimologicamente a atual ordem das coisas enquanto ordenação divina.

Nos poemas da Mesopotâmia

Foi nas cidades da Mesopotâmia que foram constituídas as primeiras grandes bibliotecas da humanidade. Para as placas de argila foram transcritos mitos e lendas que marcaram a história dos nossos antepassados.

Na epopeia de Atrahasis

Este poema foi escrito em cuneiforme em três tabuas que se encontram num museu britânico. Foi escrita pelos Sumérios.

Nesta narrativa o dilúvio acontece por os humanos fazerem muito barulho o que motivou a decisão dos deuses de os eliminar.

O deus Énlil envia uma praga e tenta matar a humanidade com fome e sede, mas o seu plano não resulta por intervenção de Atrahasis, ajudado pelo deus Enki, mais protetor da humanidade. Atrahasis mostra às pessoas como derrotar as investidas de Enlil – fazendo sacrifício aos deuses. Finalmente, Énlil propõe inundar o mundo e afogar a barulhenta humanidade. Desta vez, obriga todos os deuses a jurar lealdade a não avisarem Atrahasis, Enki consegue avisar Atrahasis sem tecnicamente quebrar o seu juramento: ele envia a mensagem para as paredes da casa de Atrahasis, onde Atrahasis não pode deixar de ouvir.

[O sonho de Atrahasis]

Atrahasis disse ao seu senhor: "Faça-me saber o significado do sonho. Deixe-me saber, para que eu possa olhar para a sua consequência. " Enki disse ao seu servo: "Tu podes dizer: 'Tenho de olhar para fora, enquanto estou no quarto?' Presta atenção ao que digo: 'Parede, escuta-me! Parede, presta atenção a todas as minhas palavras! Foge da casa, constrói um barco, abandona posses, e salva a vida. O barco que construirás (...) Será igual (...) (...) (...) Põe-lhe uma cobertura para que o sol não se veja lá dentro. Que seja coberto por cima, de frente e para trás. A construção deve ser forte, o betume deve ser firme, e assim dar a resistência ao barco. Atrahasis recebeu o comando. Ele reuniu anciãos no seu portão e disse: "Meu Deus não concorda com o vosso deus, Enki e Enlil estão constantemente irritados um com o outro. Eles nos expulsam da terra. Como desde sempre reverencio Enki, ele me contou isso. Eu não posso viver em (...) também não posso fixar meus pés na terra de Enlil. Eu vou morar com meu deus nas profundezas. Isso ele me disse: (...) " [Construção e Embarque na Arca] Os anciãos (...) O carpinteiro levou seu machado, o pedreiro levou sua pedra, o homem rico carregou o betume, o homem pobre trouxe os materiais necessários. [(...)] Trazendo (...) tudo o que ele tinha (...) Tudo o que ele tinha (...)

animais puros que abatia, gado (...) animais gordos que ele matou. Ovelhas (...) ele escolheu e trouxe a bordo. Os pássaros voando no céu, o gado e o (...) do deus do gado, as criaturas da estepe, (...) ele trouxe a bordo (...) Ele convidou seu povo (...) Para uma festa (...) sua família foi trazida a bordo. Enquanto um estava comendo um outro estava bebendo, Ele entrou e saiu; ele não poderia sentar-se, não podia ajoelhar-se, pois tinha o coração quebrado, tinha náusea biliar. [O grande dilúvio] A perspectiva do clima mudou. [O deus tempestade] Adad começou a rugir nas nuvens, foi escutado o seu clamor. Ele trouxe betume para selar sua porta. No momento que aparafusava sua porta, Adad rugia nas nuvens. Ele (...) a terra e quebrou o seu clamor, como uma panela. (...) Veio o dilúvio diante. Seu poder veio sobre os povos como uma batalha, uma pessoa não via outra, não se reconheciam uns aos outros na catástrofe. O dilúvio desceu como um touro, O vento ressoou como uma águia gritando. A escuridão era densa, o sol tinha ido embora, (...) Como moscas. O clamor do dilúvio. (...) Os deuses encontram-se com fome porque não existem agricultores e sacrifícios não são ofertados. Quando eles descobrem que Atrahasis sobreviveu, eles fazem um plano para certificar-se de que o ruído permanecerá dentro dos limites: Inventam o parto, a mortalidade infantil, e o celibato] [A humanidade punida] Enki disse a Nintu, a deusa parteira: "Tu, deusa do nascimento, criadora de destinos, estabelece a morte para todos os povos! (...) "Agora, então, que haja um terceiro tipo de mulher entre as pessoas, pois existe a mulher que gerou e a mulher que não tenha gerado. Haja também entre o povo a pasittu (demónio): deixá-lo roubar o bebê de colo que o gerou. E estabelecer sacerdotisas e altas sacerdotisas, deixá-las serem celibatárias, e assim reduzir o parto (Mark, 2023).

Embora Énlil resolva o problema do barulho da humanidade, o dilúvio não é uma experiência positiva para os deuses. Privados de seus servos humanos, percebem, então, quanto estavam dependentes dos humanos. Por isso, providenciam o repovoamento do mundo, tomando, entretanto, medidas contra o crescimento desmedido da humanidade, como a mortalidade, e limites para a reprodução através da infertilidade das mulheres. Mortalidade e reprodução limitada são, portanto, condições necessárias para que os humanos possam viver em paz com os deuses na era pós-diluviana.

No épico de Gilgames

“Aquele que testemunhou o abismo...” (Parreira, 2017, p. 45), assim começa o poema escrito em doze tabuas de argila pelos babilônicos, com uma referência à narração da destruição da humanidade.

Gilgames filho de uma deusa e de um rei sumério de Uruk, dois terços deuses e um terço homem, reinou durante 126 anos, procurou a sabedoria, resgatou a memória de antes do Dilúvio, foi o construtor das muralhas de Uruk, subiu a escadaria e aproxima-se de Eanna (Casa do céu) nem rei nem homem o poderão imitar.

Gilgames é um rei mítico de Uruk a famosa cidade com muralhas fortíssimas. Pensa na sua própria existência e na morte. Ouviu falar de um famoso herói que tinha sobrevivido há morte do dilúvio, quer saber onde está o segredo dessa imortalidade e deixa Uruk percorre distâncias enormes à procura de Uta-napisti que lhe diz que está enganado que a imortalidade é para os Deuses. E a esposa diz-lhe onde está a planta da vida, no fundo do mar. Mas cansado de caminhar foi matar a sede na água fresca, pousou a planta e foi rouba por uma serpente que deixa a sua pele e desaparece para sempre, roubando o segredo da vida.

Uta- napisti relata o dilúvio na tábu XI,⁹

Disse Uta-napisti, a ele, Gilgames:/ O que te revelo agora, Gilgames, são coisas ocultas,/ é um mistério dos deuses o que te vou contar./ A cidade de Surupapak – essa que conheces,/ posta nas margens do rio Eufrates – /era já antiga quando os deuses que a habitavam / inclinaram os corações a suscitar o Dilúvio./ Prosperou a terra, os homens multiplicaram-se./ O seu rumo igualou-se ao bramir dos bois selvagens./ Por causa do seu tumulto Enil perturbou-se./ Por causa do seu clamor, não conseguia dormir./ Reuniu Enil os deuses cimeiros, dizendo-lhes:/ O tumulto dos humanos tornou-se opressivo. / Por causa dele não consigo dormir. / (...) Ó homem de Surupuppak, filho de Ubar-tutu, / separa-te da terra, constrói uma arca! / renuncia a possessões, cuida de sobreviveres/ Constrói a arca, salva a tua vida! Faz embarcar a semente de tudo o que é vivo! / da arca que vieres a construir, / sejam as dimensões proporcionais: / largura e comprimento deverão equivaler-se. / Tal como a abóboda recobre Apsu, assim lhe darás um teto. / Isto escutei eu – e respondi a EA, meu senhor: / Às tuas palavras, senhor, prestarei atenção; / segundo o ordenaste, assim procederei. / Porém, que direi à cidade, às gentes, aos patriarcas? / Ea abriu a boca para falar / e disse-me, a mim, seu servidor: / Na ocasião falarás deste modo: / tenho por certo que Enlil me é adverso! / Não posso por isso habitar entre vós! / não ousou permanecer em solo de Enlil as suas mercês: / abundância de pássaros e profusão de peixes! / [o país conhecerá] o tempo das fartas colheitas! / sobre vós, pela manhã, há-de chover pão ázimo, / e, pela tarde, torrentes de trigo! (...) ao quinto dia estava pronto o cavername, / cuja area orçava a um acre; a dez varas subiam os costados, / e com dez varas cada

⁹ Transcrevemos a tradução de Francisco Luís Parreira

igualavam-se os bordos. / (...) com tudo o que possuía carreguei a arca: / Fiz subir a bordo a família e parentela / os animais do campo, as criaturas selvagens do ermo mestres e artesãos de cada ofício. (...) Aos primeiros fulgores da madrugada, / uma nuvem negra elevou-se no horizonte: / no seu bojo, Adad relampejava sem cessar. / Sullat e Hanis, carregando-lhe o trono, / precediam-no pelas montanhas e planícies. / Erragal arrancou os postes de amarração, / Ninurta, ao passar, fez transbordar as represas. / Os Anunnaki atearam archotes lá do alto / e abrasaram a terra com os seus clarões. / o deus da tempestade lacerou o céu com as suas garras / e voltou em negrume o que havia sido luz. (...) por fim abateu-se o Dilúvio. / Aos próprios deuses aterrorizou o Dilúvio. / A deusa brandou como a mulher que dá à luz, / Belet-ili, cuja voz é tão doce, gemeu: / Os dias antigos mudaram-se em argila porque eu, na assembleia dos deuses, consenti na calamidade e conchamar uma guerra para destruir o meu povo, quando eu mesma os dei à luz? (...) durante seis dias e sete noites uivaram os ventos; as chuvadas os vendavais, o Dilúvio – devastaram a terra. (...) a humanidade fora reduzida a argila. (...) Inspeccionei as extensões, procurei litorais (...) no Monte Nimus a arca tocou terra; o monte Nimus travou a arca, impedindo-a de se mover (...) Ao sétimo dia – peguei numa pomba e larguei-a. / voou a pomba, mas tornou depois. / Posto que não encontrou poiso, regressou. / peguei numa andorinha e larguei-a. / Voou a andorinha, mas tornou depois. / Posto que não encontrou poiso, regressou. / Peguei num corvo e larguei-o. / voou, viu que baixavam as águas, encontrou alimento, debicou, crocitou, não tornou. / Larguei aos quatro lentos o que tinha dentro de portas – e sacrifiquei. Derramei uma libação no cimo da montanha; / sete e sete vasilhas culturais dispus ordenadamente: / sobre os seus tripodes empilhei caniço, cedro e Mistilo. / Os deuses aspiraram as fragâncias, os deuses apinharam-se como moscas em torno do oficiante (Parreira, 2017, pp. 143-148).

Na Bíblia

Como não podia deixar de ser, a narrativa do dilúvio encontra-se no livro que trata a criação, isto é, ao longo do Génesis.

O senhor viu que a maldade do homem crescia na terra e que todo o projeto do coração humano era sempre mau. Então o senhor arrependeu-se de ter feito o homem sobre a terra e o seu coração ficou magoado. E o senhor disse: ‘vou exterminar da face da Terra os homens que criei, juntamente com os animais os répteis e as aves do céu, porque Me arrependo de os ter feito (Gn 6; 5-8).

A restante narração sobre o dilúvio insere-se na história de Noé:

O justo preserva a vida,

Noé era um homem justo, íntegro entre os seus contemporâneos e andava com Deus.” (Gn. 6; 9) Então Deus disse a Noé: “Para mim chegou o fim de todos os homens porque a Terra está cheia de violência por causa deles. Vou destruí-los juntamente com a Terra. Constrói para ti uma arca de madeira resinosa; divide-a em compartimentos, e calafeta-a com betume por fora. A arca deverá ter as seguintes dimensões: cento e cinquenta metros com arremate. Faz a entrada pelo lado; e faz a arca em três andares sobrepostos. Eu vou mandar o dilúvio sobre a terra, para exterminar para exterminar todo o ser vivo que respira debaixo do céu: tudo o que há na Terra vai perecer. Mas contigo vou estabelecer a minha aliança e entrarás na arca com a tua mulher, os teus filhos e as mulheres dos teus filhos. Toma um casal de cada ser vivo, isto é, macho e fêmea, e coloca-os na arca, para que conservem a vida juntamente contigo.” (Gn. 6; 13-19); “Quanto a ti, junta e armazena todo o tipo de alimentos, isso vai servir de alimento para ti e para eles (Gn. 6; 21).

O retorno ao caos,

Depois de sete dias, veio o dilúvio sobre a terra. Noé tinha seiscentos anos quando se romperam as fontes do oceano e se abriram as comportas do céu. (...) e a chuva caiu durante quarenta dias e quarenta noites. “(Gn. 7; 10 – 12). (...) morreu então tudo o que tinha sopro de vida nas narinas, isto é, tudo o que estava em terra firme (Gn. 7; 22).

A nova criação,

No fim de quarenta dias, Noé abriu a claraboia que tinha feito na arca, e soltou um corvo, que ia e vinha, esperando que as águas secassem sobre a terra. Então Noé soltou uma pomba que estava com ele para se as águas tinham secado sobre a terra. Ora, a pomba não encontrando lugar para pousar voltou para Noé na arca, porque havia água sobre toda a superfície da terra. (...) Esperou mais sete dias, e soltou de novo a pomba para fora da arca. Ao entardecer a pomba voltou para junto de Noé, trazendo no bico um rebento novo de oliveira. Noé esperou mais sete dias, e soltou novamente a pomba que não voltou mais.” (Gn. 8; 6-12) (...) “Noé construiu um altar ao Senhor, tomou animais e aves de toda a espécie pura e ofereceu holocaustos sobre o altar. O senhor aspirou o perfume e disse consigo: «Nunca mais amaldiçoarei a Terra por causa do homem (...) (Gn 8; 21).

Deus garante a vida,

Deus disse a Noé e a seus filhos: «Eu estabeleço a minha aliança convosco e com os vossos descendentes, e com todos os animais que vos acompanham. (...) Estabeleço a minha aliança convosco; de tudo o que existe, nada mais será destruído pelas águas do dilúvio e nunca mais haverá dilúvio para devastar a Terra (Gn. 9; 8-11).

Estas narrativas são a receção de um mito?

Os relatos baseiam-se na antítese entre a retidão e a maldade da humanidade. A causa do Dilúvio está na maldade ou corrupção da humanidade e num equivalente paradigmático no barulho feito pelos humanos que impedia Enlil de dormir. Entendemos que maldade e barulho são equivalentes paradigmáticos, já que ambos são censurados por destruírem o equilíbrio e a ordem divina.

Enki (para os Sumérios) ou Ea (para os babilónicos) e o Deus dos hebreus mostram uma atitude ambivalente: são o instrumento da destruição da humanidade por um lado e por outro, são os protetores da humanidade ordenando a construção da arca.

Enquanto Noé obedece cegamente à ordem divina, Atrahasis e Uta-napsiti expressam a sua preocupação pela humanidade. Ea ou Enki levam Uta-napisti e Atrahasis a informarem os homens de que eles não são bem-vindos na terra de Enlil e por isso vão viver para as terras do seu deus, mas que Enlil os protegerá fazendo sobre eles cair abundância.

A ordem de construção da arca é detalhada e é quase coincidente nas três narrativas sob escopo. No poema dos sumérios embarcam na arca homens das várias artes e animais das várias espécies. Para os babilónicos e hebreus embarcaram as suas famílias, parentela e casais de animais de todas as espécies, bem como alimento para todos.

Nas três narrativas foi deus quem fechou a porta da arca. Nos poemas da mesopotâmia foi o deus da tempestade Adad.

O Dilúvio vem depois da escuridão que nas três narrativas. Há alternância dos períodos de sete dias que dura o dilúvio para uns e para outros é o período em que os habitantes da arca esperam pelo dilúvio. O dilúvio destrói qualquer sopro de vida na terra e o mundo volta para o caos, para a desordem, para os primórdios da criação onde tudo era argila.

Com a descida das águas, que remete também para a descrição da criação, a arca embate num monte em duas das narrativas e descrevem o inverso dos fatores que o causaram. As descrições para a preparação do desembarque recorrem a aves: o corvo, a pomba e uma andorinha.

Ao desembarcar Noé oferece holocaustos e o Senhor aspirou o seu perfume. Este antropomorfismo apresenta equivalente na narrativa da Babilónia onde Uta-napsiti faz sacrifícios e oferece libação, os deuses aspiram as fragâncias e apinham-se como moscas em torno do oficiante. Há um arrependimento divino e a promessa de não voltar a destruir a humanidade. Em Atrahasis os deuses, porque sem a humanidade passam fome, resolveram enviar meio de controlo demográfico; na epopeia de Gilgames Ea recrimina Enlil por ter provocado a destruição e relembra-o de que poderia ter diminuído a população humana de muitas formas. Enlil consagrou Uta-napisiti e à sua mulher ornando-os imortais; o Senhor fez com Noé o pacto de não voltar a destruir a humanidade através da água.

CONCLUSÃO

Pelo que aqui deixamos podemos dizer que o núcleo destas histórias é o mesmo, e atendendo à proximidade destes povos e a indubitável convivência intergeracional entendemos que as três obras sob escopo são a transcrição do mesmo mito da criação de tradição oral que foram adaptados aos costumes e tradições das diversas comunidades. Se assim não se entender, terá de se admitir que pelos menos existe intertextualidade nas três narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia Sagrada. (1993). Paulus Editora.

Duch, L. (1998). Mito, interpretación y cultura. Herder.

Labat, R. (1970). Les religions du Proche-Orient.

Mark, J. J. (2023, janeiro 17). A Epopeia de Atrahasis: O grande dilúvio e o significado do sofrimento. World History Encyclopedia. <https://www.worldhistory.org>

Parreira, F. L. (2017). Épico de Gilgamesh. Assírio & Alvim.

Renaud, M. (2012). A interpretação da criação segundo Paul Ricoeur. DiDASKALIA - Revista da Faculdade de Teologia, 42, 151–172.

Silva, P. (2008). As maiores civilizações da história. Universo dos Livros.

Tavares, A. A. (1978). Criação do homem nos mitos das origens. DiDASKALIA - Revista da Faculdade de Teologia, 8, 35–53.

Vaz, A. d. (2007). No princípio da Bíblia está o mito. DiDASKALIA - Revista da Faculdade de Teologia, 37, 45–73.

**A LENDA NO PANORAMA DA LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE DUAS LENDAS DO DISTRITO DE BRAGANÇA**

*The legend in the panorama of oral tradition literature: semiotic analysis of
two legends from the district of Bragança*

SOARES, M. Luísa de Castro¹⁰, ALMEIDA, Sara Sofia Morais¹¹, & AMARANTE, Natália¹²

Resumo

O presente artigo aborda diversos géneros da literatura de tradição oral, debruçando-se mais pormenorizadamente sobre a lenda e o processo de significação e de sentido do género em questão. Assim, este trabalho tem como intuito evidenciar não só a importância histórico-cultural da lenda, como também a sua influência e projeção no imaginário e na sabedoria populares. O foco deste trabalho é, ainda, a análise semiótica de duas lendas escolhidas do concelho de Mirandela, distrito de Bragança, que traduzem os valores comuns de uma região portuguesa trasmontana.

Abstract

This article deals with various genres of oral tradition literature, focusing in more detail on the legend, its process of meaning and the signification of the genre in question. Thus, this work aims to highlight not only the historical-cultural importance of the legend, but also its influence and projection in popular imagination and knowledge. The focus of this work is also the semiotic analysis of two legends chosen from the municipality of Mirandela, district of Bragança, which translate the common values of a Portuguese region of Trás-os-Montes.

Palavras-chave: *Tradição Oral; Lendas do distrito de Bragança; Património Imaterial; Análise Semiótica.*

Key-words: *Oral Tradition; Legends of the Bragança district; Intangible Heritage; Semiotic Analysis.*

Data de submissão: março 2024 | **Data de publicação:** junho 2024.

¹⁰ MARIA LUÍSA DE CASTRO SOARES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: Isoares@utad.pt

¹¹ SARA SOFIA MORAIS ALMEIDA - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: saramoraisalmeida@gmail.com

¹² NATÁLIA AMARANTE - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: namarant@utad.pt

Introdução: a literatura de tradição oral

A literatura de tradição oral representa uma valiosa herança cultural transmitida ao longo das gerações por meio de textos narrativos ou rimados. Consideramos, assim, pertinente explicitar o conceito de literatura oral e distingui-lo da literatura escrita ou canónica, podendo definir-se do seguinte modo:

A expressão literatura oral contém dois termos que parecem contraditórios: a literatura, etimologicamente, está associada às “letras”, àquilo que é escrito; o signo “oral” evoca a transmissão pela palavra [...] À literatura escrita pertencem as obras fixadas, atribuídas a autores e à literatura oral as obras anónimas, muitas vezes transformadas e recriadas, devido ao facto de não se encontrarem fixadas por escrito (Soares, 2013, p. 5).

Verifica-se, deste modo, que a literatura de tradição oral é constituída por um *corpus* textual bastante diversificado, sendo um veículo de transmissão de valores, assumindo uma função educativa para a comunidade em geral e, de modo particular, para o público infantil. Efetivamente, a literatura oral é algo inerente à identidade cultural dos povos. Considera-se, assim, de grande importância o registo escrito deste património, na medida em que a sua existência e transmissão apenas oral é suscetível de se perder ou modificar, porque, como expressa o aforisma: *quem conta um conto acrescenta um ponto*.

O domínio da literatura oral abrange contos, lendas, fábulas, mitos, orações, adivinhas, provérbios, entre outros, existindo, por vezes, hibridismos genológicos, porque “a distinção dos géneros não é tão vincada na tradição oral como na escrita; as manifestações da arte popular estão [...] muito próximas umas das outras e, como tal, os limites entre elas não são, por vezes, muito demarcados” (Soares, 2013, p. 9).

I.A Lenda

Uma das várias modalidades genológicas da literatura de tradição oral, que vai estar em escopo neste artigo, é a lenda (Ferreira, 2006; Goés, 2009, Soares, 2013, p. 10).

No campo da literatura tradicional de transmissão oral (Pires 2009; Soares 2013), *lenda* designa uma narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular: não se trata, pois, de uma reconstituição objetiva e documental de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, que foi sendo transmitida de geração em geração. A ação aparece normalmente localizada

no espaço e/ou no tempo (ao contrário dos contos, situados num passado indefinido e num espaço indeterminado), e a história contada é sempre modelada pelo maravilhoso (Reis & Lopes, 1996, p. 224).

As lendas - que o Romantismo valorizou pelo culto da vertente nacional e popular (Reis & Lopes, 1996) - são narrativas que lembram histórias do passado reelaboradas pela imaginação e que resumem as preocupações essenciais de uma comunidade. Transmitem sentimentos, desejos humanos, atos heroicos, aspirações. Através das lendas, a criança é projetada num outro mundo em que os elementos do imaginário e do maravilhoso se sobrepõem aos factos reais. Assim, é perceptível o motivo pelo qual se diz que muitos destes textos são de potencial receção infantil, tendo assumido, em tempos, uma função de suporte educacional aos pais, que transmitiam valores através dos textos de tradição oral:

Não podemos ignorar que os contos tradicionais, sem pertencerem ao domínio específico da literatura infantil, têm as crianças como recetor privilegiado, sendo que estes textos continuam a ser vistos como uma boa ajuda para a formação da personalidade e para a integração no mundo adulto (Soares, 2013, p. 6).

Cumprе referenciar que as características gerais das lendas são o facto de incluírem uma estrutura homogénea, uma história de expressão singela, uma extensão breve e condensada, um número reduzido de personagens e ainda um enredo com desenvolvimento linear.

É ainda de notar que as lendas permitem reviver a identidade cultural dos nossos antepassados, possibilitam ver outro mundo em que certos valores presidem à conduta de uma comunidade e, além disso, permitem sonhar. As lendas revelam-se etnotextos de grande riqueza, pois perpetuam matrizes culturais do passado que fazem parte da história real, condimentada de ficção, de maravilhoso, com mistérios por desvendar.

Neste contexto, pode-se, então, afirmar que as lendas são narrativas híbridas sob um ponto de vista genológico, estando intrinsecamente associadas ao domínio do real e do fantástico e devem ser entendidas como uma ficção, que é contada como algo que aconteceu dentro do real.

Importa ainda atender às várias tipologias de lendas, que se podem classificar como hagiográficas (relativas aos Santos), de entidades míticas, históricas, de mouras (encantadas) e mouros, etiológicas e, por último, há ainda as lendas de povoações desaparecidas, de que é exemplo a lenda da Atlântida (Ferreira, 2006).

Assim, as características gerais das lendas (e que em grande medida as distinguem do conto) são a existência de *fundo autêntico*, o grau de *probabilidade*, a *localização*, a *época*, o *maravilhoso* (nem sempre existente) *popular* e/ou *cristão* e a *autenticabilidade*. Deste modo, estas características vão ser explanadas, seguidamente, nas lendas em análise.

II. Contextualização do concelho de Mirandela - Aspetos históricos e culturais

Antes de se realizar uma incursão pelas lendas, proceder-se-á à contextualização do concelho de Mirandela, a famosa “Terra da Alheira”.

O surgimento da alheira, diz-se, relaciona-se com a existência de uma comunidade judaica presente no nordeste transmontano, que diziam ter-se convertido ao catolicismo. Porém, como Gil Vicente critica no *Auto da Barca do Inferno*, estes cristãos-novos, no íntimo das suas casas, não renegam as práticas do judaísmo, mantendo-as, muitas vezes, camufladas. Importa, então, conhecer-se um pouco da sua história, pelo que se cita informação obtida junto de documentos providenciados pela Câmara Municipal:

As primeiras referências do enchido “alheira” surgem no século XVI, como uma original forma dos judeus praticantes enganarem a Inquisição espanhola, durante o reinado de Isabel de Castela. A rainha, profundamente católica, acreditava que os judeus que habitavam a Península Ibérica durante a conquista do último bastião Mouro (Granada) e que se refugiaram em Portugal, poderiam incentivar os já convertidos em cristãos a regressar à sua religião original. Para evitar a perseguição e condenação à morte, estes judeus formaram comunidades onde se faziam passar por cristãos, simulando o seu estilo de vida através de várias artimanhas. Uma delas, tinha a ver com a alimentação, pois a carne de porco fazia parte da dieta alimentar dos cristãos, enquanto que a religião judaica proibia o seu consumo. Esta era uma das formas que a Inquisição espanhola tinha para identificar os judeus, avaliando se estes consumiam carne de porco ou não. Para enganar os inquisidores, os judeus criaram então um enchido que continha apenas carne de frango e pão, que em aspeto se assemelhava aos enchidos com carne de porco consumidos pelos cristãos. (In <https://www.cm-mirandela.pt/pages/2112>).

Ainda no atinente aos aspetos históricos do concelho de Mirandela, pode-se dizer que, nesta cidade, estão presentes os melhores valores arquitetónicos do concelho, como o Palácio dos Távoras (imponente construção nobre reedificada no século XVII), o Palácio dos Condes de Vinhais, a cerca amuralhada da qual resta apenas a Porta de Sto. António e ainda a ponte velha, que continua a constituir uma incógnita quanto à data de construção, e que são valores patrimoniais tradutores da cultura de um povo.

Cumprе ademais salientar a ligação da população à terra, ao azeite e à alheira, pelo que se afirma:

A agricultura, ofício de orgulho, é a principal atividade económica neste. A nível gastronómico, evidencia-se a alheira. Em Mirandela nasceu também, com exemplo dado, o conceito de cidade jardim. O culto da flor invadiu todos os espaços. Milhares de belas flores estendem-se por uma cidade inteira que vale a pena visitar [...]. Logo no século VI, o paroquial Suevo dá-nos conta da existência de “Laetera”, enigmática e vasta circunscrição administrativa que corresponde à mesma área onde nasceu o concelho de Mirandela. A importante e medieval “terra de Ledra” estender-se-ia pela quase totalidade do atual concelho e por parte do de Vinhais, compreendendo ainda uma reduzida porção do concelho de Mirandela. No dealbar do século XIII já esta terra se encontrava dividida em três julgados: Lamas de Orelhão, Mirandela e Torre de D. Chama. Todas estas povoações receberam foral e se constituíram em concelhos. Mirandela recebeu assim de D. Afonso III carta de foral a 25 de maio de 1250.¹³

Alguns acontecimentos históricos chegaram a ser transfigurados pelo imaginário popular, dando assim origem a diversas lendas, como é o caso da lenda da cidade de Mirandela e da lenda de Abreiro, que se irão analisar detalhadamente de seguida.

III. Lenda de Abreiro (aldeia pertencente ao concelho de Mirandela)

No que diz respeito a esta lenda (Cf. Anexo 1), é pertinente atentar no significado do nome da localidade. O nome de Abreiro pode provir da palavra árabe “*ábara*”, que significa entrar ou passear de um lado para o outro ou, então, do nome próprio Abrário, usado na Idade Média. Para o povo, a origem do nome deriva de “*abre-te rio*”, numa alusão ao rio Tua, que ali alarga as suas margens e o seu leito.

¹³ In <https://www.castelosdeportugal.pt/castelos/CastelosSECXIII/mirandela.html>

A breve lenda de Abreiro pode considerar-se, no que diz respeito à sua tipologia, como uma lenda etiológica, pois reenvia para a história de uma aldeia, Abreiro (Cf. Anexo 2).

Passando a uma análise mais profunda, destaca-se a introdução, onde é apresentado o espaço e o pacto estabelecido entre o diabo e a população (primeiro parágrafo). De acordo com a terminologia de Cristina Macário Lopes – recuperada de Larivaille -, parte-se de um estado inicial de *falta*, uma vez que a população não dispõe de uma ponte nem de uma estrada.

No desenvolvimento, é narrado o cumprimento do pacto pelo diabo que comanda uma legião de demónios que trabalham para construir a ponte. No decorrer da ação, ouve-se um galo branco cantar. Porém, o diabo ordena que se continue a construção. O segundo galo que canta é preto, o que leva a que os trabalhos parem sem que a ponte esteja completamente construída (a luz do dia anunciada pelo canto do galo sobrepõe-se ao mal, conotado com a escuridão da noite e com o diabo).

A conclusão, ou final da lenda, corresponde à explicação da ausência da pedra na ponte (Cf. Anexo 3). O trabalho permanece inacabado por vontade do diabo, uma vez que sempre que os homens colocam a referida pedra, o maligno vem de noite e derruba-a.

De acordo com a terminologia de Cristina M. Lopes - que propõe uma divisão da dinâmica da narrativa em cinco partes - percebe-se que o *estado inicial* é de *falta*, uma vez que a população não dispõe de uma ponte nem de estrada. A *perturbação* surge quando o diabo se oferece para colmatar esta necessidade/falta, estabelecendo um pacto, em que se propõe construir a ponte numa noite, antes do galo cantar, em troca da alma de uma moça. Por sua vez, a *transformação* ocorre no momento em que uma legião de demónios, comandada pelo diabo, trabalha arduamente para conseguir terminar a ponte antes do galo cantar. A *resolução* verifica-se no decorrer da ação, quando se ouve um galo branco cantar. Porém, o diabo ordena que se continue a construção. O segundo galo que canta é preto, motivo que leva ao cessar dos trabalhos, sem que a ponte esteja completamente construída. No *estado final*, permanece a situação de *falta*, dado que a ponte se mantém inacabada (carece de uma pedra), sem que os homens a consigam terminar, pois o diabo desfaz o trabalho por eles desenvolvido (Cf linhas 17-19 do Anexo 1).

Quanto à estrutura lógica da narrativa, apesar de haver alguma evolução positiva, verifica-se nesta lenda uma relação de confirmação entre o *estado inicial* e o *estado final*, pois o objetivo não é plenamente alcançado. No que diz respeito ao quadro enunciativo, o narrador adota uma visão onisciente, revelando conhecer todos os acontecimentos/ações. Deste modo, narra todos os factos, mesmo os que sucedem antes e depois da construção da ponte (Cf. linhas 17-19 do anexo 1). É também heterodiegético, pois não há marcas da sua presença na ação, sendo a narração apresentada na terceira pessoa gramatical (Cf. linhas 8-9 do anexo 1).

Passando à análise das características específicas da lenda, destaca-se o *fundo autêntico* pela existência efetiva da ponte de Abreiro sobre o Tua (formada por dois arcos, um dos quais de grandes proporções) e pelo facto de faltar, na verdade, uma pedra na ponte. Evidencia-se também o grau de *probabilidade*, que consiste na vontade e na necessidade de unir as margens do rio, por parte da população.

Outro aspeto de relação da lenda com o real é a *localização* que é em Abreiro, aldeia pertencente ao concelho de Mirandela. A *época* é o século XVIII, pois a lenda remete para a vida de Diogo de Mendonça Corte Real (Tavira, 17 de junho de 1658-Benfica, 9 de maio de 1736) e do ministro de D. João V (dados históricos apresentados antes da lenda ter início).

Na estruturação interna desta lenda não falta o *maravilhoso popular*, patente na existência da figura do diabo e da sua legião que pretendem a alma de uma moça e, para o efeito, comprometem-se a fazer uma ponte, algo muito difícil de construir, conforme se constata no *Dicionário de Símbolos*:

São também conhecidas as muitas lendas sobre pontes do diabo. [...] Poder-se-ia ver nesta denominação uma espécie de confissão da extrema dificuldade de construir essas obras de arte e a admiração pela sua beleza e solidez. É como se os arquitetos e os engenheiros, incapazes de um tal êxito por si mesmos, tivessem de recorrer a toda a habilidade de Lúcifer (Chevalier & Gheerbrant, 1999, s/p.).

Nesta lenda, muito completa na sua estruturação, verifica-se, por fim, a existência do *maravilhoso cristão*, um aspeto que aqui surge intrinsecamente ligado ao *maravilhoso popular*. O diabo, as almas e outras criaturas meta-empíricas fazem parte do maravilhoso popular de feição cristã.

A simbologia ligada à figura do Galo é outro vetor presente nesta lenda. Efetivamente, no dizer de Chevalier e Gheerbrant,

O galo é universalmente um símbolo solar porque o seu canto anuncia o nascer do sol [...], a manifestação da luz [no Oriente] por anunciar a vinda do sol é também eficaz contra as más influências da noite [...]. O galo é também o emblema de Cristo como a águia e o cordeiro. Mas nele é particularmente relevado o simbolismo solar: luz e ressurreição. (Chevalier & Gheerbrant, 1999, s/p.)¹⁴.

No atinente à simbologia dos elementos da lenda, destaca-se ainda a fonte, envolvimento da donzela desde as cantigas de amigo medievais. No caso da lenda em análise, verifica-se igualmente a referência à fonte que a moça pretende alcançar, sendo uma presença frequente na literatura popular, pelo que é costume afirmar-se neste domínio o seguinte:

A sacralização das fontes é universal, pois constituem a boca da água viva ou da água virgem. É através delas que se dá a primeira manifestação da matéria cósmica fundamental, sem a qual não poderiam ser garantidas a fecundação e o crescimento das espécies. A água viva que elas deitam é como a chuva, o sangue divino, o sêmen do céu. São um símbolo da maternidade. Sabe-se que, nas culturas tradicionais, a fonte simboliza a origem da vida. Pode mesmo dizer-se que simboliza toda a origem: do génio, da força, da graça, de toda a felicidade.
(<https://sonharsimbolos.wordpress.com/2007/10/08/a-fonte/>).

Na lenda em análise, a água da fonte referenciada no texto é muito importante para a população de Abreiro, pois é um recurso hídrico por meio do qual é possível prosperar.

Por último, no leque dos símbolos, surge também a figura do diabo. Este personifica o mal, as trevas, sendo um anjo decaído, que coloca os homens em tentação, com o objetivo de os fazer pecar, ficando com as suas almas. No caso da lenda de Abreiro, através do pacto estabelecido, ser-lhe-ia entregue a alma da moça.

¹⁴ Para além do galo simbolizar a presença da luz e de Cristo, afastando, assim, o demónio, é ainda importante lembrar a sua presença no *Novo Testamento* com a negação de Pedro: “As tradições populares contam que um papa ordenou que fossem colocados no teto de igrejas e relógios de locais de culto uma figura de galo para que todos se lembrassem e não repetissem o erro de Pedro, descrito no Novo Testamento, de negar Jesus três vezes antes do galo cantar”.

In <https://cleversonzocchesato.wordpress.com/2017/10/06/simbologia-galo/>

V. Lenda de Mirandela.

A lenda da cidade de Mirandela (Cf. Anexo 4) é, quanto à sua tipologia, uma lenda etiológica, que figura como uma justificação toponímica da terra, neste caso, a cidade de Mirandela.

No atinente às características específicas deste género, destaca-se o *fundo autêntico* que se manifesta pela existência dos lugares (topónimos), Orelhão e Mirandela. No que se refere à *probabilidade*, é verosímil o enamoramento de um rei (mais velho) por uma princesa (bela e jovem). Quanto à *localização* cita-se a cidade Mirandela, a Serra dos Passos, Orelhão e Lila, e a *época*, que é ancestral, provavelmente a Idade Média pelas referências a diversos graus de hierarquia social (“senhor das terras”, “Rei”, “vassalo”).

Convém referir que o *maravilhoso cristão* não está presente, mas a representação do fantástico não é condição essencial nesta tipologia genológica. No que diz respeito ao *maravilhoso popular*, verifica-se na existência do Rei com uma orelha de cão e outra de burro. Estas características reforçam a fealdade do rei (que representa o poder, mas não a beleza). Surgem com frequência, no imaginário popular, características animalescas em várias personagens, sobretudo em personagens com graus hierárquicos elevados. Muitas vezes, estas características resultam de encantamentos. Note-se que, nesta lenda, não é referida a razão de tais deformidades.

Passando a uma análise do esquema de personagens, segundo Greimas (Greimas apud Soares, 2013, p.19-20), poderemos considerar que o *sujeito* ou herói é o Rei de Orelhão e o seu *objetivo* é conquistar o amor da princesa. O *destinador* (que põe em marcha a ação) é novamente o Rei de Orelhão, pois procura o amor da princesa. O *destinatário* é a princesa que vivia na Serra dos Passos. No que concerne aos adjuvantes, não há menção explícita a um aliado que auxilie o Rei de Orelhão na sua procura de concretização amorosa com a princesa. O vassalo, sem ser adjuvante, revela, porém, cumplicidade com o Rei, uma vez que lhe demonstra empatia ao evidenciar preocupação pelo seu estado de espírito. O *oponente* é a princesa, pois não responde favoravelmente aos propósitos do rei e acaba por fugir do castelo. O medo que o Rei sentia em descer ao Vale é também um impedimento à realização do *objetivo*.

No que toca o *quadro enunciativo*, o narrador adota uma visão onisciente. Narra os acontecimentos/ações, revelando conhecer todos os factos, mesmo o estado psicológico do Rei. Quanto à presença, este pode classificar-se como heterodiegético, uma vez que se não participa na ação, sendo a narrativa centrada na terceira pessoa gramatical (cf. linhas 6-7 do anexo 4).

A lenda em análise vem propor uma explicação para a origem da palavra “Mirandela”, podendo definir-se como uma narrativa popular relacionada com a toponímia da cidade. A expressão “Mirandela” nasce da frase do Rei de Orelhão, quando diz, com tristeza: “Estou à mira dela!”. A crença popular é acrescida do seguinte aforisma: *Quem Mirandela mirou (olhou) nela, ficou.*

A lenda menciona, por fim, que a princesa, ao fugir do Rei de Orelhão, deixou a sua coroa na Serra dos Passos (uma alusão à serra existente na realidade).

Para se proceder a uma análise da simbologia dos elementos, importa atentar na seguinte citação:

A princesa e o príncipe simbolizam a promessa de um poder supremo, a primazia entre seus pares, seja qual for o domínio em questão: um príncipe das letras, das artes, das ciências; a princesa dos poetas. O Príncipe Encantado desperta a Bela Adormecida e a Princesa distante faz sonhar os jovens. Exprime, por outro lado, as virtudes reais no estado de adolescência, ainda não dominadas nem exercidas “[...] O príncipe e a princesa são a idealização do homem e da mulher, quanto à beleza, ao amor, à juventude e ao heroísmo. (Chevalier e Gheerbrant, 1999, s/p.)

No que diz respeito ao rei, é relevante notar que o título representa o segundo patamar mais elevado na hierarquia nobiliárquica soberana, precedido apenas pelo título de imperador, que ostenta a suprema nobreza e o mais alto *status* social possível. Neste contexto, o rei tem um *status* de nobreza mais elevado que o de um príncipe. Apesar do poder conferido ao Rei, não lhe são atribuídas qualidades de beleza que irradiam da juventude. Na lenda, é de notar que a jovem princesa foge do Rei por não lhe reconhecer a beleza que ela própria possui, deixando na Serra dos Paços a coroa. Este facto evidencia o seu desapego pelo material, pelo estatuto social. A simbologia associada às personagens patenteia a repugnância que um Rei (símbolo do poder, de idade menos jovem, feio) poderá provocar na Princesa (símbolo da beleza e juventude).

Cumprе salientar ainda que as personagens são planas e surgem inominadas, porque representam uma classe social, sendo funcionais. Além disso, existe sincretismo actancial, pois desempenham no texto diferentes papéis, uma vez que a princesa é simultaneamente *destinatário* e *oponente* e o rei é *destinador* e *sujeito*.

CONCLUSÕES

Com este trabalho foi possível perceber a importância da literatura de tradição oral, designadamente, as lendas em que a “história é transfigurada pela imaginação” (Soares 2013: 10). Estas revelam-se de grande riqueza, pois perpetuam matrizes culturais do passado que fazem parte da história real, condimentada de ficcional, de maravilhoso e de mistérios por desvendar. Traduzem, de igual forma, valores, sentimentos e o espírito dos indivíduos de épocas remotas.

No que concerne ao tema deste estudo - centrado em lendas do Concelho de Mirandela – é de referir que foi escolhido tendo em conta a cidade onde habita a primeira autora, motivo pelo qual se abordam algumas curiosidades históricas e culturais que se julgam relevantes sobre o concelho e se incluem aspetos geográficos sobre o local. Note-se ainda que, aquando da realização da análise semiótica das lendas, se optou por utilizar os modelos de Greimas para a análise das personagens e o de Larivaille e Cristina Macário Lopes para a abordagem da dinâmica da narrativa, por se considerarem elucidativos e abrangentes, possibilitando um aprofundamento rigoroso de análise da narrativa.

Cumprе também salientar o carácter pedagógico que os textos suprarreferidos podem assumir para uma educação edificante e moralizante da criança. Os textos, com uma linguagem simples, transmitem os valores dos concelhos onde a criança habita, inculcando nela a história, a cultura e a etnografia relacionada com os lugares.

Em suma, estes textos, através dos valores que transmitem, representam a identidade local e o património imaterial da cidade de Mirandela. Simultaneamente, espelham as memórias desta cidade e das suas aldeias circundantes (o caso de Abreiro).

Tendo sido transmitidas de geração em geração, as lendas colocam em destaque a história, a literatura, a cultura e a identidade coletiva desta região transmontana, evidenciadas nos seus lugares simultaneamente reais e míticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1999). *Dicionário de símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números* (14^a ed., rev. e aum.). J. Olympio.
- Ferreira, A. M. (2006). A lenda: Patrimônio cultural da literatura infantil (Dissertação de mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Góes, L. P. (2009). Lenda. E-Dicionário de Termos Literários. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lenda>
- Lopes, A. C. M. (1987). Analyse sémiotique des contes traditionnels portugais. INIC; Centro de Literatura da Universidade de Coimbra.
- Pires, M. N. (2009). Literatura Tradicional. E-Dicionário de Termos Literários. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-tradicional>
- Reis, C., & Lopes, A. C. M. (1996). Dicionário de narratologia. Livraria Almedina.
- Soares, M. L. C. (2013). Considerações gerais sobre a literatura tradicional de transmissão oral: Uma proposta de análise à versão portuguesa de “A Gata Borralheira”. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

- astelos de Portugal. (n.d.). Castelo de Mirandela. <https://www.castelosdeportugal.pt/castelos/CastelosSECXIII/mirandela.html>
- Câmara Municipal de Mirandela. (n.d.). Página institucional. <https://www.cm-mirandela.pt/pages/2112>
- [Autor desconhecido]. (n.d.). A lenda de Lambari por uma perspectiva semiótica. [PDF]. [URL local não acessível].
- Zocchesato, C. (2017, outubro 6). Simbologia do galo. <https://cleversonzocchesato.wordpress.com/2017/10/06/simbologia-galo/>
- [Autor desconhecido]. (2007, outubro 8). A fonte. <https://sonharsimbolos.wordpress.com/2007/10/08/a-fonte/>

ANEXOS

Anexo 1

Lenda de Abreiro

No termo de Abreiro há um local com vestígios de civilização neolítica, a que chamam de Arcã. Na povoação está um elegante Cruzeiro com o brasão de armas de Diogo de Mendonça Corte Real, ministro de D. João V, que foi quem mandou fazer a ponte de Abreiro sobre o Tua, formada por dois arcos, um de grandes proporções.

Diz a lenda local que a ponte, a arcã e o cruzeiro foram construídas de noite pelo diabo, que prometeu também fazer uma estrada da ponte à povoação, a troco da alma que uma moça lhe entregaria, para mais comodamente passar o rio, a fim de ir buscar água a uma fonte na margem esquerda. Conforme o acordo dizia, o diabo dava a ponte concluída numa só noite e antes de cantar o galo. Quanto mais intensamente trabalhava uma legião de demónios, carregando, aparelhando e assentando pedras, o galo canta:

Que galo é? perguntou o rei das trevas infernais.

*Galo branco, responderam-lhe.
Ande o canto, ordenou ele.
Em breve novo cantar do galo se ouviu.*

Que galo é? perguntou de novo.

Galo preto. Pico quedo vociferou ele.

Faltava apenas uma pedra para assentar nas guardas da ponte e assim ficou, pois que, por mais vezes que os homens a tenham colocado no lugar, aparece derrubada pelo diabo no rio na noite seguinte.

Recolhida junto do Departamento de Turismo e Cultura da Câmara Municipal de Mirandela.

Anexo 2



Fig.1- Imagem ilustrativa do concelho de Mirandela, onde se inclui a aldeia de Abreiro. Fonte: <https://www.cm-mirandela.pt/pages/317>

Anexo 3



Fig2 -Imagem ilustrativa da ponte de Abreiro.

Fonte: https://www.facebook.com/abreiomirandela?locale=hi_IN

Anexo 4

Lenda de Mirandela

O Rei de Orelhão (que tinha uma orelha de burro e outra de cão) era o senhor das terras da bacia, que hoje tem o nome Orelhão e Lila. Este vivia no castelo de Orelhão. Apaixonara-se por uma princesa que vivia na Serra dos Passos e tentara seduzi-la. Mas a princesa não respondia favoravelmente aos propósitos do rei. Um dia a princesa fugiu do castelo em direção ao rio Tua.

O Rei começou a buscá-la mas tinha medo de descer ao vale. Algures nos píncaros da Serra, triste e cansado, olhava o horizonte.

Um vassalo perguntou: que tendes Alteza?
- Estou à mira dela! – respondeu com voz triste.

Desta expressão nasceu a palavra Mirandela e diz o povo que quem Mirandela mirou nela ficou. Afirmam ainda que a Princesa do Tua, ao fugir do Rei de Orelhão, deixou a sua coroa na Serra dos Passos.

Fonte: Recolhida junto do Departamento de Turismo e Cultura da Câmara Municipal de Mirandela.

S

AÚDE

ESTRATÉGIAS DE CONTROLO DO ABSENTISMO LABORAL: Caso do Hospital Geral de Malanje
Gilson Francisco Contreiras Diogo, Adão Mbinguila Gikula

| 84-100

IMPACTO DE 4 SEMANAS DE TREINO DE RESISTIDO NA FORÇA E EQUILÍBRIO DE UMA ADULTA MAIS VELHA: estudo de Caso
Wendel Arlan Lima das Chagas, Ethel Machergiany, Keuvia Mirlandya Alves da Silva, Sandra Fonseca

| 101-111

OS DESAFIOS DO ENSINO APRENDIZAGEM DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I
Leilton Neres da Silva

| 112-128

TRATÉGIAS DE CONTROLO DO ABSENTISMO LABORAL: Caso do Hospital Geral de Malanje

Strategies for Controlling Absenteeism at Work: Case of the General Hospital of Malanje

CONTREIRAS, Gilson¹⁵ & GIKULA Mbinguila Adão¹⁶

Resumo

O absentismo laboral tem sido problema em várias instituições, em particular no Hospital de Malanje, impactando a qualidade da prestação de serviços nesta região norte, a moral dos funcionários e o desempenho organizacional. Caso este que nos faz refletir em analisarmos as estratégias de controlo do absentismo, e como a questão de partida quais as estratégias podem ser aprimoradas para enfrentar o contexto local. O presente estudo recai como descritivo com o enfoque qualitativo, foram realizadas entrevistas com gestores do pessoal operacional, pelo facto de objetivar na identificação das causas do absentismo; analisar as estratégias de controlo do absentismo e mencionar os perfis e políticas para minimizar o absentismo no Hospital Geral de Malanje. Os resultados indicam que as causas são multifatoriais, com destaque para as condições de trabalho, a desmotivação, a falta de vocação e as dificuldades logísticas. Além disso, a implementação de sistemas tecnológicos de assiduidade e a promoção de um ambiente de trabalho mais motivador são estratégias cruciais para reduzir o absentismo no hospital. O estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada do absentismo laboral no contexto angolano e propõe recomendações para a melhoria da gestão de recursos humanos na saúde pública.

Abstract

Absenteeism at work has been a problem in several institutions, particularly at Malanje Hospital, impacting the quality of service provision in this northern region, employee morale and organizational performance. This case makes us reflect on analyzing absenteeism control strategies, and as a starting question which strategies can be improved to face the local context. The present study is descriptive with a qualitative focus, interviews were carried out with operational staff managers, as it aims to identify the causes of absenteeism; analyze absenteeism control strategies and mention profiles and policies to minimize absenteeism at Malanje General Hospital. The results indicate that the causes are multifactorial, with emphasis on working conditions, demotivation, lack of vocation and logistical difficulties. Furthermore, implementing technological attendance systems and promoting a more motivating work environment are crucial strategies for reducing absenteeism in the hospital. The study contributes to a more in-depth understanding of work absenteeism in the Angolan context and proposes recommendations for improving human resources management in public health

Palavras-chave: *Absentismo laboral, gestão hospitalar, motivação no trabalho, saúde pública*

Key-words: *Absenteeism at work, hospital management, motivation at work, public health.*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

¹⁵ GILSON FRANCISCO CONTREIRAS DIOGO - Universidade de São Paulo, BRASIL. Email: gilson.diogo@usp.br

¹⁶ ADÃO MBINGUILA GIKULA - Universidade Rainha Njinga Mbande, ANGOLA. Email: ambinguila@gmail.com

1- INTRODUÇÃO

O absentismo laboral é uma das questões mais desafiadoras no contexto hospitalar, onde a presença contínua e eficiente de todos os profissionais de saúde é crucial para garantir a qualidade no atendimento aos pacientes. Em países em desenvolvimento, como Angola, as condições de trabalho nas instituições de saúde enfrentam desafios consideráveis, incluindo a escassez de recursos humanos e a precariedade das condições de trabalho, o que agrava ainda mais o problema do absentismo.

No entanto, as razões para o absentismo podem ser complexas, incluindo fatores individuais, organizacionais e contextuais, como a insatisfação no trabalho, desmotivação e dificuldades logísticas.

Em Angola, a escassez de recursos humanos qualificados tem causado vários problemas. As instituições de saúde pública de Angola em particular no caso do Hospital Geral de Malanje, enfrenta dificuldades para garantir a presença contínua de profissionais de saúde, o que compromete a qualidade da prestação dos serviços à comunidade de Malanje e não só, uma vez que esta também é uma instituição regional norte.

Com isso, o presente estudo objetiva em analisar as estratégias utilizadas pelo HGM para o controlo do absentismo laboral de seus profissionais de saúde operacional, tratando especialmente aos funcionários de enfermagem e técnicos terapeutas. E, como os objetivos específicos como 1) identificar as causas do absentismo; 2) analisar as estratégias de controlo do absentismo e 3) mencionar os perfis e políticas para minimizar o absentismo no Hospital Geral de Malanje. Esta pesquisa não se limita a identificar as causas, mas também investiga as soluções propostas e implementadas, além de sugerir formas mais eficazes de reduzir o absentismo nesta instituição.

Nesta conformidade, a compreensão do absentismo na instituição acima referenciada é essencial para criar um ambiente de trabalho saudável e próspero diante dos líderes e liderados, onde estes se sintam valorizados e motivados. Nesta pesquisa, propomos em oferecer contribuições para a melhoria da gestão de recursos humanos no setor de saúde pública na província, com foco na promoção de condições de trabalho favoráveis e na implementação de políticas eficazes para o controle do absentismo.

2. REVISÃO TEÓRICA E CONCEITUAL

Neste primeiro capítulo, foi feita uma abordagem teórica sobre as estratégias de controlo do absentismo laboral, apresenta – se o marco teórico da pesquisa. Aqui, poder – se – á definir alguns termos e conceitos que servirão de subsídios para a pesquisa, ideias de autores que já debruçaram sobre esta temática, bem como o ponto de vista do pesquisador de acordo com algumas teorias estudadas.

2.1. *Absentismo laboral*

Para Chiavenato (2004) constitui a soma dos períodos em que os funcionários se encontram ausentes, seja por falta, atraso ou algum motivo interveniente. Pode também ser o hábito de não comparecer, de estar ausente. Significa falta de assiduidade e da pontualidade ao trabalho por inúmeros motivos.

Absentismo como a incapacidade temporária, prolongada ou permanente para trabalhar em consequência de doença. O absentismo está relacionado a todos os factores que resultam na ausência do funcionário na instituição. Assim, o absentismo é a frequência ou duração do tempo perdido de trabalho, quando os funcionários não vêm trabalhar (Patinha, 2012).

Esta frequência não consiste apenas em não faltar no local de trabalho, pois o absentismo no trabalho também acontece quando o funcionário esta presente no local de trabalho, mas diminui suas horas de trabalho (Presentismo), saindo muito, desleixando de suas obrigações e procurando a adesão de outros colegas (Marcondes, 2006).

Partido da visão dos autores entende-se o absentismo laboral como sendo a ausência no local de trabalho por qualquer razão: doenças, direitos legais, factores sociais, factores culturais e acidentes de trabalho, licenças médicas, ou seja, ausências não programadas.

2.2. *Gestão hospitalar*

A gestão em hospitalar é uma prática administrativa que busca aprimorar o funcionamento das organizações por meio da melhor combinação dos recursos disponíveis. Por meio de ações eficientes, eficazes e efectivas, a gestão em hospitlar visa permitir que a instituição alcance seus objectivos de forma satisfatória (Tanaka & Tamaki, 2012). Os sistemas de saúde enfrentam constantes desafios e precisam se adaptar às

rápidas mudanças tecnológicas e ambientais, com o objectivo de melhorar o nível de serviço prestado, é necessário criar mecanismo de controlo do absentismo laboral na gestão hospitalar (Aubry et al., 2014).

2.3. Motivação no trabalho

Amotivação tem sido entendida quase sempre como aquilo que leva o sujeito a esforçar-se numa determinada actividade. Pinder.(1984) citado por Patinha (2012), sublinha que o esforço pode ser concedida como como uma consequencia e não como um sinónimo de motivação. Como afirma em “A Theory of Human Motivation”, Maslow estava interessado em identificar necessidades básicas comuns a todos os indivíduos.

A motivação no trabalho, sobre tudo no ramos hospitalar, devem ter encontra as necessicadas dos funcionário, para garantir a redução do absentismo laboral. As necessidades fisiológicas surgem em primeiro lugar Estas estão relacionadas com o mais básico para a sobrevivência do ser humano, estando aqui incluída a necessidade de alimentação, de sono, a par de outras necessidades vitais (Cunha et al., 2010).

Daqui decorre que uma pessoa que, hipoteticamente, se encontra insatisfeita em relação às necessidades em todas as outras categorias provavelmente será mais influenciada por estas necessidades fisiológicas como a fome.

2.4. Saúde pública.

A Evolução histórica do sistema nacional de saúde angolano (SNS) conheceu uma evolução histórica caracterizada por dois períodos:

- O período colonial que vai até 11 de Novembro de 1975;
- O período pós independência com início em 11 de Novembro de 1975.

Este período, subdividido em duas fases ou épocas, sendo:

O período que se seguiu à independência, caracterizada de uma economia planificada, de orientação socialista, e seguiu-se o período de economia de mercado com início em 1992. No período a seguir a independência, foram estabelecidos através do SNS, os princípios da universalidade e gratuidade dos cuidados de saúde, exclusivamente prestados pelo Estado, assentes na estratégia dos Cuidados Primários de Saúde (CPS). Este período foi também caracterizado na primeira década da independência, pelo alargamento da rede sanitária e pela escassez de Recursos Humanos

em Saúde (RHS), segundo dados estatísticos, na altura, no período a seguir a independência, só se encontravam em Angola pouco mais de 20 médicos, tendo, na ocasião, o Governo/Estado, que recorrer à contratação de profissionais recrutados ao abrigo dos acordos de cooperação.

Em 1992, através da Lei 21-B/92, de 28 de Agosto, é aprovado a Lei Base do SNS e o Estado angolano deixa de ter exclusividade na prestação de cuidados de saúde, com a autorização do sector privado na prestação dos serviços de saúde. Foi também introduzida a noção de comparticipação dos cidadãos nos custos de saúde, mantendo o sistema tendencialmente gratuito.

O sistema de prestação de cuidados de saúde subdivide-se em três níveis hierárquicos de prestação de cuidados da saúde, baseados na estratégia dos cuidados primários. O primeiro nível - Cuidados Primários de Saúde (CPS) – representado pelos Postos/ Centros de Saúde, Hospitais Municipais, postos de enfermagem e consultórios médicos, constituem o primeiro ponto de contacto da população com o Sistema de Saúde.

O nível secundário ou intermédio, representado pelos Hospitais gerais, é o nível de referência para as unidades de primeiro nível;

O nível terciário, é representado pelos Hospitais de referência mono ou polivalentes diferenciados e especializados, é o nível de referência para as unidades sanitárias do nível secundário. Apesar da hierarquia estabelecida, o sistema de referência e de contra referência não tem sido operacional por vários factores, principalmente, por causa da desestruturação do sistema de saúde e da redução da cobertura sanitária decorrente do longo conflito armado que o país viveu.

Sector Público O sector público inclui o Serviço Nacional de Saúde (SNS), os serviços de saúde das Forças Armadas Angolanas (FAA) e do Ministério do Interior, bem como de empresas públicas, tais como a SONANGOL, ENDIAMA e, etc.

Com isso, o presente artigo objectiva fornecer, por meio de uma revisão teórica, fundamentos que elucidem a relação entre uma boa gestão e a promoção da saúde, bem como uma síntese das ferramentas e práticas mais utilizadas na área de Recursos humanos, além de práticas que podem ser adotadas para melhorar a gestão no sector da saúde.

3. METODOLOGIA DO PREPARO

Neste ponto, fez – se menção de aspetos metodológicos que sustentaram esta pesquisa, tratando do método do preparo, procedimentos adotados e ferramentais utilizadas ao estudo.

Este estudo caracteriza – se como pesquisa do tipo descritivo porque nos permitiu registrar, correlacionar e descrever fatos ou fenómenos da investigação com base na realidade sem manipula – los. Quanto a sua natureza é qualitativa, de acordo com (Knechtel, 2014), permitiu fazer análise das interações entre as partes envolvidas, interpretação das respostas e das expressões utilizadas pelos participantes, buscando entender o significado intrínseco.

A pesquisa qualitativa nos foi útil na percepção do assunto, devido o inquérito por entrevista realizada aos professores e administrativos, esta técnica possibilitou – nos interpretar e coletar dados que não poderiam ser quantificados do fenómeno estudado.

3.1 Quanto ao método da análise de conteúdo

A análise de conteúdo pode ser olhada como um conjunto de ferramentas metodológicas que tem como o principal objetivo o de analisar várias técnicas de análises de comunicação utilizando elementos de um processo sistemático bem como as relações dos conteúdos exibidos pelas mensagens analisadas.

Com isso, essa análise permite em uma reflexão conforme aos métodos lógicos e científicos. Inicialmente, a metodologia era descrita como parte integrante da lógica que se focava nas diversas modalidades de pensamento e a sua aplicação.

A organização da análise de conteúdo parte de três segmentos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados. A pré-análise é a própria organização do trabalho. É nesta fase que se faz a escolha do objeto de estudo, bem como a formulação dos objetivos do trabalho. Estando decidido o que estudar é necessário proceder à constituição do corpus, que é o conjunto do material que será submetido a uma análise, (Krippendorff, K, 2016)

A análise de conteúdo é considerada como método que tratará das conclusões válidas dentro de uma pesquisa. Esses dados avaliados podem ser observados com base em diversos olhares. De lembrar igualmente, mesmo que esses significados dos conteúdos avaliados não devem ser forçosamente os mesmos tendo em conta na interpretação daquele que analisa.

3.2 Quanto aos procedimentos adotados.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados no estudo, usou – se a pesquisa bibliográfica, visto que a investigação foi elaborada a partir de matérias já publicados de vários autores. Diante das razões mencionadas acima, o indicador metodológico considerou através dos materiais publicados em tese, monografias, artigos, revistas, os quais constituíram o desenvolvimento desta pesquisa, trazendo como pesquisa bibliográfica.

3.3 Quanto à ferramenta aplicada e coleta dos dados

Para o cumprimento do objetivo geral desta pesquisa, que foi em analisar as estratégias utilizadas pelo Hospital Geral de Malanje. Este estudo caracteriza – se como pesquisa qualitativa porque com essa técnica possibilitou – nos interpretar e coletar dados que não poderiam ser quantificados do fenómeno estudado. O instrumento aplicado para a recolha de dados foi guião por entrevista semiestruturadas Kvale (2007) pela sua flexibilidade em explorar temas de interesse sem perder a profundidade necessária. As entrevistas abordaram questões sobre as causas do absentismo, as estratégias de controle utilizadas, bem como as percepções dos gestores sobre a eficácia dessas políticas. O uso deste instrumento nos permitiu que entender que os gestores expressassem suas opiniões de forma livre e simples de se compreender, possibilitando assim uma maior qualidade das nas respostas das questões abordadas.

3.4. Quanto a caracterização do campo de estudo

O Hospital Geral de Malanje designada de (HGM) é uma instituição Pública, está localizada na província de Malanje, especificamente no município de Malanje, a leste limita – se com a rua direita Comandante Danjareux, junto às bombas da Pumangol, a Sul com o Tribunal Provincial de Malanje e a Norte com a Direção Provincial da Saúde. É um Hospital de referência de II Nível, uma estrutura do Serviço Nacional de Saúde (Lei nº 21-B\92, de 28 de agosto). O seu estatuto orgânico foi aprovado, pelo Decreto Presidencial n.º 260/10, de 19 de novembro, que veio integrar o Hospital Geral de Malanje de um Instituto Público, encarregue de prestar cuidados de saúde à população, dotada de personalidade jurídica e autonomia administrativa, financeira e patrimonial, criado para desenvolver ações no domínio da saúde.

Figura 1- Vista frontal do campo de estudo.

Fonte 1: Imagem retirada da internet, acesso em¹⁷.

3.5. Quanto aos participantes da pesquisa

Nesta pesquisa contou com a colaboração de (8) oito gestores do pessoal operacional, que foram selecionados de forma intencional, de acordo com o critério da experiência e do conhecimento profundo das questões de gestão de recursos humanos do Hospital Geral de Malanje.

3.6. Quanto a análise dos resultados

A análise dos resultados esperados foi feita com base no método de análise de conteúdo, tal como nos permitiu identificarmos os normas, categorias e conteúdos através das respostas dos participantes da pesquisa. Esse método nos foi importante porque podemos retirar e análises a partir da abordagem qualitativa. Além disso, A triangulação das informações foi usada para assegurar a validade dos resultados, comparando as respostas dos diferentes gestores e confrontando-as com a literatura existente sobre gestão de absentismo no setor de saúde.

Embora este estudo tenha uma abordagem qualitativa, é possível que estudos futuros possam complementar esta pesquisa com uma abordagem quantitativa, utilizando indicadores objetivos, como taxas de absentismo e custos associados, para uma compreensão mais abrangente do impacto do absentismo na instituição.

¹⁷ <https://www.voaportugues.com/a/malanje-governo-nao-paga-contas-hospital-fica-sem-medicamentos/2711271.html>

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Sabe-se que, ao término de qualquer trabalho de pesquisa, deve – se efetuar uma análise e interpretação dos dados que se foi obtendo ao longo da investigação, e posteriormente proceder a sua apresentação de maneira a se tirar certas conclusões.

4.1. Resultados esperados

As entrevistas foram feitas de forma conjunta aos participantes desta pesquisa para evitar fugas de informações fazendo uma triangulação nas questões que ali foram passadas em função dos objetivos traçados no estudo, sendo assim, surgem as questões tal como foram categorizadas.

1. Estratégias de Controlo do Absentismo no Hospital Geral de Malanje

O Hospital Geral de Malanje usa uma combinação de métodos tradicionais e recursos limitados para o controlo do absentismo. Tal como de forma acurada afirmam os participantes da pesquisa, destacando as seguintes abordagens principais:

Livro de Ponto: *Este método manual de registo, embora simples, permanece uma ferramenta essencial para controlar a presença dos funcionários. A prática de marcar entradas e saídas oferece uma forma de garantir uma estrutura mínima de controlo.*

O livro de ponto é um utilizados desde os mas remotos e vulnerável a manipulações. Em muitas situações, a ausência de uma ferramenta mais sofisticada contribui para a dificuldade em rastrear padrões e tendências com precisão em uma determinada instituição.

Supervisão Direta: *A supervisão direta é usada para monitorar a presença de pessoal. Embora esta abordagem seja vista como uma forma eficaz de garantir a assiduidade, ela depende fortemente da disponibilidade e do rigor dos supervisores.*

Uma supervisão eficaz, se bem implementada, pode reduzir os níveis de absentismo, mas sua eficácia é limitada quando não complementada por um ambiente organizacional motivador e condições de trabalho adequadas.

2. Principais Causas do Absentismo no local de estudo

Percebe – se que a análise qualitativa das entrevistas revelou uma série de causas multifacetadas para o absentismo no HGM. As razões identificadas pelos gestores destacam tanto questões estruturais quanto fatores individuais:

Desmotivação e Insatisfação: *A falta de perspectivas claras de progressão na carreira, aliada a salários baixos e condições de trabalho inadequadas, foi uma causa recorrente citada pelos gestores.*

A desmotivação e a insatisfação são causas recorrentes do absentismo (Gollac & Volkoff, 2002).

Falta de Vocação: *A presença de profissionais que ingressaram na área da saúde por motivos externos, como conveniência financeira ou falta de outras opções de emprego, contribui para um baixo compromisso com a função.*

A falta de vocação também contribui para o absentismo (Ferreira & Diniz, 2015), pelo que profissionais desinteressados pela sua área tendem a apresentar taxas mais altas de absentismo.

Problemas Relacionais: *O ambiente de trabalho no HGM é marcado por tensões interpessoais, com alguns gestores relatando que as relações de trabalho frágeis entre colegas e entre superiores e subordinados têm um impacto direto no absentismo.*

Problemas relacionais no ambiente de trabalho têm um impacto direto no absentismo (Johns, 2008).

Distância e Clima: *As condições externas, como a distância do local de residência até o hospital e as dificuldades climáticas, foram identificadas como obstáculos significativos para a assiduidade.*

A distância e o clima também afetam a assiduidade (Garrido et al., 2018).

3. Perfil dos absentistas

Os absentistas foram categorizados como simuladores ou patológicos, tal como defendiam os participantes da pesquisa:

Simuladores: Profissionais que frequentemente apresentam justificativas falsas para suas ausências, sendo um desafio para os gestores que tentam identificar e tratar o problema de forma justa e eficaz.

Patológicos: Funcionários com condições de saúde legítimas, mas cujas ausências se tornam frequentes e prejudiciais para o funcionamento da equipe. Estes profissionais frequentemente se tornam uma fonte de preocupação para os gestores, que necessitam encontrar formas de apoiar esses indivíduos sem prejudicar a produtividade do hospital.

O absentismo é mais prevalente entre profissionais de enfermagem e técnicos terapêuticos, especialmente entre mulheres.

4. Políticas de Minimização do Absentismo

O Hospital Geral de Malanje adota várias estratégias para minimizar o absentismo, embora a eficácia de algumas dessas políticas seja questionada pelos gestores, assim determinam ao:

Diálogo: *O diálogo aberto com os funcionários, por meio de reuniões periódicas, é uma das abordagens mais eficazes segundo os gestores. Isso permite uma maior compreensão das causas subjacentes das ausências e oferece a oportunidade de propor soluções colaborativas.*

O diálogo com os funcionários é uma das abordagens mais eficazes (Johns, 2008).

Cartas de Advertência: *O uso de cartas de advertência como uma forma de punição para as ausências não justificadas é uma medida adotada para alertar os funcionários sobre as consequências de suas ações.*

Cartas de advertência e descontos salariais são medidas punitivas, mas não resolvem as causas do absentismo, muitas vezes, pode gerar resistência entre os profissionais.

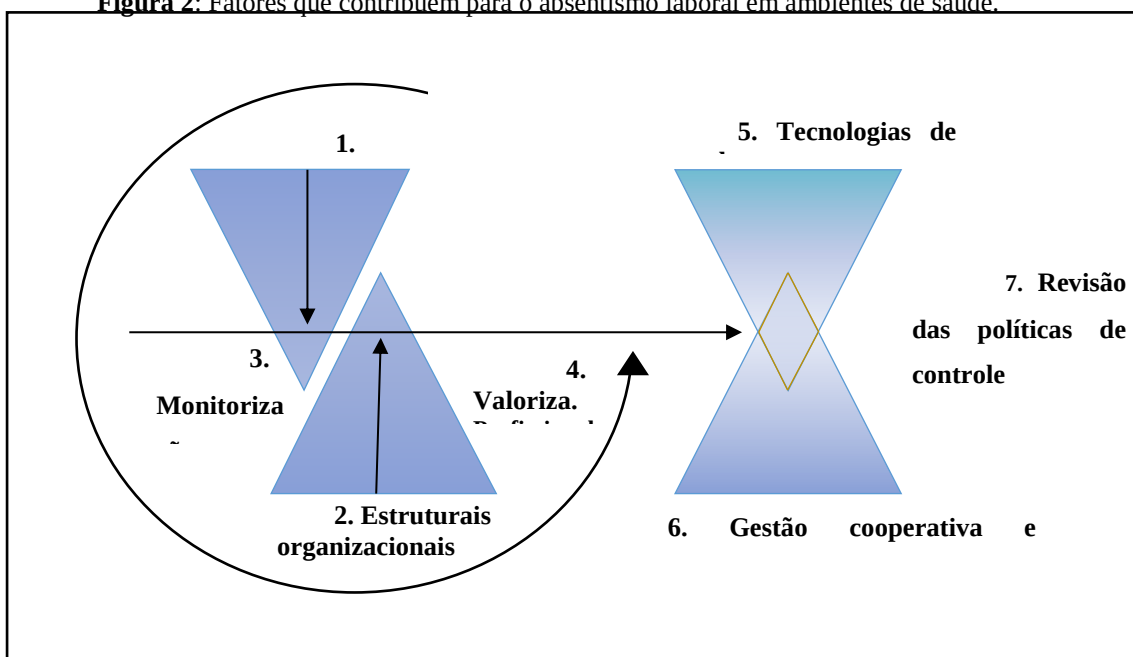
Descontos Salariais: *O uso de descontos salariais como penalidade para as ausências não justificadas é uma estratégia mais punitiva adotada pelo Hospital Geral de Malanje.*

No entanto, foi notado que a eficácia desta prática é reduzida pela pressão social e política, que pode influenciar a aplicação uniforme dessa política, especialmente em um contexto como o de Angola e em particularmente na província de Malanje, onde as relações interpessoais são frequentemente caracterizadas por altos níveis de solidariedade.

4.2. Discussão a partir dos resultados obtidos

Os resultados deste estudo corroboram com a literatura existente sobre os múltiplos fatores que contribuem para o absentismo laboral em ambientes de saúde. A análise das estratégias de controlo no HGM¹⁸ revela que, embora existam medidas adotadas para monitorar e reduzir as ausências, estas ainda são limitadas e não abordam as causas subjacentes de forma eficaz, nesta vertente os autores trazem o seguinte diagrama para a melhor compreensão.

Figura 2: Fatores que contribuem para o absentismo laboral em ambientes de saúde.



Fonte 2: Diagrama adaptado com base em Contreiras, G (2018)¹⁹

Quadro 1: Fatores que contribuem para o absentismo laboral em ambientes de saúde

Fatores do absentismo laboral	Descrição do diagrama
1. Gestores	2.1 O gestor é um profissional que tem como dever e atribuição de governar, gerenciar e participar na planificação de uma instituição na realização das tarefas.
2. Estruturais organizacionais	2.1 A carência de programas de capacitação e oportunidades de promoção é uma preocupação fundamental que precisa ser abordada. A introdução de políticas de valorização profissional, como programas de treinamento contínuo e uma avaliação de desempenho baseada no mérito, poderia reduzir substancialmente o absentismo.
3. Monitorização	3.1 A dependência de métodos tradicionais de controle, como o livro de ponto e a supervisão direta, é uma prática comum, mas limitada em seu alcance.
4. Valorização profissional	4.1 A desmotivação e insatisfação laboral desempenham um papel central no absentismo laboral em uma instituição. A valorização

¹⁸ Hospital Geral de Malanje.

¹⁹ Gilson Contreiras, Flávio de São Pedro Filho, Sued Santos Rocha de Souza, Gelson Barros Cardoso, Judes Gonçalves dos Santos (2018). Mathematics as a Supporting Tool for Technological Management.

	profissional é fundamental para reduzir o absentismo. A falta de incentivos financeiros e de desenvolvimento profissional contribui para o absentismo.
5. Tecnologias de controle	5.1 O investimento em tecnologias de controle é desafiador devido aos custos e à adaptação ao contexto local. Uma boa combinação de tecnologia e gestão humanizada pode melhorar a assiduidade.
6. Gestão cooperativa e comunicação	6.1. Os problemas interpessoais entre os profissionais, bem como as relações hierárquicas frágeis entre os gestores e a equipe, surgem como uma das causas recorrentes do absentismo. Quando os gestores promovem um espaço para o diálogo e a resolução de conflitos, as chances de um ambiente harmonioso aumentam, o que se traduz em menor rotatividade e menos faltas.
7. Revisão das políticas de controle	7.1. Além disso, a implementação de políticas mais humanizadas, que combinem controle com ações motivadoras, pode criar um ambiente mais acolhedor e menos punitivo.

Fonte: Elaborado pelos autores

Gestor

Indivíduo responsável pela administração e pelo gerenciamento (planejamento, organização, controle e direção) dos bens ou dos negócios que pertencem a outra pessoa, empresa ou instituição; administrador: gestor escolar, gestor de empresas, gestor financeiro.

Causas estruturais organizacionais

A insatisfação com as condições de trabalho é uma das causas mais prevalentes do absentismo (Gollac & Volkoff, 2002). Em instituições públicas de saúde, a falta de incentivos financeiros e de desenvolvimento profissional resulta em baixos níveis de motivação.

Desafios do controle baseado em monitorização

Embora esses sistemas ofereçam uma base para o monitoramento das ausências, a dependência de métodos tradicionais de controle é limitada e não aborda as causas profundas do absentismo (Johns, 2008).

A literatura sugere que essas abordagens, por mais que tenham seu valor no controle imediato, não são eficazes a longo prazo sem mudanças estruturais e culturais mais amplas na organização.

A Importância da valorização profissional

Além disso, a implementação de políticas focadas em melhorar o ambiente laboral e o reconhecimento do trabalho pode ter um impacto substancial na redução do absentismo, ao mesmo tempo em que melhora o desempenho geral da instituição.

A criação de um clima organizacional que valorize o profissional não só reduz as ausências, mas também contribui para a motivação e produtividade dos colaboradores.

Investimento em tecnologias de controle

A implementação de tais sistemas poderia trazer benefícios, como maior precisão no monitoramento das ausências, mas é fundamental que esses sistemas sejam complementados por políticas organizacionais que promovam um ambiente de trabalho positivo e motivador.

Gestão cooperativa e comunicação

Estudos de gestão e psicologia organizacional demonstram que um ambiente de trabalho positivo, baseado em comunicação aberta, respeito e colaboração, pode mitigar os efeitos negativos do absentismo.

A melhoria das habilidades de comunicação dos gestores e o desenvolvimento de um estilo de liderança mais inclusivo e cooperativa pode reduzir significativamente a tensão no local de trabalho e aumentar a satisfação dos profissionais, tornando-os mais propensos a se engajar no seu trabalho e a frequentar suas funções com mais assiduidade.

Revisão das políticas de controle

Embora as estratégias de controle atualmente em uso no HGM, como o livro de ponto e as medidas punitivas (descontos salariais), tenham alguma eficácia, elas não atacam as causas profundas do absentismo.

A falta de flexibilidade e a ênfase nas penalidades podem gerar resistência entre os profissionais e não resultam em uma mudança duradoura no comportamento. Soluções mais holísticas, como programas de incentivo à assiduidade e suporte aos funcionários com dificuldades pessoais ou de saúde, poderiam gerar resultados mais consistentes.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O absentismo laboral no Hospital Geral de Malanje é um problema multifacetado, resultado de fatores tanto individuais quanto organizacionais. Embora as medidas de controle adotadas, como o livro de ponto e a supervisão direta, ainda sejam amplamente utilizadas, estas não atacam as causas fundamentais do absentismo e precisam ser complementadas por outras abordagens mais eficazes.

A redução do absentismo no HGM depende da implementação de políticas que aliem controle eficaz à promoção do bem-estar aos profissionais desta instituição.

Com objetivo de mitigar com todos esses problemas e darmos resposta a questão de partida desta investigação. O HGM, deve enfrentar seguindo os desafios do absentismo. Assim, recomenda – se as seguintes estratégias:

1. Melhoria das condições de trabalho

- Investir na infraestrutura do hospital para garantir um ambiente seguro, funcional e confortável para os profissionais.
- Oferecer salários mais competitivos, além de benefícios adicionais, para aumentar a satisfação e o comprometimento dos funcionários.

2. Promoção de capacitação e progressão na carreira

- Criar programas de formação contínua, com foco no desenvolvimento de competências profissionais, para que os trabalhadores se sintam valorizados e tenham perspectiva de crescimento.
- Estabelecer sistemas de promoção por mérito, permitindo que os funcionários avancem na carreira com base no desempenho e na experiência.

3. Adoção de tecnologias modernas

- Substituir o método manual de controle de assiduidade (livro de ponto) por sistemas biométricos de registo, que oferecem maior precisão e reduziriam fraudes e manipulações.

4. Fortalecimento das relações interpessoais

- Promover atividades de integração e trabalho em equipe para melhorar a coesão do grupo e reduzir os conflitos internos.
- Incentivar a formação de lideranças que pratiquem uma gestão participativa, com foco no diálogo e na resolução de problemas de forma construtiva.

5. Monitorização e avaliação contínuas

- Criar um sistema de monitoramento regular do absentismo, capaz de identificar padrões e permitir a implementação de intervenções específicas para casos recorrentes.

Este estudo contribui significativamente para a compreensão do absentismo laboral no contexto angolano e serve como uma base sólida para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes no HGM e em outras instituições de saúde no país. A implementação das recomendações propostas pode não apenas reduzir os níveis de absentismo, mas também melhorar a qualidade do atendimento e a satisfação dos profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubry, M., Richer, M.-C., & Tremblay, M. L. (2014). Governance performance in complex environment: The case of a major transformation in a university hospital. *International Journal of Project Management*, 32.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Campbell Quick, J. C., & Tetrick, L. E. (Eds.). (2003). *Manual de psicologia da saúde ocupacional* (pp. 103-116). American Psychological Association.

Cooper, C. L., & Marshall, J. (2001). Fontes de estresse gerencial. Em J. Campbell Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Manual de psicologia da saúde ocupacional* (pp. 103-116). American Psychological Association.

Creswell, J. W. (2013). *Desenho de pesquisa: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Sage Publications.

Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. Elsevier.

Cunha, M. P., Rego, A. R. C., Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A., & Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (2ª ed.). Edições Sílabo.

Ferreira, P., & Diniz, L. (2015). Motivação e absentismo: Reflexões sobre a gestão de recursos humanos. *Revista Portuguesa de Gestão de Recursos Humanos*, 34(2), 59-72.

Garrido, F., Rodrigues, T., & Almeida, M. (2018). Desafios do sistema de saúde em Angola: Um estudo das condições de trabalho e recursos humanos. *Revista de Saúde Pública e Gestão*, 17(1), 25-40.

Gilson Contreiras, F. de S. P. F., Sued Santos Rocha de Souza, G. B. C., & Judes Gonçalves dos Santos. (2018). Mathematics as a supporting tool for technological management. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 5(5), 1-13. <http://dx.doi.org/10.22161/ijaers.5.5.1>

Gollac, M., & Volkoff, S. (2002). O absentismo no trabalho: Teorias e práticas. *Revista de Psicologia Organizacional*, 12(4), 271-290.

Johns, G. (2008). Absentismo e presenteísmo: Consequências para o desempenho individual e organizacional. *Manual de Psicologia Industrial, Trabalho e Organizacional*, 1, 14-25.

Krippendorff, K. (1988). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Kvale, S. (2007). *Realizando entrevistas*. Sage Publications.

Lei nº 21-B/92, de 28 de agosto. (1992). *Lei do Sistema Nacional de Saúde*.

Marcondes, R. C. (2006). *Administração de recursos humanos*. Atlas.

Patinha, I. M. I. E. (2012). *Estudo das causas do absentismo laboral numa Autarquia Local* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais].

Tanaka, O. Y., & Tamaki, E. M. (2005). O papel da avaliação para a tomada de decisão na gestão de serviços de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*.

Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Bookman.

IMPACTO DE 4 SEMANAS DE TREINO RESISTIDO NA FORÇA E EQUILÍBRIO DE UMA ADULTA MAIS VELHA: estudo de Caso

Impact of 4 weeks of resistance training on the strength and balance of an older adult: case study

CHAGAS, Wendell²⁰, MACHERGIANY, Ethel²¹, SILVA, Keuvia²², & FONSECA, Sandra Fernandes²³

Resumo

Este estudo de caso investigou os efeitos de um programa de treinamento resistido de 4 semanas nos níveis de força de membro inferior e equilíbrio dinâmico de um adulto mais velho, do sexo feminino de 69 anos, residente em Russas/Ceará. A participante, que já praticava musculação regularmente há mais de 3 meses, foi submetida a testes de “sentar e levantar” e “sentar e caminhar” antes e após a intervenção. Os resultados mostraram um aumento de 4 repetições no teste de sentar e levantar e uma redução no tempo do teste de sentar e caminhar, de 10,01 para 6,80 segundos. Concluiu-se que o treinamento resistido promoveu melhorias na força muscular e no equilíbrio dinâmico, contribuindo para a funcionalidade e independência do adulto mais velho. O estudo reforça a importância da musculação como estratégia para melhorar a qualidade de vida na terceira idade.

Abstract

This case study investigated the effects of a 4-week resistance training program on lower limb strength and dynamic balance levels of a 69-year-old female adult living in Russas, Ceará. The participant, who had been practicing weight training regularly for more than 3 months, underwent “sit-to-stand” and “sit-to-walk” tests before and after the intervention. The results showed an increase of 4 repetitions in the sit-to-stand test and a reduction in the time of the sit-to-walk test, from 10.01 to 6.80 seconds. It was concluded that resistance training promoted improvements in muscle strength and dynamic balance, contributing to the functionality and independence of the older adult. The study reinforces the importance of weight training as a strategy to improve the quality of life in old age.

Palavras-chave: *Adulto mais velho, Musculação, Treinamento Resistido, Força Muscular, Equilíbrio Dinâmico, Qualidade de Vida.*

Key-words: *Older Adult, Bodybuilding, Resistance Training, Muscular Strength, Dynamic Balance, Quality of Life.*

Data de submissão: março de 2024 | **Data de publicação:** junho de 2024.

²⁰ WENDEL ARLAN LIMA DAS CHAGAS -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE. BRASIL. Email: wendell49chagas@gmail.com

²¹ ETHEL MACHERGIANY - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: ethel17@gmail.com

²² KEUVIA MIRLANDYA ALVES DA SILVA -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. BRASIL. Email: keuviamirlandya862@gmail.com

²³ SANDRA CELINA FERNANDES FONSECA – Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD) & Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: sfonseca@utad.pt

INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo natural e inevitável, caracterizado por alterações biológicas, fisiológicas e funcionais que podem impactar a qualidade de vida dos indivíduos. Entre essas mudanças, destaca-se a perda progressiva de massa muscular, conhecida como sarcopenia, que está associada à redução da força, da mobilidade e do equilíbrio, aumentando o risco de quedas e dependência funcional (Cruz-Jentoft et al., 2019). Diante desse cenário, a prática de exercícios físicos, em especial o treinamento resistido, tem sido amplamente recomendada como uma estratégia eficaz para mitigar os efeitos do envelhecimento e promover a manutenção da independência e da saúde em adultos mais velhos (Fragala et al., 2019).

O treinamento resistido, ou musculação, é reconhecido por seus benefícios na melhoria da força muscular, da capacidade funcional e do equilíbrio, fatores essenciais para a realização de atividades diárias e a prevenção de quedas (Westcott, 2012). Além disso, estudos recentes destacam que programas de treinamento bem estruturados podem contribuir para a redução de riscos cardiovasculares, a melhoria da densidade óssea e o controle de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão (Liu & Latham, 2009). Esses benefícios tornam o treinamento resistido uma intervenção fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar na terceira idade.

Apesar dos benefícios comprovados, ainda persistem mitos e resistências em relação à prática de musculação por adultos mais velhos, muitas vezes associada a riscos de lesões ou considerada inadequada para essa faixa etária. No entanto, evidências científicas demonstram que, quando bem orientado e adaptado às condições individuais, o treinamento resistido é seguro e altamente eficaz para essa população (Peterson & Gordon, 2011). Além disso, a melhoria da força e do equilíbrio não apenas reduz o risco de quedas, mas também impacta positivamente a autoestima e a autonomia, contribuindo para uma melhor qualidade de vida (Cadore et al., 2013).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos de um programa de treinamento resistido de 4 semanas nos níveis de força de membro inferior e equilíbrio dinâmico de um adulto mais velho. A pesquisa parte da hipótese de que a prática regular de musculação pode trazer melhorias significativas na capacidade funcional e na qualidade de vida dessa população.

Para tanto, foram aplicados testes de sentar e levantar e sentar e caminhar, que avaliam a força e o equilíbrio, respectivamente. A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para a quebra de paradigmas que associam a musculação apenas a jovens, reforçando sua importância como uma ferramenta eficaz para a promoção da saúde e da independência em adultos mais velhos.

METODOLOGIA

Tipo de Estudo

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa experimental de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, que visa avaliar os efeitos de um programa de treinamento resistido em um adulto mais velho. A pesquisa experimental é definida como um método que submete o objeto de estudo à influência de variáveis controladas, permitindo a observação dos efeitos produzidos (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Neste caso, a variável independente foi o programa de treinamento resistido, enquanto as variáveis dependentes foram a força de membro inferior e o equilíbrio dinâmico. A amostra foi composta por um adulto mais velho, com 69 anos, que já praticava musculação regularmente há mais de 3 meses, sem interrupções.

Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos: pré-intervenção e pós-intervenção, com o objetivo de comparar os resultados antes e após as 4 semanas de treinamento. Foram utilizados dois testes de condicionamento físico validados na literatura para avaliação de força e equilíbrio em idosos:

- 1 - Teste de sentar e levantar: O participante foi instruído a sentar-se em uma cadeira com as costas retas e, ao sinal do avaliador, levantar-se completamente e retornar à posição sentada, repetindo o movimento o maior número de vezes possível em 30 segundos (Rikli & Jones, 2013).
- 2 - Teste de sentar e caminhar: O participante sentou-se em uma cadeira encostada à parede, posicionada a 2,44 metros de um cone. Ao sinal, levantou-se, caminhou o mais rápido possível até o cone, contornou-o e retornou à cadeira, sendo o tempo total registrado em segundos (Podsiadlo & Richardson, 1991).

Aspectos Éticos

O estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Além disso, todas as sessões de treinamento foram supervisionadas por um profissional de Educação Física, que garantiu a execução correta dos exercícios, a manutenção de uma postura adequada e a prevenção de lesões. O participante foi informado sobre os objetivos, procedimentos e possíveis riscos da pesquisa, e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início do estudo. Todos os procedimentos foram realizados com o respeito à dignidade e à privacidade do participante, garantindo sua segurança física e emocional.

Protocolo de treino resistido

O programa de treinamento resistido foi planejado com base nos princípios fundamentais do treinamento de força, incluindo **sobrecarga progressiva, especificidade e individualização**, visando maximizar os ganhos de força muscular e equilíbrio dinâmico no participante. O protocolo foi dividido em três sessões semanais (A, B e C), com duração de 4 semanas, totalizando 12 sessões de treino. Cada sessão teve duração aproximada de 60 minutos e foi composta por exercícios multiarticulares e isolados, com foco nos membros inferiores, superiores e core (região do tronco).

A periodização foi estruturada para garantir uma progressão gradual da intensidade e do volume de treino, respeitando a capacidade física e as limitações do participante. Os exercícios foram realizados em **4 séries**, com repetições variando entre **12 e 15 movimentos**, utilizando cargas que permitissem a execução correta e segura dos movimentos. A escolha dos exercícios foi baseada em sua funcionalidade e na capacidade de promover ganhos de força e equilíbrio, essenciais para a realização de atividades da vida diária (Rikli & Jones, 2013).

Treino A: Focado no desenvolvimento da força dos membros inferiores e core.

- Agachamento Livre
- Supino Inclinado Articulado
- Flexão de Quadril

- Panturrilha em Pé
- **Treino B:** Focado no fortalecimento dos membros superiores e core.
 - Levantamento Terra
 - Remada Baixa
 - Extensão de Quadril
 - Puxador Frente
- **Treino C:** Focado no desenvolvimento global da força e do equilíbrio.
 - Leg Press
 - Desenvolvimento com Halteres
 - Subida/Descida da Caixa
 - Flexão de Quadril
 - Prancha

Análise de dados

Os dados coletados foram organizados e analisados utilizando o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 25.0). Embora o estudo tenha sido conduzido com um único participante, o SPSS foi empregado para tabulação, organização e visualização dos resultados, permitindo uma análise descritiva detalhada das variáveis estudadas. A comparação entre os resultados pré e pós-intervenção foi realizada com base nas médias e desvios padrão (quando aplicável), além da variação percentual entre os dois momentos de avaliação.

Para o teste de sentar e levantar, o número de repetições foi registrado e comparado antes e após o programa de treinamento. Já para o teste de sentar e caminhar, o tempo de execução foi mensurado em segundos, e a diferença entre os tempos pré e pós-intervenção foi calculada. A análise descritiva permitiu identificar melhorias quantitativas no desempenho do participante (Field, 2017).

A interpretação dos resultados foi complementada com base em parâmetros estabelecidos por Rikli e Jones (2013) e Podsiadlo e Richardson (1991), que fornecem referências para a avaliação de força e equilíbrio em adultos mais velhos. A utilização do SPSS facilitou a organização dos dados e a visualização das tendências de melhoria, contribuindo para uma análise mais robusta e sistemática.

Resultados

Os resultados obtidos nos testes de sentar e levantar e sentar e caminhar, realizados antes e após as 4 semanas de intervenção, são apresentados nas Tabelas 2 e 3, respectivamente. A análise descritiva dos dados foi realizada com o auxílio do software SPSS (versão 25.0).

O teste de sentar e levantar avaliou a força muscular dos membros inferiores. Os resultados mostram um aumento no número de repetições realizadas pelo participante após o programa de treinamento resistido.

Tabela 2: Resultados do teste de sentar e levantar (pré e pós-intervenção):

Pré	Repetições	Pós	Repetições
1ª tentativa	11	1ª tentativa	15
2ª tentativa	10	2ª tentativa	15
Média	10,5	Média	15,0

Nota: os resultados estão expressos em número de repetições.

Como mostra a Tabela 1, houve um aumento médio de **4,5 repetições** (42,8%) no desempenho do participante, indicando uma melhoria significativa na força muscular dos membros inferiores.

O teste de sentar e caminhar avaliou o equilíbrio dinâmico e a mobilidade. Os resultados mostram uma redução no tempo de execução após o programa de treinamento.

Tabela 3 – Resultados do teste de sentar e caminhar (pré e pós-intervenção):

Tentativa	Pré (Tempo)	Pós (Tempo)
1ª tentativa	10,66	07,79
2ª tentativa	10,01	06,80
Média	10,34	07,30

Nota: os resultados do tempo de cada tentativa nos momentos pré e pós estão em segundos.

Conforme apresentado na Tabela 3, o tempo médio de execução do teste reduziu de **10,34 segundos** para **7,30 segundos**, representando uma melhoria de **29,4%** no equilíbrio dinâmico e na mobilidade do participante.

Discussão

Os resultados deste estudo de caso demonstram que o programa de treinamento resistido de 4 semanas foi eficaz em promover melhorias significativas na força muscular dos membros inferiores e no equilíbrio dinâmico de um adulto mais velho. O aumento de 42,8% no número de repetições no teste de sentar e levantar e a redução de 29,4% no tempo de execução do teste de sentar e caminhar sugerem que o treinamento resistido pode ser uma estratégia viável para melhorar a capacidade funcional e a qualidade de vida nessa população. Esses achados estão alinhados com a literatura científica, que destaca os benefícios do treinamento de força para adultos mais velhos, tanto em termos de ganhos físicos quanto de adaptações fisiológicas mais amplas.

A melhoria na força muscular observada no teste de sentar e levantar pode ser atribuída a adaptações neuromusculares e fisiológicas decorrentes do treinamento resistido. Estudos demonstram que o treinamento de força promove a hipertrofia das fibras musculares tipo II, que são responsáveis por movimentos explosivos e de alta intensidade, além de aumentar a ativação das unidades motoras, o que melhora a eficiência do recrutamento muscular (Fragala et al., 2019). Além disso, o treinamento resistido estimula a síntese de proteínas musculares, o que é fundamental para combater a sarcopenia, uma condição caracterizada pela perda progressiva de massa e função muscular comum no envelhecimento (Cruz-Jentoft et al., 2019).

A melhoria na força muscular dos membros inferiores é particularmente relevante, pois está diretamente relacionada à capacidade de realizar atividades da vida diária, como levantar de uma cadeira, subir escadas e caminhar, além de reduzir o risco de quedas, que são uma das principais causas de morbimortalidade em idosos (Sherrington et al., 2019). Esses achados corroboram estudos anteriores que demonstram que programas de treinamento resistido bem estruturados podem aumentar a força muscular em adultos mais velhos em até 30-40% (Liu & Latham, 2009).

A redução no tempo de execução do teste de sentar e caminhar sugere uma melhoria no equilíbrio dinâmico e na coordenação motora do participante. Essa melhoria pode ser explicada por adaptações neuromusculares, como o aumento da sincronização das unidades motoras e a melhoria da estabilidade postural, que são essenciais para a realização de movimentos complexos, como caminhar e mudar de direção (Cadore et al., 2013). Além disso, o treinamento resistido promove o fortalecimento dos músculos

estabilizadores do tronco e dos membros inferiores, o que contribui para uma maior controle postural e redução do risco de quedas (Granacher et al., 2013). A melhoria no equilíbrio dinâmico é crucial para a manutenção da independência funcional em adultos mais velhos, pois está diretamente relacionada à capacidade de realizar atividades diárias com segurança e eficiência (Podsiadlo & Richardson, 1991). Estudos mostram que idosos que participam de programas de treinamento resistido apresentam uma redução de até 30% no risco de quedas, destacando a importância dessa modalidade de exercício para a prevenção de lesões e a promoção da qualidade de vida (Sherrington et al., 2019).

Além das melhorias observadas nos testes, é provável que o treinamento resistido tenha promovido outras adaptações fisiológicas benéficas. Por exemplo, o estímulo mecânico gerado pelo treinamento resistido promove a remodelação óssea, aumentando a densidade mineral óssea e reduzindo o risco de osteoporose e fraturas (Hong & Kim, 2018). Essa adaptação é particularmente importante para adultos mais velhos, que estão mais suscetíveis a quedas e suas consequências. Além disso, o treinamento resistido moderado pode melhorar a função cardiovascular, contribuindo para a redução da pressão arterial e a melhoria da saúde do coração (Cornelissen & Smart, 2013).

Outro benefício relevante é o controle glicêmico, já que o treinamento resistido melhora a sensibilidade à insulina e auxilia no manejo do diabetes tipo 2 (Strasser et al., 2010). Por fim, a prática regular de exercícios físicos está associada à redução dos sintomas de depressão e ansiedade, além de melhorar a autoestima e a qualidade de vida (Schuch et al., 2018). Esses benefícios psicológicos são fundamentais para o bem-estar geral, especialmente em uma fase da vida em que questões como isolamento social e perda de autonomia podem impactar negativamente a saúde mental.

As melhorias observadas na força muscular e no equilíbrio dinâmico estão diretamente relacionadas à manutenção da independência funcional e à prevenção de quedas, dois fatores críticos para a qualidade de vida de adultos mais velhos (Bauer et al., 2013). A capacidade de realizar atividades diárias com segurança e eficiência não apenas preserva a autonomia do indivíduo, mas também contribui para a melhoria da autoestima e da confiança, fatores psicológicos que impactam positivamente o bem-estar geral (Schuch et al., 2018). Além disso, a prática regular de exercícios físicos promove a socialização e o engajamento em atividades comunitárias, o que pode reduzir o isolamento social e melhorar a qualidade de vida de forma mais ampla.

Em síntese, os resultados deste estudo reforçam a importância do treinamento resistido como uma estratégia eficaz para promover a saúde e a qualidade de vida de adultos mais velhos. As melhorias observadas na força muscular e no equilíbrio dinâmico, aliadas às adaptações fisiológicas e psicológicas decorrentes do treinamento, destacam o potencial dessa modalidade de exercício para combater os efeitos do envelhecimento e promover um envelhecimento ativo e saudável.

CONCLUSÃO

Este estudo de caso demonstrou que um programa de treinamento resistido de 4 semanas promoveu melhorias na força muscular e no equilíbrio dinâmico de uma adulta mais velha, reforçando a importância da musculação como uma estratégia segura e eficaz para a manutenção da independência funcional e a prevenção de quedas nessa população. No entanto, é importante destacar as limitações do estudo, como o pequeno tamanho da amostra (apenas uma participante), a curta duração da intervenção e a ausência de um grupo controle, o que impede a generalização dos resultados. Apesar dessas limitações, os achados sugerem que o treinamento resistido, quando bem orientado, pode ser uma ferramenta valiosa para promover um envelhecimento ativo e saudável. Futuras pesquisas com amostras maiores, períodos de intervenção mais longos e desenhos metodológicos mais robustos são necessárias para confirmar e ampliar esses resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, J., Biolo, G., Cederholm, T., Cesari, M., Cruz-Jentoft, A. J., Morley, J. E., Phillips, S., Sieber, C., Stehle, P., Teta, D., Visvanathan, R., Volpi, E., & Boirie, Y. (2013). Evidence-based recommendations for optimal dietary protein intake in older people: A position paper from the PROT-AGE Study Group. *Journal of the American Medical Directors Association*, 14(8), 542–559. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2013.05.021>
- Cadore, E. L., Izquierdo, M., Pinto, S. S., Alberton, C. L., Pinto, R. S., Baroni, B. M., Vaz, M. A., Lanferdini, F. J., Radaelli, R., González-Izal, M., Bottaro, M., & Kruel, L. F. M. (2013). Neuromuscular adaptations to concurrent training in the elderly: Effects of intrasession exercise sequence. *Age (Dordrecht, Netherlands)*, 35(3), 891–903. <https://doi.org/10.1007/s11357-012-9405-y>

- Cornelissen, V. A., & Smart, N. A. (2013). Exercise training for blood pressure: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Heart Association*, 2(1), e004473. <https://doi.org/10.1161/JAHA.112.004473>
- Cruz-Jentoft, A. J., Bahat, G., Bauer, J., Boirie, Y., Bruyère, O., Cederholm, T., Cooper, C., Landi, F., Rolland, Y., Sayer, A. A., Schneider, S. M., Sieber, C. C., Topinkova, E., Vandewoude, M., Visser, M., Zamboni, M., & Writing Group for the European Working Group on Sarcopenia in Older People 2 (EWGSOP2), and the Extended Group for EWGSOP2. (2019). Sarcopenia: Revised European consensus on definition and diagnosis. *Age and Ageing*, 48(1), 16–31. <https://doi.org/10.1093/ageing/afy169>
- Field, A. (2017, novembro 22). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: North American Edition* (5th ed.). <https://collegepublishing.sagepub.com/products/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics-5-260423>
- Fragala, M. S., Cadore, E. L., Dorgo, S., Izquierdo, M., Kraemer, W. J., Peterson, M. D., & Ryan, E. D. (2019). Resistance training for older adults: Position statement from the National Strength and Conditioning Association. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 33(8), 2019–2052. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000003230>
- Granacher, U., Gollhofer, A., Hortobágyi, T., Kressig, R. W., & Muehlbauer, T. (2013). The importance of trunk muscle strength for balance, functional performance, and fall prevention in seniors: A systematic review. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 43(7), 627–641. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0041-1>
- Hong, A. R., & Kim, S. W. (2018). Effects of resistance exercise on bone health. *Endocrinology and Metabolism*, 33(4), 435–444. <https://doi.org/10.3803/EnM.2018.33.4.435>
- Liu, C.-J., & Latham, N. K. (2009). Progressive resistance strength training for improving physical function in older adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2009(3), CD002759. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002759.pub2>
- Peterson, M. D., & Gordon, P. M. (2011). Resistance exercise for the aging adult: Clinical implications and prescription guidelines. *The American Journal of Medicine*, 124(3), 194–198. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2010.08.020>

Podsiadlo, D., & Richardson, S. (1991). The timed “Up & Go”: A test of basic functional mobility for frail elderly persons. *Journal of the American Geriatrics Society*, 39(2), 142–148. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.1991.tb01616.x>

Rikli, R. E., & Jones, C. J. (2013). Development and validation of criterion-referenced clinically relevant fitness standards for maintaining physical independence in later years. *The Gerontologist*, 53(2), 255–267. <https://doi.org/10.1093/geront/gns071>

Schuch, F. B., Vancampfort, D., Firth, J., Rosenbaum, S., Ward, P. B., Silva, E. S., Hallgren, M., Ponce De Leon, A., Dunn, A. L., Deslandes, A. C., Fleck, M. P., Carvalho, A. F., & Stubbs, B. (2018). Physical activity and incident depression: A meta-analysis of prospective cohort studies. *The American Journal of Psychiatry*, 175(7), 631–648. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17111194>

Sherrington, C., Fairhall, N. J., Wallbank, G. K., Tiedemann, A., Michaleff, Z. A., Howard, K., Clemson, L., Hopewell, S., & Lamb, S. E. (2019). Exercise for preventing falls in older people living in the community. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1(1), CD012424. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012424.pub2>

Strasser, B., Siebert, U., & Schobersberger, W. (2010). Resistance training in the treatment of the metabolic syndrome: A systematic review and meta-analysis of the effect of resistance training on metabolic clustering in patients with abnormal glucose metabolism. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 40(5), 397–415. <https://doi.org/10.2165/11531380-000000000-00000>

Westcott, W. L. (2012). Resistance training is medicine: Effects of strength training on health. *Current Sports Medicine Reports*, 11(4), 209–216. <https://doi.org/10.1249/JSR.0b013e31825dabb8>

OS DESAFIOS DO ENSINO APRENDIZAGEM DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

The challenges of teaching and learning martial arts in physical education classes for elementary school i

SILVA, Leilton Neres da²⁴

Resumo

A unidade temática de Lutas apresenta desafios no contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental I. Este estudo investigou como professores de Educação Física de escolas públicas de Lucas do Rio Verde - MT planejam e desenvolvem suas aulas para oportunizar a aprendizagem das lutas. Uma pesquisa de campo envolveu sete professores que responderam a um questionário enviado por e-mail e WhatsApp em março de 2021. Os resultados indicam que, apesar do reconhecimento das potencialidades educativas das lutas, desafios como a percepção de complexidade e a falta de recursos pedagógicos dificultam sua implementação. Para superar esses obstáculos, é necessário desconstruir tabus, investir na formação continuada e alinhar teoria e prática. A valorização das lutas na escola amplia o repertório cultural dos alunos e contribui para a formação de sujeitos críticos, independentes e participativos na sociedade.

Abstract

The thematic unit of Martial Arts presents challenges in the school context, especially in early elementary education. This study investigated how Physical Education teachers from public schools in Lucas do Rio Verde – MT plan and conduct their classes to provide students with learning opportunities in martial arts. A field research was conducted with seven teachers who responded to a questionnaire sent via email and WhatsApp in March 2021. The results indicate that, despite recognizing the educational potential of martial arts, challenges such as the perception of complexity and the lack of pedagogical resources hinder their full implementation. Overcoming these barriers requires deconstructing misconceptions, investing in continuous teacher training, and better aligning theory with pedagogical practice. The appreciation of martial arts in schools not only broadens students' cultural repertoire but also contributes to the development of critical, autonomous, and socially engaged individuals.

Palavras-chave: *Bncc; Educação Física Escolar; Anos Iniciais Ensino Fundamental; Lutas.*

Key-words: *BNCC; School Physical Education; Early Years of Elementary Education; Martial Arts.*

Data de submissão: março de 2024 | **Data de publicação:** junho de 2024.

²⁴ SILVA, Leilton Neres da SILVA-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, BRASIL. Email: leilton.neres2019@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

É indubitável as inúmeras contribuições que a Educação Física Escolar pode promover no indivíduo ao oportunizar sua inserção no vasto e amplo repertório da cultural corporal do movimento produzido historicamente pela humanidade. Permitindo que esses sujeitos reflitam, (re)criem, (re)produzem e transformem seu meio através de conhecimentos teóricos e práticos proporcionados por esse componente curricular.

A Educação Física sai até então de uma mera atividade e se *eleva* a componente curricular obrigatório da Educação Básica (González e Fensterseifer, 2010). Feito que se concretizou graças ao denominado movimento renovador na década de 80, com produção de materiais por professores pesquisadores da área, com a finalidade de retirá-la das marginalidades dos currículos, além de pôr fim às práticas e os paradigmas que permaneceu por muito tempo sobre a área e não a sustentava ou justificava como disciplina escolar. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (Bncc) assegura que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. [...] Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 211).

Com isso, colocou a Educação Física numa situação de uma prática em que não se acredita mais, “exercitar-se para...” a uma outra que ainda se tem dificuldades em ser pensada (González e Fensterseifer, 2009). Assim, vê-se a necessidade de compromisso para construir e pensar uma Educação Física que esteja atrelada com a função social da escola e preocupada com a formação do cidadão em todos os níveis de escolarização.

O cenário educacional, frequentemente marcado por estruturas rígidas, desigualdades de recursos e práticas pedagógicas engessadas, limita a capacidade de professores atuarem como mediadores de uma educação emancipadora. Sem condições de trabalho adequadas, apoio institucional e uma cultura que valorize o aprendizado significativo, a formação integral do estudante fica comprometida, perpetuando um ciclo onde a educação serve mais à reprodução de conteúdo do que à transformação de realidades.

Diante disso, quando se pensa numa formação humana capaz de desenvolver a autonomia, criticidade e o protagonismo, essa tarefa resvala-se em certos impasses que encontram raízes em uma escola que, muitas vezes, não é justa em proporcionar um ambiente adequado para que os profissionais oportunizem um ambiente adequado ao conhecimento. Mediante essa realidade, os professores de Educação Física Escolar enfrentam diariamente inúmeros desafios ao trabalhar, ou ao menos tentar trabalhar, a Unidade Temática de Lutas no Ensino Fundamental I. Esses que hora se resvala nas orientações e normatizações da Base Nacional Comum Curricular (Bncc), das concepções dos próprios professores sobre tais diretrizes, e questões como inexperiência, preconceitos (equipe gestora e professores de outras disciplinas) ou lacunas de conhecimento sobre o tema.

Em um cenário educacional que nem sempre oferece condições justas para a formação continuada e o suporte pedagógico, esses profissionais se veem limitados em sua capacidade de promover uma abordagem inclusiva e significativa das Lutas como conteúdo educativo, comprometendo, muitas vezes, o desenvolvimento integral dos alunos. Mediante a esse cenário desafiador, o professor, sujeito incumbido por oportunizar um conhecimento que os estudantes só adquirem nesse ambiente conhecido como escola, cabe não se limitar ou se acomodar diante dessas situações, pois quando elas ocorrem os estudantes são privados de vivenciar determinada prática, comprometendo o acesso em certa parcelas do acervo cultural já construído sobre essa prática corporal. Uma vez que

[...] as lutas são práticas corporais com importância histórica e social para os seres humanos. Tal fato se deve uma vez que elas acompanham a própria história da formação das pessoas e das sociedades desde a pré-história. Podemos compreender então que, para que o homem pudesse sobreviver, manter sua vida, procriar e gerar descendentes, ele teve que lutar. E muito! É claro que com o passar do tempo as formas de lutar foram se modificando bastante até chegarmos nas modalidades praticadas atualmente. Entretanto, essas práticas corporais vêm acompanhando o desenvolvimento do próprio ser humano, o que as reveste de importância crucial em nossa sociedade

Nesse sentido, reconhecendo a importância da unidade temática Lutas no contexto escolar de maneira a preservar e valorizar essa parte da cultura na sociedade, na tentativa de não precisarmos “reinventar a roda” o presente estudo parte da seguinte problemática: metodologicamente, como os professores de Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Lucas do Rio Verde MT, planejam e desenvolvem suas aulas de maneira a oportunizar aos estudantes a aprendizagem das lutas?

Assim, delinear-se os seguintes objetivos da pesquisa: o objetivo geral foi compreender de que forma as lutas estão sendo planejadas/desenvolvidas nas aulas de Educação Física nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental anos iniciais de Lucas do Rio Verde MT. Para obter uma resposta mais eficaz a este objetivo geral, traçou-se os seguintes objetivos específicos: Desvelar como os professores se organizam para planejar e desenvolver as suas aulas; identificar os principais desafios encontrados pelos professores para alcançar os objetivos da unidade temática de Lutas.

Diante dessa realidade, o presente estudo justifica-se pela preocupação quanto à aprendizagem dos alunos devido ao pouco ou quase nenhum trabalho das Lutas nas aulas de Educação Física presenciado pelos autores do estudo por ocasião da realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios nas escolas, considerando as especificidades e a importância da unidade nas aulas no contexto escolar da área mencionada. Nestas ocasiões, segundo informações colhidas através de diálogos tomou-se ciência que os professores vêem essa prática como “difícil”, muitos não transcendem suas capacidades criativas e adaptativas das atividades, fazendo com estes fiquem munidos de poucos recursos e didáticas.

Notando essa ausência de atividades, recursos e materiais disponíveis, verificou-se a importância de uma pesquisa voltada para tal área, e que contribuísse para clarear e motivar os professores a trabalharem essa unidade temática nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, os dados da pesquisa, assim como o compartilhar dessas sugestões e seus embasamentos fundamentados em grandes autores, contribuirão para um maior desenvolvimento dos alunos nas aulas e atividades propostas pelos professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Unidade Temática de Lutas na Educação Física Escolar

As Lutas vem sendo amplamente debatida no cenário atual como prática corporal presente no currículo escolar. Isso tanto pela importância na formação dos discentes, quanto pelos desafios que comprometem seu desenvolvimento e presença nesse contexto. Diante disso, Correia (2015, p. 337) assevera que:

As Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate (L/AM/MEC) têm alcançado uma visibilidade jamais vista na história da humanidade. Com a expansão das tecnologias da informação e do processo de globalização, essas manifestações estão propulsionadas pelos imperativos da sociedade capitalista e da sociedade do espetáculo.

Essa visibilidade crescente revela não apenas o interesse da sociedade moderna por essas práticas, mas também a maneira como elas se adaptaram às novas demandas culturais e econômicas. As artes marciais, antes restritas a espaços tradicionais de treino, hoje ocupam espaços midiáticos de destaque, desde filmes e jogos eletrônicos até competições transmitidas globalmente. Essa espetacularização das lutas contribui para sua popularização, mas também gera desafios, como a superficialização de seus valores originais e a reprodução de estereótipos.

Com isso, a inserção das lutas como unidade temática nas aulas de Educação Física (EF) representa uma significativa contribuição não apenas para a formação integral dos estudantes, mas também para desmistificar preconceitos construídos sobre essa prática nesse ambiente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância das práticas corporais na formação dos alunos, reconhecendo as lutas como expressões culturais que vão além do simples confronto físico (Brasil, 2018).

Ou seja, existe um conhecimento necessário a ser oportunizado aos discentes que foi construído historicamente sobre essa prática, trazendo assim a necessidade do saber sobre o fazer. De acordo com Rufino (2018), as lutas integram a cultura corporal de movimento, devendo ser tematizadas de forma pedagógica, para que o aluno compreenda suas origens, valores e aplicações no contexto escolar.

Para tanto a Bncc (2018) propõe que os conteúdos devem ser abordados considerando três dimensões do conhecimento: conceitual, procedimental e atitudinal. Essa abordagem visa contemplar os objetivos de aprendizagem que são essenciais para que os alunos aprendam sobre essa unidade temática. Como aponta Queiroz et al. (2024, p. 3), “a prática das lutas na escola deve ir além do movimento motriz, promovendo reflexões e experiências colaborativas que contribuem para a formação crítica dos estudantes”. A partir disso, espera-se que os conteúdos abordados nas aulas insiram os estudantes num universo que provoque contradições, estimule a problematização e apresenta desafios. Esse contexto potencialmente favorece a reflexão e a busca por soluções, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e participativa dos discentes.

Mesmo reconhecendo a importância dessa unidade temática na formação discente, sua presença nas aulas de Educação Física, ainda enfrenta diversos desafios. Como os citados por González, Darido e Oliveira (2014, p. 33), sendo os principais motivadores para a ausência da prática de lutas, como “a falta de materiais e condições de infraestrutura, preconceito com relação às lutas e a formação insuficiente”. Esses são alguns entraves que dificultam a inserção efetiva desse conteúdo no cotidiano escolar.

Que assim é complementada por Rufino (2018, p. 65) ao dizer que:

[...] durante a prática pedagógica das aulas de Educação Física na escola, muitos professores relatam encontrar uma série de dificuldades para se ensinar as lutas. Isso se apresenta como um importante desafio que provavelmente todo professor em determinado momento de sua carreira irá se deparar: problemas relativos à sua formação inicial, falta de materiais ou de infraestrutura – o aflige boa parte das escolas brasileiras –, preconceitos com relação ao ensino de determinados conteúdo, falta de livros e outros materiais didáticos para dar suporte aos docentes em alguns momentos, entre outras questões.

Essa situação contribui para o que González, Darido e Oliveira (2014, p. 33) afirmar, ao dizer que “Isso implica em uma incômoda questão ainda existente: a pouca presença das lutas nos currículos da Educação Física ou no planejamento de programas sociais de cunho esportivo”. Essa negligência curricular não afeta apenas o ambiente escolar, mas reverbera na sociedade, limitando o acesso a práticas que poderiam contribuir para a inclusão social e a promoção da cultura corporal. Valorizar as lutas no contexto educacional, portanto, representa um passo essencial para romper com essas barreiras e ressignificar o papel desse conteúdo na formação dos estudantes.

Outro desafio para o ensino das lutas na escola está atrelado a falta de domínio ou familiaridade dos professores com as lutas que intensifica esse problema, gerando insegurança na condução das aulas. Por ser vista como uma prática complexa por muitos docentes ou a ausência de materiais para a execução da mesma, essa acaba não sendo trabalhada nas aulas de Educação Física. Nessa situação, Freire (2009, p. 60) faz uma crítica a esses profissionais.

As lamentações quanto à falta de material para se trabalhar em Educação Física são eternamente as mesmas. Ora, se não tem saquinho de milho, usa - se um saquinho de arroz, um lenço, uma pedra, qualquer coisa que nossa imaginação sugerir. O que não se pode é deixar de promover o brinqueado. Talvez eu esteja exagerando um pouco, mas o fato é que a falta de criatividade é um dos graves empecilhos para uma Educação Física de melhor qualidade. (FREIRE, 2009, p. 60)

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que o papel do professor vai além da simples dependência de materiais ou recursos para que as aulas aconteçam. A falta de iniciativa em adaptar ou recriar atividades, utilizando a criatividade para contornar limitações, impede que os alunos vivenciem experiências significativas e diversificadas nas aulas. González, Darido e Oliveira (2014, p. 34) contribuem para esse diálogo ao asseverar que:

A falta de materiais para ensinar as lutas, como roupas apropriadas, ou condições de infraestrutura, como pisos acolchoados, são corriqueiramente mencionados como justificativa para não ensinar essas práticas. Evidentemente, condições favoráveis são sempre bem-vindas, mas se elas não existem é possível adaptar uma série de situações para que as lutas sejam ensinadas. Para tanto, é importante conhecer modos de adaptação dos materiais, das regras e da utilização de formas de ensino, assim como a estratégia dos jogos de luta.

Ao explorar jogos de luta e modificar elementos estruturais das atividades, o docente conecta os conteúdos ao contexto da escola, respeitando suas particularidades. Essa capacidade de adaptação reflete o compromisso em alcançar os objetivos propostos, garantindo que as lutas sejam vivenciadas de forma segura, inclusiva e significativa, independentemente das condições físicas ou materiais disponíveis. Mais do que uma questão de infraestrutura, o ensino das lutas na escola depende do professor em criar experiências pedagógicas que valorizem as potencialidades do ambiente escolar e promovam o desenvolvimento dos estudantes.

Conforme apontam Rufino e Darido (2015), desconstruir essa visão é essencial para permitir que as lutas sejam compreendidas em sua dimensão cultural, educativa e formativa. A associação equivocada das lutas à violência, frequentemente reforçada por uma perspectiva reducionista, limita o potencial pedagógico dessas práticas no ambiente escolar. Nessa perspectiva Rufino (2018, p. 42) reforça essa necessidade ao destacar que “o ensino das lutas na escola deve enfatizar a diferença entre luta e briga, valorizando os aspectos culturais e pedagógicos dessas práticas”. Esse esclarecimento não apenas desmistifica preconceitos, mas também amplia o entendimento das lutas como expressões corporais historicamente construídas, carregadas de simbolismos e rituais que transcendem o confronto físico.

Ao incorporar as lutas como conteúdo escolar, promove-se o reconhecimento de sua dimensão formativa, que engloba o desenvolvimento de habilidades motoras, a construção de valores como respeito e autocontrole, e o resgate de tradições culturais que

dialogam com a diversidade presente na escola. Dessa forma, a sua inserção no currículo, pautada em uma abordagem crítica e contextualizada, fortalece o papel da Educação Física na formação integral dos estudantes, proporcionando-lhes vivências significativas que refletem a diversidade cultural e social do universo escolar.

Diante disso, González, Darido e Oliveira (2014, p. 35) apresentam duas indagações chaves para o desenvolvimento dessa prática ao dizer, “é possível ensinar as lutas a partir de jogos? Quais são os jogos ideais para este fim?”. Assim, os autores apresentam possíveis caminhos para que os professores consigam superar esse medo de trabalhar lutas no contexto escolar, mesmo que não tenham praticado um tipo de artes marciais durante sua vida.

Soma-se a isso outro ponto fundamental que contribui para a presença das lutas de maneira eficiente na escola, sendo a adaptação do conteúdo às especificidades dos níveis de ensino. Borges et al. (2024) ressaltam que as atividades devem ser lúdicas e adaptadas à faixa etária dos alunos, garantindo que todos possam participar de forma segura e inclusiva. O uso de jogos de luta, como sugere Rufino (2018), é uma estratégia eficaz para introduzir os conceitos básicos, estimulando a participação dos estudantes.

2.2 Formação e Práticas Pedagógicas dos Professores de Educação Física nos Anos Iniciais

A formação dos professores de Educação Física desempenha um papel fundamental na efetivação do ensino das lutas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As lutas, reconhecidas como parte integrante da cultura corporal de movimento, exigem que os docentes possuam não apenas conhecimentos técnicos, mas também competências pedagógicas que possibilitem uma abordagem segura, inclusiva e contextualizada para os estudantes. No entanto, estudos apontam que a formação inicial e continuada nem sempre contempla adequadamente essa área, resultando em práticas pedagógicas limitadas ou inexistentes. De acordo com Almeida et al. (2022, p. 2), "apenas 53,73% dos professores entrevistados durante uma pesquisa realizada no Distrito Federal afirmaram ter tido formação específica em lutas durante a graduação". Desses, apenas 47,37% relataram inserir o ensino das lutas em suas aulas, geralmente por meio de adaptação de espaços, regras e materiais. Essa lacuna reflete a deficiência nas grades curriculares dos cursos de Educação Física, que frequentemente subestimam a relevância das lutas enquanto conteúdo formativo.

Em se tratando de capacitação, os professores saem da graduação, em sua maioria, despreparados para desenvolver essa prática na escola. Este ponto é colocado como um dos impasses por González, Darido e Oliveira (2014, p. 33) ao dizerem que “[...] há ainda muitas dificuldades no ensino das lutas, principalmente para aquelas pessoas que não tiveram formação específica em alguma modalidade”. Muitos nunca tiveram contato mínimo na formação acadêmica que os deixasse seguros para o ensino da atividade.

Esse medo faz com que busquem meios mais fáceis na hora de ministrar suas aulas. Infelizmente a mentalidade de acharem que apenas profissionais da área possam atuar, torna as aulas iguais a de todos os outros professores, nos quais não precisam ser treinamentos, onde os alunos irão para competições e sim componentes da sua vida que contribuirão para formação de um ser mais empático.

Segundo Borges et al. (2024, p. 3), "a formação continuada, especialmente em grupos colaborativos, se mostrou fundamental para ampliar o repertório pedagógico dos professores, permitindo uma abordagem mais diversificada nas aulas". A ausência de capacitação específica compromete não apenas a diversificação das práticas pedagógicas, mas também a inclusão de todos os estudantes nas atividades. Conforme Rufino (2018, p. 81), “sem uma formação adequada, muitos professores reproduzem apenas os esportes mais tradicionais, como futebol e voleibol, negligenciando práticas corporais que promovem diferentes habilidades motoras e sociais”.

A implementação das lutas, quando realizada de forma lúdica e adaptada, permite que as crianças desenvolvam o autocontrole, o respeito mútuo e a resolução de conflitos, contribuindo para uma educação integral. Nesse sentido, Queiroz et al. (2024) destacam que "as atividades lúdicas que envolvem lutas são essenciais para o desenvolvimento psicomotor das crianças, além de fomentar o espírito de equipe e a colaboração" (p. 4).

Outro aspecto relevante é o papel da formação continuada na atualização e ampliação das práticas pedagógicas dos professores. Rufino (2018, p. 99) afirma que "a falta de compreensão crítica sobre as lutas pode levar à perpetuação de estereótipos, comprometendo a eficácia das aulas e afastando os estudantes dessas práticas". A participação em cursos de atualização permite que os docentes compreendam as nuances entre luta e briga, desconstruindo o estigma da violência associado às práticas de combate (Rufino, 2018).

Além disso, “a abordagem das lutas deve ocorrer de forma integrada com as demais práticas corporais, respeitando a diversidade cultural e promovendo valores éticos” (Brasil, 2017, p. 211). Esse direcionamento reforça a importância de alinhar o ensino das lutas às três dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal), garantindo uma experiência formativa ampla e significativa.

A formação e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física nos anos iniciais necessitam de um olhar mais atento por parte das instituições formadoras e dos gestores escolares. A ampliação das oportunidades de capacitação e o incentivo à inserção das lutas no currículo contribuem para uma educação mais diversificada, inclusiva e alinhada às diretrizes curriculares. Dessa forma, os alunos poderão se beneficiar de experiências que promovem não apenas o desenvolvimento físico, mas também social e cultural, fortalecendo a construção de cidadãos mais preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Embora o professor siga arriscando cada visão, proposta, possíveis soluções e contribuições de diversos autores, nada disso valerá caso não haja apoio e confiança nesse profissional de todos os setores no ambiente escolar para trabalhar qualquer conteúdo. Pois, Neira (2009, p. 167) relata que:

Certamente, esses novos modelos de conceber o ensino e a aprendizagem supõem uma nova atitude por parte dos professores, dos alunos e de toda equipe escolar. Requerem, ainda, um clima favorável à mudança, altamente motivador tanto para o professor quanto para o aluno e, acima de tudo, um ambiente facilitador, sem pressões nem constrangimentos, em que o medo de errar, a tensão inevitável e a competição cedem lugar para o companheirismo, a lealdade, a solidariedade e o desejo de contribuir para uma grande causa: a educação.

Na perspectiva da visão de Neira (2009), o professor necessita do apoio e confiança de todas as partes envolvidas, para que este consiga superar os medos de errar. Tais atitudes, facilitam a maneira de trabalhar e desenvolver as habilidades necessárias de maneira mais eficaz. Fica evidente, portanto, que de acordo como foi evidenciado e discutido juntamente com a literatura, muitos são os desafios e dificuldades presentes no contexto escolar para se trabalhar a unidade temáticas lutas no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Entretanto, tal unidade precisa ser desenvolvida, vivenciada e significativa para o educando, como exige a BNCC e os autores aqui mencionados. Sob esse viés, a criatividade e as iniciativas do professor são pontos chaves para desenvolver e alcançar as habilidades propostas.

3 METODOLOGIA

Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa – que é identificar de que forma as lutas estão sendo planejadas/desenvolvidas nas aulas de Educação Física nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental anos iniciais de Lucas do Rio Verde - MT, na qual foi adotado o método de pesquisa qualitativa. Antes, porém, cabe contextualizar o tipo de pesquisa escolhido para um melhor entendimento a respeito.

Quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa qualitativa enquadra-se como exploratória. Ela é realizada em áreas na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa” (Vergara, 2009, p. 42).

No que diz respeito aos meios de investigação, optou-se pela pesquisa de campo, que é uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (Vergara, 2009, p. 43).

Os sujeitos da pesquisa foram 07 professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Lucas do Rio Verde - MT, que responderam um questionário previamente elaborado, enviado por e-mail e WhatsApp durante o mês de março de 2021.

Em posse dos dados, os mesmos foram transcritos na íntegra de modo a preservar a veracidade das informações e agrupados por semelhança de respostas. Assim, muitos dados são apresentados de modo geral, para evitar repetições. Para os turnos de fala apresentados, utilizou-se codificação P1 para professor um e assim sucessivamente, preservando a identidade dos sujeitos respondentes.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 *Caracterização dos Sujeitos*

Conforme mencionado acima, os sujeitos da pesquisa foram 07 professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para estes professores foram direcionadas algumas questões iniciais, a fim de obter informações profissionais. Não sendo este o foco da pesquisa, apresenta-se então esses dados, brevemente:

Os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de acordo com suas respostas, possuem graduação em Educação Física, na qual o tempo de formação destes varia de 4 a 30 anos. Entretanto, referente à atuação/experiência, esta varia de 7 a 35 anos (alguns já trabalhavam na área através de estágios remunerados).

Diante dessas informações, pode-se afirmar que todos os professores já conhecem muito bem a área em que trabalham com suas características e especificidades, e o objeto de conhecimento desta em relação ao que se espera que os alunos aprendam e desenvolvam.

4.2 Organização dos Professores: Planejamento e Desenvolvimento das Aulas

Havendo necessidade de conhecer como os professores desenvolvem suas aulas, o primeiro objetivo traçado foi desvelar como estes se organizam para planejar e desenvolverem as suas aulas. Para respondê-lo foram elaboradas 02 questões.

Assim, inicialmente os professores são questionados: Como você planeja e desenvolve a unidade temática de Lutas nas aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental Anos Iniciais?

Dessa forma, ao analisar as respostas dos professores, verificou-se que os P1, P2, P3 e P4 para se planejarem tomam como base os documentos norteadores da educação, para melhor trabalhar essa unidade aos alunos, assim relataram que *“busco orientações nos documentos norteadores para ministrar esta unidade temática para o 3º, 4º e 5º anos, com fins de observar as competências, habilidades e dimensões do conhecimento”*. É de extrema importância essa compreensão e entendimento dos documentos norteadores para fazer com que as aulas aconteçam. Dessa maneira, vê-se que os professores vêm traçando caminhos satisfatórios para que esta unidade temática se torne mais presente e vivenciada nas aulas de Educação Física.

Entretanto, é interessante que os professores conheçam outros caminhos disponíveis para que as lutas sejam trabalhadas dentro do contexto escolar, na qual P5, P6 e P7 evidenciam ao dizer que *“busco me orientar um pouco mais através de vídeos disponibilizados no youtube que demonstram movimentos básicos das lutas na qual eu pretendo trabalhar”*. Estes recursos vêm sendo cada vez mais utilizados no contexto escolar, uma vez que muitos professores não vivenciaram ou praticaram durante sua vida e trajetória escolar nenhum tipo de artes marciais.

Quanto a estes recursos tecnológicos, Darido e Souza Júnior (2007, p. 20) apontam que “vídeo - filmes, documentários, reportagens especiais - é um recurso importante no ensino da educação física, desde que permita estabelecer relações com os temas que estão sendo abordados em aula”. Nessa perspectiva, tal pensamento vai ao encontro do trabalho realizado pelos professores de Educação Física da rede municipal de Lucas do Rio Verde, quando estes relatam que se apropriam dos mais variados recursos de mídias disponibilizados em canais na internet.

Com base nestes resultados, apresentados pelos professores, fez-se, então, necessário questioná-los: Qual estratégia você utiliza para se trabalhar lutas com seus alunos?

Para P1, P2, P3 e P4 as abordagens se fazem sobre os conhecimentos pré-existent no aluno em relação ao seu contexto cultural, assim: *“parto daquilo que é próximo dos contextos de vida e de conhecimento da criança (as lutas que são praticadas na comunidade) para avançar aos outros contextos. Busco saber e valorizar junto aos estudantes quem pratica estas lutas para contribuir nas aulas”*. Ainda, P5, P6 e P7 colocam em pauta uma outra questão, que está relacionada ao preconceito em relação a como a comunidade, em si, vê as práticas das lutas, não sabendo diferenciá-las de brigas, sendo o: [...] *Outro fator que talvez iniba a utilização dos conceitos e vivências corporais das lutas no cotidiano das aulas de educação física seja a falta de formação e informação acerca das possibilidades pedagógicas para se trabalhar as lutas como conteúdo”*.

Os documentos norteadores visam “[...] que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola [...]” (Brasil, 2018, p. 219). Nesse sentido, contemplar vivências de forma integral em seu aluno, faz-se importante tanto para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo deste, como para vencer e superar desafios presentes em seu contexto social.

Nessa perspectiva, observa-se que ao se trabalhar Lutas, os professores apesar de pouco ou quase não trabalhar a mesma nas escolas, aparentemente, vem buscando relacionar e inserir o contexto na qual o aluno está inserido de modo a oportunizar aprendizado que se torne significativo.

Além disso, um outro fator de suma necessidade é que estes alunos “[...] se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos [...]” (Brasil, 2018. p. 220).

Logo, vê-se que o protagonismo do discente vai se concretizar a partir do momento em que ele conseguir relacionar, praticar e compartilhar o aprendizado da escola em sua comunidade. Nesse sentido, evidencia-se, portanto, que a formação incompleta dos professores colabora em formar um aluno que não experimentou todas as possibilidades que a Educação Física possibilita, dessa maneira a Bncc (2018) vem auxiliar e direcionar esses professores quanto aos conteúdos que por eles devem ser trabalhados. O que o educador deve ter em mente, é que sua condição enquanto professor não deve estar limitada aos esportes e práticas corporais aos quais ele tem uma maior afinidade. Independentemente de quais meios estarão amparados, os alunos devem saber identificar e saber sobre as origens das artes marciais que competem a sua faixa etária, para tanto as aulas necessitam possibilitar o contato com a modalidade e não a formação de atletas.

4.3 Desafios e Dificuldades Encontradas pelos Professores

Para melhor contemplar o propósito de identificar os principais desafios encontrados pelos professores para alcançar os objetivos da unidade temática de Lutas, estabelecidos para o estudo, traçou-se o seguinte questionário: Quais os principais desafios enfrentados para trabalhar Lutas no contexto escolar e alcançar os objetivos?

Para os pesquisados P1, P2, P3 a formação do professor é o destaque, acreditam que por não terem uma base formadora sólida não se sentem capazes de ministrar aulas com eficácia, *"penso que esteja na formação do professor. Muitos formaram em uma época na qual as lutas ainda não estavam inseridas na formação do professor de Educação Física Escolar. Assim, o professor precisa buscar na comunidade professores que possam contribuir com suas aulas, vídeos e outros recursos de forma a tornarem as aulas importantes e significativas"*.

Em contrapartida, o P4 e P6 colocam em pauta uma questão de suma importância, que por muitas vezes é um alicerce para que a prática das lutas não aconteça dentro do ambiente escolar, relatando [...] *a preocupação com a violência que se imagina que as lutas possam gerar. Uma coisa que alunos e professores precisam tomar consciência, é que o professor não precisa saber fazer para saber ensinar. Existem meios para que o professor possa trabalhar as lutas com os alunos sem tê-las praticado antes.*" Essa forma de pensar é um preconceito que existe por sujeitos que desconhecem a prática, assim, Darido e Souza Junior (2007, p. 201) falam que:

Muitas pessoas temem as artes marciais e seus praticantes, porque acham que são eles os responsáveis pela violência do mundo, já que aprendem técnicas consideradas "mortais" ou "fatais". Muitos acreditam que os artistas marciais são violentos e, sem exagero, perigosos.

O P5 e P7 destacam a desmotivação dos alunos em relação às aulas e quando a façam possam ter consciência que praticada de maneira errônea pode ferir o oponente. Desse modo “[...] *o desafio maior é fazer com que todos levem a sério o que está sendo levado a ele e fazer com que façam a prática lutas para não machucar o colega e êxito é fazer com que todos participem durante a aula*”.

Para o professor que é o condutor das aulas, deve deixar claro questões pertinentes quanto à prática, fazê-los pensar sobre o que já vinha sendo proposto por Darido e Souza Junior, (2007, p. 201), quando apresentam algumas indagações pertinentes. “[...] Para que brigar? Para que machucar ou matar alguém? O que se ganha com isso?”, desse modo poderão fazer com que seus alunos usufruam da atividade proposta e ainda tenham a conscientização e diferença de lutas e brigas.

Evidencia-se, portanto, que a necessidade de levar os alunos a pensar sobre as lutas é tão importante quanto a prática desta dentro do contexto escolar. Uma vez que, através deste meio é possível quebrar tabus que, ainda persisti nas escolas, como o medo, a insegurança ou a falta de afinidade pelos professores para se trabalhar com as lutas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise dos desafios do ensino aprendizagem das Lutas nas aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental - anos iniciais. Assim, apesar de não ter encontrado todas as respostas para o que se buscou estudar, apresentam-se algumas considerações, possíveis até o momento, e que se mostraram pertinentes.

Dessa maneira, é de fundamental importância retomar a problemática deste estudo: metodologicamente, como os professores de Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas do município de Lucas do Rio Verde-MT, planejam e desenvolvem suas aulas de maneira a oportunizar aos estudantes

a aprendizagem das lutas? Os dados revelaram que, embora os professores demonstrem conhecimento acerca das possibilidades e caminhos para o desenvolvimento das Lutas no contexto escolar, ainda há uma forte percepção de que essa unidade temática é complexa e de difícil aplicação. Tal visão, por vezes, inibe a inserção efetiva desse conteúdo nas práticas pedagógicas diárias, perpetuando lacunas na formação dos alunos.

A valorização das vivências, relatada pelos docentes, está diretamente associada à necessidade de ofertar experiências que transcendem o domínio técnico, estimulando reflexões críticas, cooperação e o respeito mútuo. Esse alinhamento com os documentos normativos, portanto, assegura que as Lutas sejam desenvolvidas de forma pedagógica e adaptada ao contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Entretanto, o estudo apontou que os desafios encontrados não se limitam à formação pedagógica, mas abrangem fatores estruturais e culturais. A ausência de materiais adequados, espaços apropriados e o preconceito em relação às Lutas – frequentemente associadas à violência – emergem como entraves significativos. Além disso, a insegurança dos próprios professores, resultado de uma formação inicial que muitas vezes negligencia essa temática, contribui para a manutenção de uma prática pedagógica restrita a esportes convencionais.

Em resposta a esses desafios, o estudo sugere que a superação dessas barreiras passa por ações formativas contínuas, que capacitem os professores a desenvolverem abordagens criativas e adaptativas. A utilização de recursos tecnológicos, vídeos, jogos e atividades lúdicas são caminhos viáveis para a introdução das Lutas, permitindo uma vivência segura e acessível a todos os alunos, respeitando suas especificidades e contextos culturais.

Além disso, o fortalecimento do papel do professor como mediador do conhecimento, capaz de desmistificar tabus e promover o entendimento das Lutas como manifestações culturais, é essencial. Essa perspectiva se alinha ao compromisso da escola em formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade das práticas corporais presentes na sociedade.

Diante dessas considerações, a continuidade deste estudo é fundamental, abrangendo uma amostra maior de participantes e explorando diferentes contextos escolares. A ampliação da pesquisa permitirá um aprofundamento nas estratégias de superação dos desafios identificados, contribuindo para a construção de uma Educação Física mais inclusiva, reflexiva e alinhada às demandas formativas do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. O., et al. (2022). A prática pedagógica com as lutas na Educação Física: Um retrato da formação e da realidade de ensino de professores do ensino médio do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 44, e20220076.
- Borges, R. M., Antunes, F. R., & Fabrício, A. M. (2024). Mudança na atuação docente ao abordar lutas na Educação Física escolar: Um estudo de caso. *Conexões*, 22(00), e024045. <https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8677641>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Versão final. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Correia, W. R. (2015). Educação Física escolar e artes marciais: Entre o combate e o debate. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(2), 337–344.
- Darido, S. C., & Souza Júnior, O. M. de. (2007). Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola. Papirus.
- Freire, J. B. (2009). Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física. Scipione.
- González, F. J. G., Darido, S. C., & Oliveira, A. A. B. de. (2014). Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. *Eduem*.
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1, 10–21.
- Juliani, M. (2019). As crianças e o seu recreio escolar: Um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso]. https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2241/1/TESE_2019_Moacir%20Juliani.pdf
- Neira, M. G. (2009). Educação Física: Desenvolvendo competências (3ª ed.). Phorte.
- Rufino, L. G. B. (2018). Metodologia do ensino de lutas na escola. Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Vergara, S. C. (2010). Projetos e relatórios de pesquisa em administração (12ª ed.). Atlas.

mundis
ASSOCIAÇÃO CÍVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA

ISBN 978-989-36764-3-1

