

# Debates e diálogos educacionais: reflexões contemporâneas

Cláudia Fuchs  
Daniel Skrsypcsak  
Jenerton Arlan Schütz  
(Organizadores)

# **Debates e diálogos educacionais: reflexões contemporâneas**



**Cláudia Fuchs  
Daniel Skrsypcsak  
Jenerton Arlan Schütz  
(Organizadores)**

**Debates e diálogos educacionais:  
reflexões contemporâneas**

### **Copyright © das autoras e dos autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Cláudia Fuchs; Daniel Skrsypcsak; Jenerton Arlan Schütz  
(Organizadores)**

**Debates e diálogos educacionais: reflexões contemporâneas.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 287p.

ISBN 978-85-7993-675-3 (Ebook)  
978-85-7993-674-6 (Impresso)

1. Estudos em Educação. 2. Pesquisas em educação. 3. Formação de professores. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil);  
Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura  
(UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil);  
Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2019

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> <i>Jenerton Arlan Schütz</i>	9
<b>REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINAR FILOSOFIA PARA (COM) CRIANÇAS</b> <i>Jenerton Arlan Schütz</i> <i>Cláudia Fuchs</i>	11
<b>PROFESSORAS DE FILOSOFIA E SUAS POSIÇÕES SOCIAIS: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA</b> <i>Wanessa Cristina dos S. Prado</i> <i>Benedito Eugenio</i>	23
<b>A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR</b> <i>Fernando Maia da Silva</i> <i>Vinicius Oliveira Seabra Guimarães</i>	43
<b>CURRÍCULO E O DEBATE PÓS-CRÍTICO: PROVOCAÇÕES CRÍTICAS</b> <i>Renata Peres Barbosa</i>	57
<b>VALORES MORAIS PODEM SER ENSINADOS?</b> <i>Daniel Skrsypcsak</i>	69
<b>EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E GÊNERO: VIVÊNCIAS DE MOÇAS E RAPAZES EM ÁREA RURAL NA BAHIA</b> <i>Catarina Malheiros da Silva</i>	83
<b>BORBOLETAS NA BARRIGA ATRAVÉS DOS TEMPOS, UMA DISCUSSÃO SOBRE FEMINICÍDIO, PELAS PERSONAGENS DE SHAKESPEARE</b> <i>Ana Carolina Conceição</i> <i>Tatiana Trindade</i>	99

<b>TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM INSTRUMENTO DE INTERDISCIPLINARIDADE</b>	<b>111</b>
<i>Ana Laís Montipó Natan César Batista</i>	
<b>O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL EM DIAS ATUAIS</b>	<b>125</b>
<i>Tiago Soares dos Reis Ellen Thais da Silva Azevedo</i>	
<b>JOGOS DIGITAIS E A NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>135</b>
<i>Wagner Antonio Junior Felipe Rissato Galan</i>	
<b>ADETUTU: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>149</b>
<i>Joémerson de Oliveira Sales Laleska Fernanda Costa Gonçalves Nícolas Pedroso Evangelista</i>	
<b>A ESTRUTURA NARRATIVA NA OBRA ESCOLA DE PRÍNCIPES ENCANTADOS, DE ELIANDRO ROCHA</b>	<b>159</b>
<i>Carlete Maria Thomé Sandra Fonseca Pinto</i>	
<b>DA DORMÊNCIA AO DESPERTAR: A RECEPÇÃO DO ARQUÉTIPO DA BELA ADORMECIDA</b>	<b>173</b>
<i>Carla Kühlewein Emily Marcos da Silva</i>	
<b>ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE A LEI MARIA DA PENHA: SOMOS TODAS MARIAS</b>	<b>191</b>
<i>Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi Layane Campos Soares Maria Aparecida Resende Otton</i>	

<b>A POLIDEZ LINGUÍSTICA NAS BATALHAS DO THE VOICE KIDS BRASIL 2017</b>	<b>223</b>
<i>Rosane Campos Benassuly Pantoja</i> <i>Jessé Pinto Campos</i> <i>Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa</i>	
<b>A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NA AMAZÔNIA: LINGUAGENS, SABERES E CULTURAS DE POVOS RIBEIRINHOS DO BAIXO TOCANTINS/ PA</b>	<b>241</b>
<i>Elizangela Viana Lousada</i> <i>Kleby Miranda Costa</i> <i>Olaíza Quaresma dos Santos</i>	
<b>CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO E GRUPOS ESCOLARES: UM RECORTE DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA</b>	<b>257</b>
<i>Marco Antônio Franco do Amaral</i> <i>Michele Castro Lima</i>	
<b>ENSINO E LÍNGUA PORTUGUESA: A AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL À LUZ DA METODOLOGIA DIALÉTICA – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E PROPOSIÇÃO DE AULA</b>	<b>273</b>
<i>Wallace Dantas</i>	



## PREFÁCIO

“O escrever é o princípio da pesquisa, tanto no sentido de por onde deve ela iniciar sem perda de tempos, quanto no sentido de que é o escrever que a desenvolve, conduz, disciplina e faz fecunda” (Mario Osorio Marques).

A coletânea ***Debates e diálogos educacionais: reflexões contemporâneas***, dialoga com a heterogeneidade e a diversidade de enfoques e perspectivas teóricas e metodológicas. Os artigos que compõem esta obra abordam diferentes olhares sobre a pesquisa, a escrita e as metodologias, num movimento que assume tensionamentos locais, regionais, nacionais e mundiais, nas mais variadas áreas do conhecimento.

Esta coletânea é sinônimo de cumplicidade. Todos os autores que aqui escrevem pertencem à nossa teia de relações. São colegas, amigos, estudantes, professores, pesquisadores... comprometidos com o “cuidado de si” (Foucault) e com o “amor mundi” (Arendt), eis o motivo de terem dedicado o seu tempo, a sua escrita, as suas leituras e o compromisso de percorrer novos caminhos com atenção e intensidade.

Por isso, em nome dos organizadores, gostaria de agradecer de verdade a cada autor (a) pela confiança, cumplicidade e decisão de entregar-se a um exercício estranho, exigente e necessário: escrever. Que a possibilidade de escrever, essa experiência em palavras, tenha permitido a cada autor (a) liberar-se de certas verdades, de modo a deixar de ser aquilo que se é para se tornar outra coisa, diferentemente daquilo que vimos sendo.

Assumimos nesta coletânea um gesto considerado milenar: o “dar a ler” (Larrosa). É este gesto que permite exercitar-se no humano, que permite a continuidade e durabilidade do mundo comum, que alimenta as nossas esperanças por dias melhores.

Desejo aos leitores desta coletânea de textos, afastamento, tempo, dedicação, silêncio, disciplina e pensamento, para que possam na leitura, percorrer caminhos que ajudem a produzir novas formas de pensar e ser.

Por fim, faço votos de que a força do pensamento não nos abandone, que sejamos capazes de nos manter firmes, de lembrarmos

que estamos vivos, principalmente, nestes tempos de ignorância militante, de hábeis polegares e escassa memória. É isso que eu chamo de resistência.

Boa leitura!

**Jenerton Arlan Schütz**

Outono de 2019

# REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINAR FILOSOFIA PARA (COM) CRIANÇAS

*Jenerton Arlan Schütz<sup>1</sup>*

*Cláudia Fuchs<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A concepção de Filosofia para (com) crianças é uma proposta pedagógica elaborada pelo filósofo e professor norte-americano Matthew Lipman, com o objetivo de se desenvolver paralelamente ao currículo do ensino básico, com fins para suprir a suposta deficiência da educação tradicional em relação as habilidades cognitivas e de raciocínio.

Essa ideia teve sua gênese por volta da década de 70, não sendo fruto de algo planejado, o que, de certo modo pode soar estranho, mas é exatamente isto, nasceu por acaso, num período em que Lipman trabalhava com a disciplina de Introdução à Lógica com alunos universitários. Nesse sentido, Lipman começou a se indagar sobre a importância desse componente para a formação dos alunos, uma vez que: “será que eles realmente aprendiam a raciocinar melhor mediante o estudo das regras para determinar a validade dos silogismos ou mediante a construção de frases contrapositivas?” (LIPMAN, 1999, p. 21).

Em outras palavras, a proposta de um Programa de Filosofia para (com) Crianças, visava substituir o paradigma tradicional da educação como transmissão de conhecimentos por uma educação para e com o pensar, pensar bem. Pois, diz Lipman (2001, p. 5): “Que as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?” (LIPMAN, 2001, p. 5).

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Gestão Escolar (Uniasselvi), Licenciada em Pedagogia (UCEFF/Itapiranga-SC), Professora de Rede Municipal de Ensino do Município de Ijuí/RS. E-mail: claudia\_fr17@hotmail.com

Desse modo, ao longo de suas reflexões e práticas universitárias, Lipman desenvolve uma proposta para ensinar as crianças, adolescentes e jovens a pensar bem. Não obstante, o programa de Lipman se mostra promissor pois questiona os aspectos centrais da ação educativa e passa a oferecer uma nova orientação para eles, ou seja, as concepções/convicções e relações entre os agentes da educação (professores, alunos...) e os seus objetos (saberes, currículo...), grosso modo, os problemas e as questões humanitárias passam a ser tratados a partir da própria tradição filosófica, tendo implicações diretas com o contexto real dos alunos, por isso, uma prática filosófica para (com) crianças objetivaria ajudá-las a pensar a realidade vivida em busca de sua transformação.

Nesse breve contexto, o objetivo aqui é justificar a importância da filosofia e a sua validade diante da tarefa transformadora do sistema educacional hodierno. Contudo, não queremos colocar a filosofia acima das demais disciplinas, mas, apenas, mostrar a importância do papel da filosofia que, através da proposta metodológica de Lipman, pode vir a ser possível transformar um sistema educacional ineficiente. Ademais, buscamos tratar da importância que tal proposta pode agregar ao sistema educacional vigente e na metodologia de ensinar e aprender filosofia.

### **Filosofia e crianças: aproximações possíveis?**

A filosofia surge com o objetivo de se constituir numa prática reflexiva, para Lipman (1990), encorpada a uma multiplicidade de veículos filosóficos, entre aforismo, poesias, diálogos e dramas. Contudo, esses veículos filosóficos tiveram vida curta e a filosofia se tornou aquilo que, de modo geral, permaneceu: “uma disciplina acadêmica, cujo acesso foi limitado aos estudantes das universidades” (LIPMAN, 1990, p. 27). Esperava-se, desse modo, que os estudantes universitários aprendessem filosofia ao invés de fazê-la.

Acontece ainda que, somente os alunos que desejavam ter uma qualificação acadêmica se sujeitavam à tal empreitada. Com isso, a filosofia se resumiu ao estudo da história dos sistemas de filosofia, (quem sabe, dos pré-socráticos até Hegel), como preparação para passar em exames finais “[...] ou para a elaboração de discussões filosóficas extensas sobre tópicos obscuros, mas respeitadas, a fim de

obterem qualificação acadêmica” (LIPMAN, 1990, p. 27). Pensar a filosofia dessa maneira, ou seja, restrita aos universitários e às universidades, faz com que à universalização da filosofia se torne nula.

Nesse sentido, a filosofia também se torna desnecessária para as crianças e sua educação, todavia, isso faz com que a filosofia seja uma sobrevivente, teve que abdicar de toda reivindicação de exercer um papel socialmente significativo (LIPMAN, 1990). Com isso, a filosofia perde ao longo de sua trajetória, a originalidade e o desejo socrático; tornou-se acadêmica, hierática e sisuda. Não obstante, o desafio daqueles que se dedicam ao filosofar contemporaneamente, está em resgatar e devolver à filosofia a alegria socrática e sua universalidade. Em paralelo, há aqueles que consideram a filosofia implicada no uso da razão, o que deixa, o acesso negado às crianças, pois, conforme Lipman (1990, p. 29): “As crianças [...] podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas”. Tal constatação deve-se ao fato da utilização de linguagem abstrata e, portanto, de difícil compreensão para junto com a educação das crianças, quem sabe, até dos adultos em geral.

Outros, acham a filosofia perigosa para as crianças, muito árida, frívola. No livro VII da *República* de Platão, o autor considera que as crianças não sejam expostas à arte da dialética, afirmando que aqueles que a ela se dedicam estão carregados de desordem. Os jovens, diz Platão:

[...] uma vez que tenham provado da dialética, abusam dela e convertem-na em jogo, utilizando-a para contradizer incessantemente, e, imitando os que a refutam, refutam os outros, por seu turno, e se comprazem, como cães novos, em puxar e estraçalhar pelo raciocínio todos os que se lhes aproximam. Após refutar muitas vezes os outros, e terem sido eles próprios muitas vezes refutados, deixam rapidamente de acreditar em tudo que acreditavam antes; e, por aí, eles próprios e a filosofia inteira ficam desacreditados perante a opinião pública (PLATÃO, 1993, p. 539).

Mas, o que tem a ver a posição dos atenienses em relação ao ensino de filosofia com o impedimento contemporâneo de as crianças filosofarem? Para Lipman (1990), em Platão encontramos duas bases que contemporaneamente justificam e separam as crianças da filosofia: i) se for concedido às crianças fazer filosofia, ela parecerá indigna aos adultos; ii) a dialética irá subvertê-las, corrompê-las, infectá-las com a

desordem, por isso, é preciso protegê-las. Contudo, de acordo com Lipman (1990), é preciso que consideramos o contexto e a situação que passava a filosofia naquela época, logo, a relação à utilização da filosofia pelas crianças não se deve à Platão.

Nessa direção, pode-se conjecturar que o que Platão “[...] estava condenando no livro sétimo da *República* não era a prática da filosofia pelas crianças enquanto tal, mas a redução da filosofia aos exercícios sofisticados na dialética ou retórica, cujos efeitos sobre as crianças seriam particularmente devastadores e desmoralizantes” (LIPMAN, 1990, p. 31). Com isso, compreende-se que Platão não estabeleceu os limites de idade para praticar a filosofia, uma vez que filosofar não se referia a uma questão de idade, mas, a uma questão de habilidades, exigindo dos indivíduos a capacidade de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo enquanto tal. Por isso, deve-se concluir que à medida em que essa proibição da filosofia para crianças se apoiar na referência platônica, ela está apoiada num engano.

Apresentar Platão aqui objetiva relativizar parte dos argumentos que, geralmente fundamentados nele, buscam justificar a pretensão de impossibilitar a reflexão filosófica às crianças. Desse modo, justificar que elas podem sim fazer filosofia não torna só necessária uma reforma na educação escolar, mas, principalmente, destaca o papel formador que a filosofia desempenha nas civilizações democráticas.

### **Educação para o pensar: a dialogicidade como princípio educativo**

[...] uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta enfatizar a discussão em vez de exercício monótonos com papel e caneta. A discussão, por sua vez aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer (LIPMAN, 1999, p. 41).

A passagem supracitada considera o diálogo como o objetivo da filosofia. Todavia, essa prática nem sempre acompanha as práticas de nossas escolas. A conversa e fala nas salas de aula ainda é vista por alguns docentes como falta de regras e/ou desobediência. Entretanto, para Lipman, o diálogo e a conversa em sala de aula precisam ser compreendidos não como momentos de desobediência ou baderna, mas como “[...] impulsos saudáveis que apenas precisam ser

efetivamente organizados a fim de que sejam aproveitados a serviço da educação” (LIPMAN, 1990, p. 41).

Com isso, o autor termina com qualquer possibilidade com uma sala de aula que não preze pelo diálogo dos docentes e/com discentes. Transforma, nesse sentido, a sala de aula num espaço de debates, de interações, de formação de raciocínio, de espírito participativo e crítico. A dialogicidade torna-se o princípio educativo por excelência. O diálogo como princípio educativo permite explorar as condições favoráveis para se alcançar os objetivos propostos, e é o princípio educativo, pois, além de ser um instrumento que dá margem para a participação dos alunos, permite alcançar os objetivos, e também é o lugar de origem de tais objetivos, logo, antecede qualquer prática docente.

Se a criança (aluno) não tem a oportunidade de pensar e discutir os fins e meios e suas inter-relações, “[...] elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar, e os adultos não tardarão em condená-las como ‘pequenos relativistas estúpidos’” (LIPMAN, 1990, p. 31). Não obstante, quando o pensamento se constrói como algo totalmente “mental” e “particular”, é fácil ser melhorado. Por exemplo, consideremos a relação entre pensamento e diálogo. A pressuposição mais comum é de que a reflexão gera o diálogo, quando na verdade é o diálogo que gera a reflexão (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001), rompe-se o modo de muitas pessoas pensarem. Baseado nisso, os autores afirmam que,

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 2001, p. 44).

Nessa direção, os autores convidam os leitores a se indagarem sobre quais os acontecimentos que são mais memoráveis e estimulantes num dia letivo. São as aulas? As lições? As apresentações? As avaliações? Ou as discussões realizadas, onde todos falam e participam sobre o que lhes convém enquanto seres humanos?

Conforme nossas leituras e contextualizações aqui apresentadas, não temos dúvida que o diálogo se mostra mais eficaz, uma vez que as

discussões possibilitam aos estudantes refletirem sobre aquilo que eles mesmos disseram e o que poderiam ter dito; recordam também o que os colegas disseram e tentam imaginar o que poderiam ter dito. Além disso, os alunos podem reproduzir em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso da conversação da classe. É isso que consideramos como uma internalização do diálogo<sup>3</sup> (LIPMAN, 2001).

Ademais, um diálogo, uma conversa, um debate, enfim, qualquer discussão, necessitam de sujeitos que estão dispostos a escutar e a encontrar-se, “[...] sem se dissolverem umas nas outras nem se aniquilarem umas às outras” (WAKSMAN, 2002, pp. 179-180), considerando a prática do diálogo, como um ir e vir de ideias que se agrilhoam.

Na perspectiva de diálogo de Waksman (2002), temos a possibilidade de pensar com outros mas sem deixar de ser um mesmo, de poder se autocorrigir, modificar e, contudo, continuar sendo quem se é, por isso, o diálogo é sempre um movimento que se modifica ao longo das conversas e experiências com os outros. Assim, percebe-se a intenção da proposta de Lipman, ou seja, assumir o diálogo como princípio educativo significa possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico, cooperativo e igualitário. Com isso, desconsideramos qualquer possibilidade de metodologia filosófica sem o princípio da dialogicidade em cada sala de aula.

O diálogo de Lipman tem a mesma função que o diálogo platônico: motivar a reflexão. Com isso, o diálogo em sala de aula objetiva motivar os alunos no envolvimento com as atividades e as conversas. Todavia, é preciso ter a consciência que a criança necessita ser encaminhada para essa educação dialógica, pois, de acordo com Lipman (2001, p. 47),

[...] as crianças, [...] têm que passar por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que têm para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as

---

<sup>3</sup> Quando internalizamos o diálogo, reproduzimos a expressão dos pensamentos dos outros participantes, mas também argumentamos, em nossas próprias mentes, com respeito a essas opiniões.

implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta começa a lhes parecer apaixonante.

Nesse sentido, acreditamos que o diálogo adquire o modo mais completo no ato educativo, a saber, ele passa a ser a estratégia pedagógica e o princípio educativo. Consideramos isso porque é somente através do diálogo que os alunos podem ter possibilidades para desenvolver habilidade que lhe permitam questionar, refletir e criticar o mundo e a si mesmos.

Em consonância, os docentes que estimulam a dialogicidade e o pensar filosoficamente são “[...] aqueles que apreciam pôr em questão, indagar a fundo as questões e têm esta atitude cada vez que criam e encontram uma oportunidade de fazê-lo” (KOHAN; WAKSMAN, 1998, p. 106), pois, é impossível avançar numa ideia de criatividade, criticidade e cuidado mantendo-se num pensar carente e sem diálogo. Conforme Freire (1980, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, à medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Por isso, o programa lipmaniano necessita de um ambiente em que o diálogo possa ser um aspecto de construção e prática constante.

Notamos, desse modo, a convergência da proposta lipmaniana com os objetivos do Ensino Fundamental estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que enfatizam a criação de condições para que o aluno consiga desenvolver suas habilidades, “questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p. 56), concretizando, necessariamente, com o desenvolvimento de habilidades e competências, comportando o fazer filosófico com a prática dialógica, logo, participativa.

### **A proposta lipmaniana e o modelo de educação**

Dizem Lipman e seus organizadores (2001, p. 19): se “[...] um visitante de um planeta cujos habitantes fossem absolutamente racionais ficaria muito espantado com nosso sistema educacional”. Dar-se-ia que tal espanto não ocorre pelo fato de estarmos ignorando a ineficiência do sistema, mas sim pelo método com que buscamos

combater tal ineficiência. O que fizemos é procurar, “[...] sistematicamente, remediá-lo em vez de reformá-lo” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 19).

Não obstante, no entender de Lipman (1990), o sistema educacional hodierno tem se descuidado da formação “esclarecida” de seus futuros cidadãos, formando, em grande parte, sujeitos egoístas e sem esclarecimento. Entretanto, nem todos professores, diretores, coordenadores e demais profissionais da educação têm desistido da escola e da educação das crianças, encontrando na filosofia para (com) crianças a alternativa possível para transformar esse quadro caótico.

Por isso, na compreensão de Lipman (1990, p. 32), alguns professores e profissionais da educação apreciam a proposta de uma filosofia para (com) crianças, “[...] por sua promessa de desenvolver as habilidades de raciocínio; outros [...] admiram porque os alunos parecem gostar [da escola] por ela mesma e não por causa das notas ou [...] aspirações vocacionais”. Contudo, é necessário ressaltar que o sucesso do programa proposto por Lipman não depende apenas dos poucos resultados imediatos, conquistados isoladamente pela disciplina e pelo docente de filosofia, é preciso conhecer o programa, pois gostar daquilo que se enxerga na sala de aula não é o suficiente para garantir um trabalho de qualidade, nem é suficiente para justificar a presença da filosofia como disciplina obrigatória.

Ademais, é preciso compreender a filosofia para além de uma disciplina que “pode” agradar as crianças, mas como uma disciplina que pode contribuir para o “pensar bem”, para a formação de sujeitos mais democráticos e plurais. Com isso, é fundamental que a filosofia não seja uma disciplina que engesse nos currículos do sistema educacional, é necessário que ela ultrapasse a dimensão de *status* e encantamento, se não, é bem provável que “[...] todas essas mudanças talvez não passem de sintomas de uma tendência da moda” (LIPMAN, 1990, p. 32).

Pois, se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, e se essa não for a sua função, então não temos nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas num estado de beatitude insensata. Outrossim, um plano educacional só pode ser chamado assim se resultar em experiências escolares e extra-escolares significantes. Criar espaços para discutir filósofos talvez não seja suficientemente bom para garantir

experiências significantes e evidenciar os benefícios de uma educação baseada na dialogicidade. São necessários mais do que 45 minutos (ou 1 aula) semanais para podermos despertar nas crianças um espírito cooperativo, investigativo e autocorretivo.

A filosofia está para além de uma disciplina, ou proposta escolar; ela é o fio que tece e dá consistência à proposta escolar. Assim, segundo Lipman (1990), a filosofia não deveria estar presente somente nas séries iniciais, mas também em uma reforma educacional assentada nos princípios de uma prática filosófica. Reitera Lipman (1990, p. 34):

Existe então uma justificativa restrita e outra mais ampla para a filosofia para crianças. O argumento mais restrito é que ela dá uma contribuição ao currículo e à sala de aula. A justificativa mais ampla apoia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis. A reforma da educação tem de ter a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como um modelo heurístico. Sem a orientação de um paradigma como esse, continuaremos a ser arrastados e o currículo continuará a ser uma mixórdia.

Todavia, uma reforma educacional necessita, também, a capacitação dos professores. Não basta apenas justificar a existência de uma relação entre filosofia e crianças; é preciso criar condições necessárias para estreitar cada vez mais essa possibilidade. Para isso, contudo, não podemos continuar trabalhando com a concepção de que a competência do docente está diretamente associada ao domínio dos conteúdos de sua matéria/disciplina. Diz Lipman (1990, p. 44): “Não se pode admitir [...] que o mero conhecimento de uma determinada matéria assegura competência de ensino”.

É claro que o domínio dos conteúdos é peça-chave para um ambiente de ensino, mas o que pretendemos aqui não é, em hipótese alguma, negar a necessidade do docente ser dominador de sua disciplina e dos conteúdos que está a ensinar, outrossim, ele precisa acrescentar a este domínio a capacidade de dominar uma metodologia instrucional adequada ao desenvolvimento dos conteúdos.

Desse modo, a formação dos professores deve pautar-se pelo mesmo procedimento que deverão utilizar enquanto práxis docente, assim, se desejam que nas aulas seja prioridade a discussão e o diálogo em detrimento de uma exposição, então “[...] deverá haver nas escolas

de educação o máximo de discussão e o mínimo de exposição. Se os professores das crianças devem encorajá-las a pensar por si próprias, então os professores de educação devem encorajar os graduandos a pensarem por si próprios” (LIPMAN, 1990, p. 45).

Portanto, os professores do futuro deveriam estar familiarizados com os principais aspectos das disciplinas que lecionam, em qualquer que seja a série escolar, do mesmo modo que os elementos da metodologia instrucional que são apropriados a suas disciplinas. Não obstante, é preciso aproximar e contagiar as crianças com o nosso ânimo, pois os conteúdos das disciplinas que trabalhamos somente serão uma aventura prazerosa aos olhos das crianças, quando, além de dominar os conteúdos e a nossa disciplina, nos mostramos como educadores envolvidos nesta aventura irresistível da investigação e conhecimento. Essa caminhada na aventura do pensamento, do conhecimento e da investigação, nós fazemos simultaneamente sós e acompanhados, a um tempo, em nossa interioridade e pelo diálogo que realizamos diariamente com aqueles que vivemos.

### **Considerações Finais**

Lipman desenvolveu seu programa pioneiro na década de 1970, onde propõe a formação básica do pensamento das crianças, adolescentes e jovens, a partir das contribuições da filosofia, como aqui discutimos. A proposta de filosofia para (com) crianças, desenvolvida por Lipman, aproximou educadores e filósofos de diversos países, cultivando e adaptando seus materiais.

Contudo, a força de suas ideias não está propriamente nos materiais, mas na concepção educacional que ele propõe. Trata-se de um novo olhar, um olhar para além do paradigma tradicional, constituiu-se em um novo fazer pedagógico. Lipman e seus organizadores (2001), consideram que a origem fundamental do fracasso do sistema educacional continua sem ser examinada, e enormes quantias vão sendo investidas em inúteis tentativas de compensar tanto a ineficiência do sistema quanto a dos esforços compensatórios e, assim sucessivamente.

Se o sistema educacional merece ser reformado, quais critérios devemos considerar para se determinar a real utilidade desse novo plano? Consideramos que o objetivo maior de tal reforma consiste num

sistema educacional que se pautasse essencialmente para o valor intrínseco, com muito significado e racionalidade e com uma unidade metodológica coerente. Tal avanço se torna necessário, uma vez que está claro que a educação tem de se reformular de modo que as condições socioeconômicas nunca possam servir de desculpa para as deficiências unicamente educacionais.

Com isso, quais são as expectativas das crianças, adolescentes e jovens que frequentam nossas escolas? O que elas alegam? As aulas são relevantes, instigantes, significativas? Ademais, se a escola não puder ajudar as crianças a descobrirem sentido na singularidade das experiências, se essa não é a função dela, então a reforma é urgente, uma vez que seria incoerente reclamar das deficiências do sistema sem exigir que as abordagens alternativas se justifiquem de forma que possam ser publicamente verificáveis.

A proposta de ensinar filosofia para (com) crianças, adolescentes e jovens tem por objetivo fazê-los “pensar bem”. Não obstante, o programa de Lipman se mostra promissor pois passa a questionar os aspectos centrais da ação educativa e passar a oferecer uma nova orientação para eles, ou seja, as concepções/convicções e relações entre os agentes da educação (professores, alunos...) e os seus objetos (saberes, currículo...).

Contudo, como notamos, todas as mudanças e sugestões propostas pelo programa de Lipman apenas tornar-se-ão realidade efetiva se basearmos nossas relações pedagógicas a partir e no diálogo, dito de outra forma, na “[...] internalização do diálogo” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 45). Uma vez que é impossível avançar numa ideia de criatividade, criticidade e cuidado mantendo-se num pensar/educar/ensinar carente e sem diálogo.

Ademais, Lipman também reitera a importância de uma formação de professores de qualidade. De acordo com esta perspectiva, os professores deixariam de ser meros transmissores de informação e de conteúdos, e passariam a coordenar discussões filosóficas sobre temáticas de importância para a comunidade de investigação, apontando sempre para o caminho cooperativo.

Trata-se, portanto, de uma concepção educacional muito diferente da concepção tradicional que obrigaria a que a formação dos professores contemplasse uma dimensão de exploração de conceitos interdisciplinares relacionados com as experiências das crianças. Busca-

se, não obstante, enriquecer a prática educativa para o pensar reflexivo, possibilitando aos professores desprenderem-se de certas práticas tradicionais e repensassem novas e melhores formas de realizarem suas práticas pedagógicas, proporcionando, desse modo, meios para uma educação crítica, onde os alunos estejam em sintonia com tudo aquilo que os cerca, mas não como meros espectadores, mas sim como atuantes e participantes na/da sociedade.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

KOHAN, Walter O.; WAKSMAN, Vera (Orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A filosofia vai à escola*. Trad. de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lucia M. Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39).

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M.; OSCANYAN, Frederick S.. Trad. De Ana L. Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

PLATÃO. *A República*. 7.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

WAKSMAN, Vera. Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## PROFESSORAS DE FILOSOFIA E SUAS POSIÇÕES SOCIAIS: UMA LEITURA BOURDIEUSIANA

Wanessa Cristina dos S. Prado<sup>1</sup>

Benedito Eugenio<sup>2</sup>

### Introdução

A etimologia do vocábulo Filosofia compõe também um pouco da narrativa de sua história. O termo Filosofia constitui-se de dois sufixos no grego: Filo (φιλο) e Sofia (σοφία); o primeiro designa o amor que não se possui, que busca; o segundo termo, segundo o dicionário de Isidro Pereira: Habilidade manual, conhecimento, saber, ciência, prudência, penetração, sagacidade, astúcia (PEREIRA, 1998, p.523). Para Buzzi (1997) aí está contida também o seu método, na própria palavra filosofia (φιλοσοφία).

Os gregos concebiam quatro tipos de amor: paternal (στεργεθρον), caridoso (αγάπη), desejoso (ερως), amar como amigo (φιλέω). Esse sentimento que se compraz, que “acolhe com agrado”, de “sentir amizade” é o que define o encontro entre os dois termos: a aspiração pelo estar junto ao saber (PEREIRA, 1998, p.610). Em continuidade, cada um em seu tempo, descreveu como dar mostra dessa amizade, amar. Então, procurar tornou-se tarefa do filósofo: aquele que busca o saber. Mas encontrá-lo significa mergulhar, dispor-se, ir a fundo.

Por essa razão as práticas filiadas a essa concepção manifestam o sentido tradicional, conservador de “amor” pela profissão, sacrificial; mas, também o mais severo que dista o que procura – mesmo com a reconhecida ignorância de quem não alcança – e o que nega buscar acusado da ilusão de pensar saber. Para Bourdieu (1996, p. 126), o conceito de *Philia* é - um resgate da defesa aristotélica – a “recusa do espírito calculista” por oposição ao posicionamento que existia no mercado. Complementa ele ainda: *Philia* “é a procura da equivalência nas trocas”.

---

<sup>1</sup> Graduada em Filosofia (UESB) e Mestre em Ensino (UESB).

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/Uesb).

Dito de outro modo, Heidegger<sup>3</sup> (2006, p. 28) em seu livro *O que é isto, a Filosofia?* afirma que a resposta a essa pergunta é corresponder: ““corresponder”, significa então: ser disposto, *être disposé*, a saber, a partir do ente”.

Para Heidegger (2006, p. 32), “somente aprendemos a conhecer e a saber, quando experimentamos de que modo a Filosofia é” (HEIDEGGER, 2006, p. 32). Partindo dessa premissa, compreendemos que o ensino de Filosofia é também uma posição filosófica.

Nesse sentido, afirma Buzzi (1997, p. 9): “Quem quer pensar deve aprender” pois “Só o ser-humano aprende a pensar [...] por sentir-se na proeza do pensamento [...] pensar é fazer do pensamento caminho que vá à raiz do mundo” (BUZZI, 1997, p. 9). Já nos afirmou Parmênides que pensar é ser (ABBAGNANO, 1999, p. 46). Não que seja a tarefa exclusiva da Filosofia o treinamento do pensamento, antes sua tarefa é “propiciar um espaço onde cada um possa a aprender quem é” (KOHAN, 2010, p. 15).

Neste capítulo, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre posições sociais de professoras de Filosofia do ensino médio.

### **Considerações metodológicas**

Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Realizamos entrevistas semiestruturadas com duas docentes. Para a seleção das professoras a serem entrevistadas estabelecemos como critérios: a) formação específica em Filosofia; b) exercício da docência em Filosofia no ensino médio.

A entrevista possibilita compreender o sentido prático produzido enquanto exercício docente, tendo em vista que a conduta dos agentes – exercício da docência - é resultado da incorporação das regras específicas do campo educacional, portanto, suas ações visam manter suas posições dentro do campo.

Ao utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção dos dados é por entender que, segundo Gaskell (2011, p. 65), “as intuições provindas de uma entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento do levantamento e de sua interpretação” e complementa: “o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças,

---

<sup>3</sup> Vale a ressaltar que o intuito é apenas demonstrar os diferentes conceitos de Filosofia, sem entrar no mérito do dissenso a respeito do autor.

atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

A entrevista semiestruturada se diferencia da “entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas” (GASKELL, 2011, p. 64). Segundo Cruz Neto (1994, p. 57), é uma abordagem técnica “entendida como uma conversa a dois com objetivos bem definidos”.

As entrevistas ocorreram em uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia. Ambas as docentes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido. As entrevistas permitiram compreender as configurações dessas ações, ou seja, uma análise praxiológica dos dados. Bastos e Santos (2013, p. 39) afirmam que este tipo de entrevista onde se preocupa com a “construção de sentidos na interação [...] promove a re(construção) da realidade”. Dessa forma, a entrevista como um todo é uma construção da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente.

A entrevista semiestruturada mostrou-se um instrumento potente para entendermos o exercício da docência em Filosofia. Bastos & Santos (2013, p. 41) apontam que:

Deixar que a voz do entrevistado seja ouvida é importante, assim como examinar que voz essa: se da família, instituição em que trabalha, de si próprio, do meio no qual se circula, de amigo, de tudo isso junto. Todas essas vozes surgem durante a entrevista, que é um processo contínuo de construção de subjetividades, e não apenas uma sequência de perguntas e de respostas.

As duas entrevistadas têm formação superior em Filosofia, cursado na UESB por meio do Programa Especial de Formação-PARFOR.

A primeira entrevistada, aqui nomeada de Eva, tem 45 anos idade, ingressou na escola aos 3 anos de idade, tendo cursado toda a educação básica na rede pública. Realizou três cursos de licenciatura (História, Pedagogia e Filosofia), todos na UESB. Relatou ter cursado Filosofia por orientação da escola, quando já contava com 32 anos, uma vez que já ministrava aulas da disciplina.

A segunda entrevista, aqui nomeada de Abigail, foi indicada pela professora Eva. Abigail tem 48 anos, ingressou na escola aos 3 anos. Cursou e concluiu o curso de Pedagogia e, posteriormente, a licenciatura em Filosofia na UESB.

## Posições sociais, cultura escolar e *habitus* docentes

As ações docentes estão diretamente relacionadas com sua história, incorporada na forma de disposições, isto é:

A posição do professor no espaço social é a de que as condições objetivas de exercício docente se traduzem simbolicamente nas posições sociais ocupadas pelo professor, numa relação de múltiplas determinações; além de gerarem disposições para a ação (tanto a posição quanto a condição) nos agentes que dele se ocupam, expressas no estabelecimento de diferenças socialmente reconhecidas e significantes. As condições sociais do professor (condições objetivas relacionadas ao exercício da docência) e as posições ocupadas por ele no espaço das relações sociais em seu percurso – juntamente e numa relação de complementariedade e interferências mútuas –, somadas aos aspectos da prática docente que dizem respeito à cultura escolar e que são incorporados no exercício da função, consolidam facetas do *habitus* (sistemas de disposições, de crenças e de juízos de valor) dos professores, que se expressam em sua prática social, processada na escola para além dela, em que o *habitus* exprime necessidades sociais das quais é produto (PENNA, 2004, p. 14).

Além disso as disposições fornecidas pelo *habitus* promovem, segundo Wacquant (2017, p. 215), o princípio de socialização e individualização.

*Sociação* porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade são partilhados por todos [...] submetidos a condições e condicionamentos sociais similares[...] *individualização* porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas.

Questionada se a docência lhe proporcionou melhores condições de vida, Abigail nos disse que “Sim, eu digo que sim. Por que sim? Como eu venho dessa realidade, então, se eu comparar com a realidade de um trabalho para o trabalho que eu exerço hoje, sim”. Eva apontou que a docência lhe traz realização pessoal. Informou que se fosse necessário, novamente optaria pela docência:

Sim, porque eu acho que primeiro porque eu gosto, eu me realizo assim, eu não sofro. Sofro com algumas coisas da educação em geral, mas eu gosto de estar na sala de aula, eu gosto do meu trabalho, acho que eu me encontrei. É o que eu sei fazer.

O constituir-se como docente relaciona-se diretamente com modelos de docentes a que essas professoras tiveram enquanto alunas, conforme nos relataram:

Sim, nos três cursos, tanto em história, quanto pedagogia e filosofia. É... Tem professor que é apaixonante, né. Dá aula, só aula com quadro e pincel e é uma aula que você não levanta pra ir ao banheiro, não levanta pra beber água, não levanta pra tomar caldo de cana... A qualidade é... Interativa, eu acho. Não sei bem. (Eva)

Segundo Charlot (2002), o distanciamento entre a universidade e a prática do professor, já enunciado por Cornélio Matos (2015) no capítulo 2, encontra-se na diferença entre Pesquisa ensino. Segundo o autor, a pesquisa não se caracteriza pelo que “deve ser”, mas o que é. Enquanto o ensino possui características próprias e “está tentando realizar o que deve ser” (CHARLOT, 2002, 90). O ensino, é constituído de dimensões axiológica e política engendradas em sua estrutura. Vejamos na sequência um exemplo como essas disposições do agente vão se constituindo enquanto *habitus* professoral.

Abigail nos disse que:

Na verdade, quando eu fiz pedagogia, eu tive e foi uma felicidade muito grande conhecer Maria Isa. E aí eu falei assim “nossa, como eu queria ser igual a ela, assim, ao ensinar”. Ela me conquistou, além de muita coisa, na seriedade que ela leva a questão do ensino, a questão do ensino público... Uma aula inaugural [inaudível, “com Livia Diana”] dizia assim “você estão aqui por aqueles que estão lá na roça, que não vão estudar. Porque todo mundo pagou o curso pra vocês estarem aqui, então levem a sério”. Falei “nossa, eu quero, eu quero ensinar” e aí Maria Isa trouxe isso também. Eu tive no grupo de pesquisa com um livro de Own Steven, numa pesquisa com Maria Isa. Nesses grupos, “não, gente, eu não quero fazer muita coisa, eu quero ensinar”. Foi aí. Apaixonada por aquela coisa, eu quero ensinar. E, no curso de especialização, Rui, né. No curso de filosofia, vários professores, aliás, no curso de filosofia é difícil falar. Não tem um professor pra dizer assim “esse professor fez com que eu não gostasse de ensinar”, entendeu? Cada um contribuiu de uma forma...

É nítido a influência das dimensões já mencionadas, a saber: a *seriedade* enquanto valor axiológico e o *comprometimento* presente no discurso político marcante da postura e da prática dos formadores

contribuem para a formação e a concepção de ensino detectado no suspiro e no anseio da narrativa da professora.

O mesmo aspecto estrutural do ensino é percebido ao final da fala a respeito dos formadores específicos da área de Filosofia – novamente subtendido como valor axiológico, ainda que introduzido por alguma ausência na narrativa, pela forma de retratar *não* ter sido desestimulada “ao gosto”. O que leva a supor a marcante característica da “Filosofia pura” que distancia as produções universitárias (quem sabe até mesmo o ensino de Filosofia) dos estudantes gerando outros fatores conforme veremos a seguir.

Antes, porém, a fala da professora Eva, faz emergir o funcionamento do *habitus* professoral presente na formação da licenciatura em filosofia ao descrever o encantamento com a apropriação do saber filosófico. Pois, apesar de apontar valor axiológico – como a capacidade de envolver os alunos na aula através da participação – como *qualidade*, ela enfatiza a aula expositiva como a característica marcante do professor ao utilizar “o quadro e o pincel” dando destaque mediante a repetição para a palavra “aula”. Entretanto, como veremos posteriormente, as professoras assimilam em suas práticas formas diferentes.

O realce para a *aula* expositiva está presente na prática de ambas professoras, entretanto, é acentuado o valor axiológico; enquanto a professora Eva estimula a produção coletiva e quando questionada do que é positivo em ser professor de Filosofia, sua fala incide novamente na dinamicidade e participação dos estudantes:

Adoro!! Porque a aula é: dinâmica! Não existe aula morna de filosofia! É muito...muito debate, muito questionamento. Inclusive eles falam que gostam porque é a única aula que eles podem falar, que eles falam mais que nas outras aulas! Nas outras eles escutam e nessa eles falam! Então, assim, é bem – qual é a palavra – polêmica! Então, eles curtem bastante. Adolescente adora falar, então...

Outro aspecto desse contexto, exposto por Charlot (2002, p.91) da sua angústia do lugar de formador é que os pesquisadores das Universidade não levam em conta – do que ele chama de terceira dimensão que compõe o ensino – o de “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula”. Neste seguimento, afirma Sacristán (2002, p. 84)

que “a investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho”. Assim, a formação de professores de Filosofia tem relegado essa condição.

Nesses termos, a professora Eva destaca a dificuldade que enfrenta com o desconhecimento (a existência do componente curricular) da disciplina por parte do estudante ao se deparar com ensino de Filosofia:

E de filosofia porque, como ela é uma disciplina que não tem no ensino médio, só nas escolas particulares, então muitos alunos chegam sem nem saber o que é.

Então, seu trabalho passa primeiramente pelo que adverte Rodrigo (2009), a respeito especificamente do profissional de Filosofia: “a difusão institucional do saber filosófico passa por sua conversão em objeto de ensino gostemos disso ou não”.

Aí a gente tem que, primeiro, sensibilizar, mostrar o que é, pra o aluno se apaixonar pela disciplina. (profa. Eva)

Esse último ponto, a respeito das necessidades vividas pelo professor do ensino de médio, Charlot (2002, p. 91) afirma: “O pesquisador ou professor da universidade está dizendo “eu posso provar”; se ele pode provar, mostrar que é possível, deve dizer que é possível nessas condições de trabalho, que é possível nesse tempo, ao longo do tempo” está distante do que ainda é preciso para contemplar essa demanda. Essa insatisfação é descrita na fala da professora Eva ao relembrar uma situação de conflito em sala com o professor formador de Filosofia a respeito da escolha de determinado conteúdo. Ela conta:

[...] foi essa discussão com o professor. Não adianta é... muitos professores da Universidade acham que é batido trabalhar isso com os meninos. Mas, é assim... que eles procuram mesmo. Muitos fazem cursinho, aí querem tirar dúvida de lá e vice-versa. Levam as dúvidas que tem de nossa aula pra lá. Marx sem dúvida é o mais importante.

Segundo Charlot (2002, p. 91), “O professor está trabalhando toda a semana sob várias condições e, se o pesquisador diz que se deve fazer

isso ou aquilo, deve provar que pode, que qualquer um pode em determinadas condições”. Ressalva que apesar dessas diferenças, a pesquisa ainda fornece “instrumentos conceituais” aos professores em sala de aula. No entanto, não desconsidera ser inegável os aspectos estruturais de relação de poder – como em caso de financiamento de pesquisa pelas próprias instituições de ensino que revelam o conflito de interesse – mas, as pesquisas também produzem efeitos positivos.

Nessa direção, referindo-se a modelos formativos, Sacristán (2002, p. 82) aponta sua crítica:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos.

Para Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 9), “além das deficiências [...] formação [...], a falta de mediações e de recursos culturais dificulta muito a apropriação[...] que deem conta da íntima vinculação da educação com seus fundamentos teóricos”.

Sacristán (1998, p. 147) explica que as “ideias e as realidades” que surgiram como programa de ação na educação, lastreada pelo movimento da Modernidade, de “universalização” do saber a serviço do capitalismo causou modificações na “estrutura e na vida da família, sendo transferidas às escolas funções antes desempenhadas pelos membros daquela”. Por isso, afirma: “Educação escolar e instituições criadas para esse fim são respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (SACRISTÁN, 1998, p. 147).

O que Sacristán (1998) expõe é que essa mesma proposta Moderna afeta a família, no sentido de promover mudanças centrada na autonomia e para angariar os capitais concernentes a essa estrutura, as tarefas antes realizadas pelos pais não é mais possível, porque eles estão mobilizados em fornecer as condições objetivas. Com isso, atribui-se à escola atividade a ser desenvolvida no seio familiar. Essa queixa que afeta em sala de aula é mencionada pela professora Abigail:

A questão da violência, que traduz – as famílias, por exemplo, tudo o que acontece com as famílias, alguns alunos, por exemplo, não têm limite de

respeito, de responsabilidade, tal... A questão da falta do sentido de estar na escola – por isso que eu trato conteúdo –, essa é a grande dificuldade.

Diante de tudo isso que foi dito, os autores Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 65) afirmam que a educação funciona mediante a seguinte equação: a ação pedagógica principal acontece primordial e primeiramente na família, donde são construídos os *habitus* - são pessoais, permanentes e intransferíveis – inculcado nos agentes mediante as disposições adquiridas pelas ações, pensamentos, sentimentos, percepções. Por sua vez, estes *habitus* correspondem ao grupo social ao qual a sua família pertence que por sua vez são compatíveis ao campo escolar “que seleciona e reforça esse *habitus* em função do lugar deste agente na sociedade”. Portanto, desde o nascimento o agente faz parte de uma estrutura estruturada.

Em suas investigações, Bourdieu (2013) explica que a escola funciona como defensora de um ideário de igualdade social, mediante a educação. Esta última tem como incumbência abrir as portas do conhecimento e conseqüentemente da ascensão social. Diante do exposto, promove a crença de uma mobilidade social como “solução” da “desigualdade hereditária das posições. Tal empreendimento, contudo, utiliza de determinados mecanismos que conservam as diferenças sociais. A escola, portanto, é a instituição que legitima a cultura dominante, em forma de violência simbólica, uma cultura hierarquizada que seleciona: “define o que é estimável, distinto, ou ao contrário vulgar e comum” (BONNEWITZ, 2013, p. 114).

Essas determinações de excelência reproduzidos no sistema de ensino são exigências que compõe o capital cultural que “os filhos das classes populares não dispõem”, ao contrário do que ocorre com “filhos das classes superiores” (BONNEWITZ, 2013, p. 115), que possuem esse capital incorporado, garantindo o sucesso escolar. O poder de imposição dessa cultura escolar se realiza segundo o “estilo” dominante, expressas da seguinte maneira:

As provas orais podem ser consideradas como “provas de boas maneiras”, sancionando mais a forma do que o fundo, baseando-se em sinais sutis de reconhecimento social que transparecem na postura, na entonação, naquilo que as bancas examinadoras chamam de “presença”, “finura” ou bom gosto”. As provas escritas, como dissertações, revelam as mesmas disposições no “estilo empregado. Assim, os critérios de

avaliação formais são menos importantes do que as normas informais e implícitas. O que é julgado é menos a excelência escolar do que a excelência social, tal como é revelada pelo *habitus* dos candidatos. (BONNEWITZ, 2003, p.115-116).

Assim, segundo Bourdieu (2010, p. 117), “a hierarquia escolar é de fato, uma hierarquia social velada pela ideologia do dom [...] fundado e aceito por todos”, mascarada na forma de aptidão, mas mantendo uma nobiliarquia através dos títulos escolares.

Marilda Silva fala desse “lugar” em que se encontra os professores, particularmente no que tange ao funcionamento da gênese da formação na prática docente, a saber:

a ideia de que concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram enraizadas em contextos históricos familiares individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATANI *apud* SILVA, 2004, p. 32)

Nesse seguimento, a formação em Filosofia não foi uma opção deliberada. Para Eva, foi uma condição imposta pelas condições objetivas da escola:

Na verdade, foi divisão de carga horária. Eu era professora de história, mas como eu era a última, e aí obedece um critério de quem é mais velho tem prioridade, só sobrou filosofia. Aí eu peguei filosofia porque era o que tinha disponível, mas depois eu acabei gostando mais do que de história, por isso que eu fui fazer o curso de filosofia.

Abigail, após ter acesso às disciplinas de Filosofia em sua primeira graduação -Pedagogia - decide que posteriormente cursaria Filosofia para ampliar seu repertório de conhecimentos:

Aí é que tá. Você viu que eu falei que, no curso de pedagogia, a gente teve introdução, né, introdução à filosofia, introdução à sociologia, e, eu não sei, assim, por uma questão pessoal mesmo, sabe? Eu acho que na roça eu ficava muito tempo assim, pensando nas formigas, na população de formigas, e aí, quando veio o pensamento, a história do pensamento filosófico, que a gente estudava no primeiro semestre de

introdução à filosofia, a gente tem um pouquinho da história, e eu fiquei achando muito interessante. Falei “não, vou – eu quero fazer filosofia, quero ler mais e entender mais sobre esse pensamento aqui”.

O professor encontra-se imerso, após sua socialização na profissão, na cultura escolar. A cultura escolar está relacionada com os elementos presentes na escola, as suas regras e procedimentos. Diversos elementos fazem parte da cultura escolar, tais como as filas, o visto no caderno, as atividades para casa. Dominique Julia (2001, p. 67), um dos grandes estudiosos dessa temática, aponta que a cultura escola pode ser compreendida como “Um conjunto de normas que definem conteúdos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar conforme as épocas”.

Assim, a prática docente revela modos de ser e agir constitutivos do *habitus* profissional em sua relação direta com a cultura escolar, isto é, com o que se valoriza e se espera concretizado em termos de conhecimentos e aprendizados. Por isso, identificar como os docentes selecionam os conteúdos curriculares, o emprego que fazem dos materiais curriculares fornecem elementos para a compreensão da prática do professor em sua atividade de transmissão cultural. Ambas as docentes valem-se principalmente dos livros didáticos e de instrumentos como músicas e revistas para o trabalho com os conteúdos.

A escola recebe, né, o governo manda e eu acho essencial porque, como é muita leitura e alguns alunos não tem um conhecimento, nunca viram, é importante fazer a leitura, resumo, exercício... Eu não abro mão do livro didático, não. (Eva)

Utilizo, eu utilizo. A importância do livro didático é justamente pela falta de material que eles têm. Porque assim, quando eles vão pra, quando eles tratam de algum tema, eles vão para a internet. A internet, eles voltam decepcionados, porque é muita informação, e aí eles ficam meio perdidos. Então, o livro didático, ele é, apesar de ter algumas coisas que são bem complicadas, mas ele trata o conteúdo de uma forma mais clara, numa linguagem mais clara, mais direta. Aí eu utilizo não totalmente, só o livro didático, mas eu o utilizo, com a leitura principalmente. (Abigail)

As estratégias didáticas modificam-se conforme as turmas e nisso vemos a ação da cultura escolar:

Porque, assim, eu tenho o foco no conteúdo, eu não desprezo, não. Aí o que é que eu faço: eu tento articular metodologias diferentes. Por exemplo, aquela turma de alunos, por exemplo, que tem um pessoal já com uma idade – como eu trabalho diurno, eu trabalho aqui no Aristóteles de manhã –, é um público jovem, né? Os meninos chegando, principalmente primeiro ano, os meninos chegando aí com 14, 15 anos, indo até de 14, 15 e tal. E à noite eu trabalho com turmas, com EJA, com pessoas de educação de adultos. E tem adultos, tem idosos, né. E aí você pega o conteúdo e tenta trabalhar de uma forma diferente. Tem aula que eu dou só contando como se fosse uma história, sabe? Você começa contando como se fosse uma história, então tem aquele envolvimento com eles, e eles participam, eles perguntam... E aí você vai trazendo um pouquinho do conteúdo, mas de forma diferente. E tem alguns mesmo que só acham que é aula mesmo copiando, então vamos copiar. Eu trago alguns conceitos para eles copiarem, depois eu puxo para a vivência deles também; eu tento fazer isso articulando. Aí as avaliações; de avaliação, a gente faz, eu faço geralmente dois ou três tipos, então faz oralmente, pra eles falarem alguma coisa, é, trabalho em equipe, trabalho de grupos, e as provas também. Aí a prova, como tem alguns... Alguns não, muitos que querem – eu tô falando do noturno – que querem prestar o vestibular, querem fazer Enem, chegam alguns muito cheios de sonhos, né, então eu faço uma prova já com um nível mais, assim, com algumas questões de vestibular, de Enem, como se fosse um simulado. (Abigail)

Os desafios impostos pela cultura escolar também servem como fonte de definição do conteúdo a ser trabalhado, principalmente no contexto atual em que a formação é cada vez mais conservadora e isso também se reproduz e produz nas atitudes dos discentes:

De uma resistência com o outro, com a questão da homofobia, com a questão do racismo mesmo, entendeu? A intolerância, a intolerância até porque o outro conversa devagar, parece que gagueja muito quando vai apresentar, e aí tem coisas que a gente vai trabalhando. Não é de nenhum plano de ensino, são questões que eles trazem, que a gente vai trabalhando com essas questões e depois acaba ficando mais, assim, consistente pra gente pegar como tema, por exemplo. Aí esse mesmo, essa turma, eu vou trabalhar diferente também. Quando eu sei que tem

alguma coisa na turma que precisa ser trabalhada, aí eu puxo um texto, trago uma música, né? (Abigail)

Os modos dessa cultura no ambiente escolar também influenciam o *habitus* estudantil, portanto, os desafios de lidar com essa realidade são enfrentados por ambos. Poderíamos supor que essa justificativa não seria equitativa alegando que o professor é mais experiente, portanto, possui maiores condições para encarar os problemas educativos, mas isso seria desconsiderar tempo e espaço do molde defendido por Bourdieu, já mencionado por Silva (2005). O constituir-se professor de Filosofia perpassa pela definição do que é ensinar Filosofia, conforme expresso por Abigail:

Então aí você pensa como vai trabalhar filosofia – que nós já temos o livro, né, que já ajuda. Mas como é que vamos trabalhar filosofia do ponto de vista conteudista se você vai aplicar o conteúdo e o aluno não corresponde, né. O aluno não responde, que é muito difícil para eles. Aí parte para uma outra visão que nós temos de filosofia: é alguma coisa que ninguém atinge, que é difícil demais, que ninguém compreende. Gera essa angústia tanto nos alunos quanto no professor. Aí é só o tempo mesmo, a prática mesmo, que vai lhe dando a formação – que você consegue na faculdade, mas você vai ampliando essa formação é na sala de aula mesmo. E eu penso o seguinte, eu acabei construindo algumas ideias a respeito de ensino de filosofia: não dá para você, aliás, nenhum ensino você constrói verdadeiramente se você não observar o contexto, a característica de cada turma. E aí você fica pendendo, porque, quando você começa a trabalhar, parece que eles confundem com psicologia – que eu descobri agora que tem uma linha, né? Filosofia clínica, que trabalha com a questão do pensamento. Aí muitos vêm pedir conselho, vêm – eles se abrem muito mais na questão da vida deles. Por conta de alguns conceitos que trabalham com filosofia, sempre que leva alguma coisa para debate aí eles se sentem mais à vontade. Aí você vai assumindo esse perfil, vai trabalhando esse perfil e vai desenvolvendo o que é o ser professor de filosofia.

Essa “angústia” mencionada pela professora também se origina na estrutura, segundo Sacristán (1999, p. 150): “Essa ideia de caminho e impulso progressivo para algo melhor é encontrado nas cosmovisões religiosas (o caminho da salvação, o acesso ao paraíso, o alcance do nirvana).” Essa economia engendrada na cultura escolar funciona como

regulador da ordem vigente e tem seu reforço no ideário da filosofia inalcançável, seu endeusamento. Essa nuance é característica das imposições do pensamento Modernidade às verdades metafísicas em defesa - de um novo “ideário”- o “progresso” da ciência.

Segundo Sacristán (1999, p. 151), a visão tem sido movida pelo que ele chama de “ideias-força”, assim: “a educação é o caminho de avanço no conhecimento, no aperfeiçoamento moral da humanidade, no desenvolvimento material, no bem-estar social e geral e nas obtenções da autonomia e da liberdade e no desaparecimento das desigualdades sociais.

Isto posto, dentre as muitas dificuldades elencadas por Sacristán (1999) a respeito das inversões, o destaque escolhido aqui para a moral - segundo ele - substituída pela moralização, é apenas para relacionar com o que já foi dito em outras partes do texto relativo ao programa moderno em substituir a essência da verdade interna e Absoluta para as verdades relativas alicerçada na moral e nas verdades matemáticas. Nesse caminho, Sacristán (1999, p. 150) afirma:

Até a metade do nosso século, a ideia de *progresso* fica definitivamente ligada ao desenvolvimento econômico, ao avanço e extensão do conhecimento, à independência dos povos e ao desenvolvimento democrático e moral das sociedades” Graças a ela, outras ideias-força, como as de liberdade, de igualdade e de soberania popular, passaram a ser objetivos almejados pelos seres humanos.

Em vários momentos das falas das entrevistadas fica evidente a presença desse *habitus* como indicadores de disposições que recebem esse redencionismo por intermédio da escola. É notório o grande afã das professoras na busca de estratégias que promovam o desenvolvimento dos estudantes. Traço que na teoria de Bourdieu (2017b) indica a configuração dos esquemas do capital social, enquanto estratégia, que compreende aquisição do saber escolar para ascensão social.

Segundo Bourdieu (2017), as condições sociais de produção são responsáveis pelo sistema de esquemas que formam as preferências. O autor afirma que ela é resultado da distinção promovida pela “classe dominante” no estilo de vida:

A classe dominante constitui um espaço relativamente autônomo, cuja estrutura é definida pela distribuição, entre seus membros, das diferentes espécies de capital, de modo que cada fração é caracterizada propriamente falando por certa configuração dessa distribuição à qual corresponde, por intermédio dos *habitus*, certo estilo de vida (BOURDIEU, 2017, p. 241).

Com efeito, as preferências correspondem a inscrição dos agentes nesses espaços sociais construídos pelo *habitus* na trajetória social. Isso decorre do tempo de pertencimento a essa posição nesse espaço e, isso depende do volume “global do capital” (BOURDIEU, 2017, p.245). Por isso a trajetória social é “que comanda, através do modo de aquisição correlato, a relação mantida por ele com este patrimônio. Essa ideia poderia ser assim sintetizada: A riqueza de patrimônio econômico e cultural promove melhores condições objetivas as suas gerações (Burguesia). Por seu turno, a ausência desse patrimônio (populares) veem a escola como via de acesso a esses privilégios. Os primeiros dispõem a seu favor a “antiguidade no privilégio”; os segundos tributários ao sistema escolar. Nesse seguimento,

Os indicadores das disposições associadas à maior ou menor antiguidade na burguesia é que fornecem as maiores contribuições absolutas ao segundo fator: vestígios incorporados de uma trajetória social e de modo de aquisição do capital cultural, as disposições éticas e estéticas – que se manifestam, principalmente, na relação com a cultura legítima e nos matizes da arte de viver cotidiana – separam indivíduos possuidores, praticamente, do mesmo volume de capital cultural.

No processo de fazer-se docente no espaço das posições sociais, por mais que o ciclo de vida profissional traga elementos que contribuam para o exercício da docência, o cotidiano da sala de aula ainda traz desafios, conforme nos relatou Abigail:

Quando eu entrei, se não me engano, foi em 2009, eu estava no curso, aí a gente ficou correndo atrás de metodologias, comprar uns livros, né, de metodologia e “vamos ser professores de filosofia”, né, pra aplicar a metodologia. E aí quando você vai pra prática mesmo você entra em choque, que eu acho que é uma coisa que não é só de professor de filosofia, né... Na verdade, a gente se forma – apesar dos meus vinte e, na época, vinte e três, vinte e dois anos de magistério, né, de docência – mas

a gente choca, né, com essas realidades. Aí você vai adequando, né, o seu plano, tudo aquilo que você idealiza que seria o ensino de filosofia, você vai adequando ele...

Nesse seguimento, Silva (2005, p. 32) conclui que “se aprende a prática de ensinar na sala de aula, no exercício da prática e da profissão. Isso quer dizer que a prática propicia a experiência, que por sua vez, possibilita desenvolver as competências práticas necessárias ao ofício docente”

Contudo, é relevante enfatizar que não podemos supor que a transposição didática é uma tarefa simples, podendo ser exercido por qualquer indivíduo que se disponha a realiza-la. Para esclarecer esse aspecto, podemos citar como exemplo o uso do silogismo. Ele expressa um encadeamento de juízo e sua construção aparentemente simples exige regras específicas em sua composição. É claro que essa pressuposição concernente a especificidade de conteúdo não justifica a formação específica para as aulas de Filosofia, quanto a isso as palavras de Rodrigo (2009, p. 90) favorecem o entendimento de que:

Durante muito tempo acreditou-se que os manuais seriam os únicos instrumentos adequados a esse nível de ensino, por apresentarem o saber filosófico resumido, simplificado, esquematizado e, portanto, supostamente mais fácil de ser assimilado pelo estudante. Todavia, essa forma de simplificação didática frequentemente elimina todo o movimento reflexivo do pensamento – desde a formulação de problemas até a construção argumentativa de teses – para restringir-se às conclusões ou as ideias principais, despidas de suas justificações e reduzidas ao produto reificado da elaboração cognitiva.

Nesse seguimento, Rios (2002) adverte a respeito do entendimento ideológico comumente utilizado para competência, por vezes, distanciado do seu significado compreendido pela Filosofia. Utilizando-se da lógica formal resgata o sentido conceitual filosófico do termo e como o mesmo é empregada na docência. Nesse sentido, sua exposição esclarece o uso do conceito aristotélico de qualidade para evitar a ambiguidade ideológico-política que poderá carregar seu emprego. Por fim, esclarece que a maneira como competência é visto pela Filosofia não dá margem a concluir que qualquer docente possa

ensinar Filosofia, nos moldes que que entendemos que seja o filosofar. Isto posto, segundo Rios (2002, p. 85):

Não se trata, como já afirmei, de uma discussão no nível das palavras dos termos, mas de uma reflexão sobre os conceitos e os objetos da realidade por eles representados. O que desejo é afastar do conceito de competência uma compreensão ideologizante, que parece ensejar um novo tecnicismo, retornado a “palavras de ordem para falar do trabalho pedagógico. A expressão “desenvolvimento de competências” é obrigatório nos discursos e documentos. É preciso investigar a que isso corresponde na realidade concretas das escolas.

No contraponto, Bourdieu (2017b, p. 240) considera competência aquilo que é legitimado pelos pares e ou mediante um diploma. Essa análise, portanto, indica que as preferências, a eleição do currículo é uma reprodução do senso de distinção incorporado pelas professoras mediante a soma relativa a estrutura e as disposições engendrada e assimilada conforme o volume de capital.

Isto posto, a análise das preferências da professora Eva ao escolher “resistir” aos pares e promover a oportunidade aos educandos discutirem Filosofia a partir de filmes, explorando interesses adolescentes com o contexto atual cinematográfico e as aproximações mitológicas, além de inserir indivíduos a uma vivência de estar pela primeira numa sala de cinema. E a disposição da professora Abigail que utilizando estratégias pedagógica diferente ao preocupar-se em organizar série de debates como preparação para uma mesa redonda - do tipo roda viva, café filosófico (ambos reproduzidos na TV escola) oferecem a leitura sintomática do aspecto social das professoras, conforme nos aponta Bourdieu (2017, p. 241):

A trajetória social, no princípio do *habitus* e das escolhas sistemáticas que ele produz em todos os domínios da prática e cujas escolhas, comumente como estéticas, constituem uma dimensão, deve-se reencontrar essas estruturas no espaço dos estilos de vida, ou seja, nos diferentes sistemas de propriedades em que se exprimem os diferentes sistemas de disposições.

O presente capítulo discutiu as posições sociais de professoras de Filosofia no ensino médio. Para a análise contamos com a contribuição

de conceitos da teoria sociológica de Bourdieu. Por meio dos dados das entrevistas foi possível identificar, por meio de entrevistas com duas docentes, a forma como o social interfere na profissionalidade docente.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BASTOS, Lílian C.; SANTOS, Willian S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectiva em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Faperj/Quatet, 2013.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis; Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Olho D'água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 10 ed. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. 9 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: Metodologia das Pesquisa na Sociologia**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2015b.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2017b.
- BUZZI, Arcangelo. **Introdução ao pensar: o ser, o Conhecimento, a linguagem**. 23 ed. Petrópolis: vozes, 1997.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa, e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: 2002.
- CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como uma Descoberta Criativa. In.: MINAYO, C. de S. (Org). 21 ed. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. Pierre Bourdieu: **Educação para além da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Que É Isto – A Filosofia? Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HEY, Ana Paula. Estrutura: social e mental. In: CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. Apresentação. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (Org.) **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LENOIR, Rémi. Espace Social et Classes Sociales chez Pierre Bourdieu. **Sociétés & Representations**. Vol 1, n° 17, p. 385-396, 2004.

PENNA, Marieta Gouvêa De O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário grego – português e português – grego**. 8 ed. Braga: A.I., 1998.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGO, Maria Lídia O Filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação. In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. SANTOS, Barbosa dos S. **Filosofia do Ensino de Filosofia: proposta metodológicas para o ensino de Filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2017.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Barbosa dos S. **Filosofia do Ensino de Filosofia: proposta metodológicas para o ensino de Filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2017.

SILVA, Marilda. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 29, p. 152-163, 2005.

WACQUANT, Loïc, *Habitus*. In.: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



## A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR

*Fernando Maia da Silva<sup>1</sup>*  
*Vinicius Oliveira Seabra Guimarães<sup>2</sup>*

### Considerações Iniciais

A prática educativa escolar é o espaço idealizado para o desenvolvimento da consciência crítica, pois a esse espaço é dado à sistematização do conhecimento de forma didática, cognitiva e relacional. O campo da educação escolar não é o único espaço de ensino-aprendizagem, porém é o local reservado para que os agentes educativos se integrem e cumpram os propósitos da prática educativa, ou seja, formar cidadãos críticos e autônomos.

A formação da consciência crítica requer envolvimento de todos os agentes educativos, em especial professores e alunos, entendendo serem esses os protagonistas na estrutura formal do processo de escolarização. Entretanto, se o ensino restringir-se a apenas a sala de aula não cumprirá o propósito educativo de formar cidadãos críticos e autônomos. Para tanto, se faz necessário um diálogo da prática educativa escolar com o mundo que a rodeia, isto é, com a condição social e histórica em que os sujeitos estão inseridos.

No intento de compreender a dimensão relacional do contexto social e histórico em que se insere a escola e os seus agentes educativos no processo de formação da consciência crítica, optamos, por tanto, por desenvolver uma análise orientada pela Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, em diálogo com as contribuições da Pedagogia Libertadora

---

<sup>1</sup> Possui Licenciatura em História (ISSED/FAVED); Bacharelado em Teologia (FASSEB); Licenciando em Letras (CLARETIANO); Pós-graduado em Docência Universitária (FABRA); Pós-graduado em Teologia Sistemática (FASSEB); Pós-graduado em Identidade Cultural Afro-brasileira e Africana (UFG) – professorfmaia@gmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Administração (PUC Goiás); Bacharel em Teologia (STEBB); Licenciando em Sociologia (UNIDERP); Pós-graduado em Docência Universitária (FGF); Mestre em Educação (PUC Goiás); Doutorando em Educação (PUC Goiás) – vs.seabra@gmail.com

proposta por Paulo Freire. Contudo, julgamos necessário reportar, pontualmente, a Escola de Frankfurt como recurso de compreensão das dimensões de manipulação social e das fronteiras limitadoras para a não formação da consciência crítica. Entendemos que cada um desses citados métodos tem epistemologias próprias e que por vezes estão em contraposição entre si, mas optamos por assim desenvolver o texto por entendermos ser necessário expandir a compreensão do mundo social e histórico em que a escola se insere na modernidade, incluindo suas contradições, tensões, e tramas.

### **A Formação da Consciência Crítica**

O termo educação, segundo Libâneo (2010) e Machado (2011), vem do verbo no latim: *ducere*, que significa conduzir. Para os autores, a educação tem essa dimensão de conduzir, isto é, de receber quem se aproxima e de inserir no quadro social, quem a ela se rende. Em contrapartida, do verbo no latim *ducere*, surge também o termo *educere*, que revela outra faceta do termo educação – o *conduzir para fora* – ou seja, mostrar o caminho.

Para Machado (2011), a educação ocupa-se duplamente de dois fatores: conservar e transformar. No entanto, ele, descreve que é necessário buscar certo equilíbrio entre essa polarização: *conservação/transformação*. Para o autor, descobrir como *transformar* é tão importante como também é relevante o *conservar*; este discernimento é necessário para conseguir manter o que precisa ser mantido como base estrutural educacional, mas simultaneamente, se faz necessário uma análise crítica para impulsionar as transformações sociais e históricas necessárias.

Esta educação que conserva o que é necessário, como também, transforma realidades, se evidencia através da consciência crítica. Segundo Cotrim (2006), a consciência é o desenvolvimento da atividade mental que permite ao homem estar no mundo com algum conhecimento, isto é, estar *com-ciência*. Para o autor, estar consciente de si, exige reflexão sobre si, e estar consciente do outro, exige a atenção sobre o mundo. É necessário o correto desenvolvimento destes dois aspectos da criticidade, pois se houver desequilíbrio no aperfeiçoamento destas duas perspectivas, no que tange a consciência de si, sem a consciência do outro, surgirá o narcisismo; no entanto, se a consciência do outro é desenvolvida paradoxalmente em relação à consciência de si, ocorrerá a perda da identidade pessoal, ocorrendo a alienação.

Para Mello (1993), é essencial para o ser humano posicionar-se diante de sua realidade de maneira crítica, diante das relações que são desenvolvidas no dia a dia, porquanto para a autora significa que: “A consciência crítica tem sido apontada como fator essencial para um posicionamento crítico. De fato, a apreensão da realidade enquanto totalidade dinâmica envolve uma concepção de realidade não meramente baseada no imediatismo” (p. 121). Em relação a esta consciência, a autora descreve que esta busca não é nova. Esta preocupação com a consciência crítica tem sido anunciada desde as primeiras décadas do século XX. No que tange à consciência crítica especificamente, Mello (1993), descreve que:

Apesar de muito anunciada, no entanto, constato que a consciência crítica, não tem sido desenvolvida. E se, nas últimas duas décadas, o pensamento acadêmico brasileiro no campo da educação alcançou avanços significativos – a partir de estudos realizados dentro e fora do país em relação à discussão das relações Educação/Sociedade -, e ainda que tais estudos tenham apontado para uma nova perspectiva teórica dos educadores, a consciência crítica só recentemente passa a ser objeto de reflexão sistemática por parte de um número maior de educadores que buscam desvelá-la [...] (MELLO, 1993, p. 124).

Um dos mais profícuos agentes sociais responsáveis pela formação, fomentação e sistematização da consciência crítica é a escola. No espaço escolar é possível desenvolver uma crítica ao ser humano como sujeito social e histórico. Por essa razão, é válido resgatar o caminho trilhado pela educação na tentativa de formação da consciência crítica. A partir das primeiras décadas do século XX, a educação foi ritmada por pensadores e educadores como Anísio Teixeira e Darci Ribeiro. Este desenvolvimento e experiências podem e devem ser usados como força motriz para dinamizar e construir uma educação que realmente seja relevante para um país de inúmeras diversidades culturais e sociais como encontradas no Brasil.

Desta forma, no contexto brasileiro, partir de 1950, quando Anísio Teixeira, começa a materialização de sua perspectiva educacional através das “*Escolas Modelo*”, cuja base educacional era claramente fundada nos princípios do escolanovismo influenciado por John Dewey, suas afirmações e expectativas eram que a educação deveria ser encarada com responsabilidade, para a instrução e formação do homem para a liberdade,

inteligência plena e tolerância ao próximo. Portanto, no pensamento de Anísio Teixeira, além de apreender ideias e fatos, com a atitude crítica, professores e alunos absorveriam esta nova abordagem educacional que perpassa uma visão omnilateral da função educativa.

No percurso construído por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou, juntamente com sua equipe de professores, a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEP's. Segundo Darcy Ribeiro (1986), Leonel Brizola percebia que, desta nova maneira de encarar a educação, os futuros homens e mulheres que seriam formados nos CIEP's, iriam fazer pelo Brasil o que eles, naquele momento histórico, não alcançaram, sejam pelo falta de ação necessária para materializar o sonho, ou por falta de coragem de realizar a reforma tão necessária e crucial, questionadora das realidades sociais injustas, desumanas e antipatrióticas (RIBEIRO, 1986).

Para Darcy Ribeiro (1986), o Brasil precisava, radicalmente, ter a coragem de países como a Argentina, o Uruguai e o Chile para tratar a educação com prioridade e não com desonestidade. Segundo Darcy Ribeiro, o atraso educacional do Brasil é uma seqüela do escravismo, um preço que ainda está sendo pago, pois segundo o autor:

Nossa incapacidade de educar a população, como a de alimentá-la, se deve ao próprio caráter da sociedade nacional. Somos uma sociedade enferma de desigualdade, enferma em descaso por sua população. Assim é, porque aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais reles. Seu destino e suas aspirações não lhes interessa, porque o povo, a gente comum, os trabalhadores, são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção [...] este fato histórico, constitutivo de nossa sociedade, tem “um preço que ainda estamos pagando”. Com efeito, o escravismo animaliza, brutaliza o escravo, arrancado de seu povo para servir no cativo, com um bem semovente do senhor. De alguma forma, porém, ele dignifica o escravo por que o condena a lutar pela liberdade. [...] uma classe dominante feita de senhores e escravos ou descendentes deles é uma classe enferma que carrega em si, no mais recôndito de seus sentimentos, a herança hedionda dos gastadores de gente (RIBEIRO, 1986, p. 15).

A partir dessa declaração fica perceptível que, para Darcy Ribeiro (1986), é preciso ter coragem para romper com o histórico de uma educação que condena a nação brasileira ao retardamento, à penúria e

miséria que é decorrente do poder dominante que, em suas ações, eterniza esta realidade desumana. É importante, no entanto, ponderar sobre os aspectos que envolveram esta necessidade de tornar a educação pública como fonte para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Na perspectiva dos organizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, a educação estava entre os principais problemas nacionais, e em grau de prioridade, antes mesmo que os problemas de caráter econômico. Um segundo ponto, era que a prioridade dada à educação, estava intimamente ligada ao espírito nacionalista<sup>3</sup> em que toda a humanidade estava imersa no início do século XX, consequência da crise econômica mundial. Para a construção de uma nação forte era imperioso formar um cidadão capaz e competente para seu país. Os principais questionamentos que surgiram foram o de como formar professores e como ampliar o acesso à educação pública; questionava-se também, qual o lugar de encontro entre o *cidadão ideal*, que deveria ser *formado* para o Estado, e a escola pública.

Nesse sentido, a construção da consciência crítica nos alunos inicia-se pela leitura de mundo que o professorado possui. Se o docente não possui criticidade, torna-se difícil construir a noção de mundo crítico no alunato. Então, o grande objetivo da escola é levar o aluno a ler o mundo criticamente e não apenas as letras, conforme se orienta a prática educativa na visão freiriana.

O ambiente em que a criticidade é construída é relevante também. Este ambiente de criatividade pode ir além das fronteiras do conteúdo, sendo a interdisciplinaridade, fundamental para esta construção da criticidade e leitura do mundo social. Conseqüentemente, os conteúdos de uma disciplina devem estar em diálogo com as outras disciplinas, como o de história, geografia, português, física, matemática e tantas outras. Atualmente é percebido um grande esforço para que o conhecimento não seja tão fragmentado, por entender que essa fragmentação dificulta a formação de uma cosmovisão crítica capaz de apreender a realidade total.

Quando se reflete sobre a interdisciplinaridade, é necessário compreender a perspectiva de Delors (2012) dos quatro pilares

---

<sup>3</sup> Segundo Japiassu (2001) o termo “nacionalismo” refere-se a uma doutrina política que atribui à nação um valor absoluto, considerando uma determinada nação como superior às outras, valorizando tudo o que é nacional em detrimento do que é estrangeiro, gerando xenofobia.

necessários à educação, e na possibilidade de alcance e desenvolvimento nas variadas disciplinas a que o alunato vivencia no contexto educativo. Para Delors (2012), todo esforço educacional deve iniciar-se na consciência de que é necessário *aprender a conhecer* – ao longo de toda a vida é necessário aprender, e principalmente, dominar os instrumentos da construção deste conhecimento.

Esta consciência, que o conhecimento produz se constrói ao longo da vida, traz à tona a percepção de que é fazendo que se aprende – o *aprender a fazer*, que não pode ser dissociado do *aprender a conhecer* – é a continuidade desta percepção. A responsabilidade do conhecimento materializa a necessidade da prática. Essa prática traduz a necessidade do desenvolvimento de competências, que qualificam o aluno a enfrentar as situações que surgem ao longo de sua vida, percebendo a importância das diversas disciplinas a que foi exposto durante seu desenvolvimento educacional.

As competências que são desenvolvidas através do *aprender a conhecer e fazer* revela-se primordiais no ambiente que naturalmente, o *conhecer e o fazer*, se fazem sentir. É o meio, a esfera e o lugar, em que o desenvolvimento do conhecimento e da prática, se veste de sentido – o *aprender a viver juntos* – é natural que conhecimento construa um mundo todo novo no aluno, como também é natural ele se perceber parte do outro, que ao seu lado, aprende e desenvolve a prática. O *aprender a viver juntos* possibilita o processo de socialização e de produção coletiva do conhecimento, o descobrir que o seu colega também aprendeu a praticar o que tem conhecido, e que este conhecimento se tornou comunitário.

É em comunidade que a cooperação, a empatia, a consciência e a responsabilidade pela sociedade convergem-se nos esforços para o – *aprender a ser* – educar é necessariamente desenvolver a integralidade pessoal de cada aluno, isto é, corpo, mente e espírito, entendendo que o aluno faz parte de uma realidade objetiva concreta e construída historicamente. Esses esforços constroem a autonomia, a consciência crítica e principalmente, a perpetuação/transformação do conhecimento.

Nesse mesmo sentido, a educação deve permitir aos alunos e alunas perceber o mundo que os rodeiam, desenvolvendo atitudes que sejam críticas de sua realidade, conforme ponderam Pierre Bourdieu e Paulo

Freire. Entretanto, existem imensas dificuldades, abismos ideológicos<sup>4</sup> e epistemológicos<sup>5</sup> que são encontrados em sala de aula pelo professor e pelos próprios alunos. Logo, para a formação da consciência crítica se faz necessário mudar a abordagem tradicional de ensino, como por exemplo: rever o uso exclusivo do texto, e/ou até mesmo a importância que é dada ao conteúdo como um todo, com o objetivo de levar o aluno a concentrar seus esforços no que realmente é importante aprender. Convém observar também que o ensino não se constrói apenas em sala de aula. É preciso desenvolver novas abordagens, e assim, cultivar nos alunos a expectativa de *como será* a próxima aula. Esse processo de espera pelo novo, nada mais é do que a materialização do conteúdo que antes o aluno considerava sem importância alguma.

### **O aluno como sujeito social e histórico**

A busca por uma educação que forme a consciência crítica margeia as concepções de Paulo Freire (2012), pois para esse autor, a construção da criticidade e da formação de sujeitos conscientes, deve estar fundamentada na luta contra a chamada educação *bancária*, onde o professor/educador, erroneamente, percebe os alunos apenas como recipientes. Segundo Paulo Freire (2012), a formação da consciência crítica pode produzir libertação social e histórica:

O que parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2012, p. 73).

---

<sup>4</sup> “Ideologia” (fr. *idéologie*) é um termo que se origina dos filósofos franceses do final do século XVIII, conhecidos como “ideólogos” (Destutt de Tracy, Cabanis, dentre outros), para os quais significava o estudo da origem e da formação das ideias. Posteriormente, em um sentido mais amplo e geral, passou a significar um conjunto de ideias, princípios e valores que refletem uma determinada visão de mundo, orientando uma forma de ação, sobretudo uma prática política (JAPIASSU, 2001).

<sup>5</sup> O conceito de “epistemologia” é utilizado para designar uma teoria geral do conhecimento e aos estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. Epistemologia é a teoria do conhecimento, conforme Japiassu (2001).

Saber analisar criticamente o momento que se instala ao redor da sociedade é de fundamental importância na luta pelos direitos intrínsecos à humanidade; o direito de entender as realidades<sup>6</sup> sociais é extraordinariamente essencial, para destruir as falsas concepções que são descritas como verdadeiras para os que não possuem a criticidade que tanto é necessária para viver em comunidade. Quanto à questão da *realidade*, Paulo Freire (2012) entende que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2012, p. 42).

Nesse sentido, para Chauí (1980), a formação da consciência crítica se esbarra nas estruturas de poder da classe dominante, quem detém pretende sempre dominar as estruturas de conhecimento e formação de sujeitos sociais e históricos. Essa relação entre conhecimento e poder foi avaliada também por Roger Chartier e Pierre Bourdieu. Em relação ao papel dos intelectuais, eles consideram:

Durante muito tempo, o papel dos intelectuais consistiu em impor aos dominados o discurso que eles deviam reproduzir sobre a própria condição, portanto, em impor-lhes um discurso que eles não podiam constituir por si mesmos, mas que outros elaboravam para eles. (CHARTIER; BOURDIEU, 2012, p. 31).

Nessa conjuntura é importante ponderar, no que diz respeito à formação da consciência crítica, até que ponto o homem, como ser pensante, está disposto a *furar a bolha*<sup>7</sup> que o “protege” da realidade.

---

<sup>6</sup> O termo “realidade” (lat. medieval *realitas*) refere-se a tudo aquilo que existe, que é real. É o conjunto de todas as coisas existentes. Característica ou qualidade daquilo que existe. Quando certos filósofos idealistas se perguntam sobre a realidade do mundo exterior, estão se perguntando se o mundo possui uma existência efetiva exterior a nosso pensamento ou se não passa de um conjunto de representações de nosso pensamento (JAPIASSU, 2001).

<sup>7</sup> O objetivo deste termo “furar a bolha” neste contexto é expressar a forma individualista que o ser humano tem vivido na atualidade. A individualidade impõe ao homem contemporâneo certo egoísmo, um posicionamento que não valoriza o

A individualidade<sup>8</sup> é uma característica marcante deste momento histórico, e este posicionamento individualista impõe ao ser pensante uma realidade que não alcança o outro, que não pensa suas ações em direção ao próximo, o que segundo Delors (2012), é um dos quatro pilares necessários à educação – o *aprender a viver juntos*.

Essa realidade individualista é exatamente a questão que Pierre Bourdieu (2012), levanta quando relata que muitos não desejam conhecer/compreender a realidade; para ele:

[...] o problema do sociólogo é que ele tenta dizer coisas que ninguém – e, sobretudo, seus leitores – deseja saber. [...] será que vale a pena dizer em que estado se encontra o mundo social? Um mundo social que viesse a conhecer-se a si mesmo seria suportável a viver? Penso que sim; penso que um grande número de sofrimentos, um grande número de misérias que continuam sendo esquecidas pela grande deploração marxista seria formidavelmente atenuado, até mesmo transformadas ou anuladas, se houvesse transparência, um conhecimento mais aprofundado do estado em que se encontram a cultura, a religião, o trabalho, etc (BOURDIEU e CHARTIER, 2012, p. 35).

Na tentativa de compreender os desafios inerentes à formação de uma consciência crítica aos alunos, se faça necessário resgatar, brevemente, as contribuições da *Escola de Frankfurt*<sup>9</sup>, pois para esses autores a racionalidade estava sendo “industrializada”, ou seja,

---

próximo, que não considera o outro também como co-autor do momento histórico que compartilham.

<sup>8</sup> Doutrina que valoriza o indivíduo acima de tudo, especialmente em relação à sociedade ou à comunidade a que ele pertence. Em teoria política é a doutrina segundo a qual a finalidade da sociedade e do Estado é preservar os direitos do indivíduo. Por outro lado, a valorização do indivíduo em oposição à sociedade, é considerada repressora (JAPIASSU, 2001).

<sup>9</sup> Os principais autores da *Escola de Frankfurt* são: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. A pretensão básica do grupo foi a de elaborar uma teoria crítica do conhecimento, de um lado, aprofundando as origens hegelianas de Marx, e, de outro, introduzindo um questionamento no sistema de valores individualistas. Assim, a *Escola de Frankfurt* elucidou o caráter contraditório de conquista racional do mundo, pois a racionalidade científica e técnica consegue o feito de converter o homem num escravo de sua própria técnica. Procedeu ainda, de modo mais ou menos radical, segundo os autores, a uma crítica da "massificação" da Indústria Cultural, dos totalitarismos, da concepção positivista do mundo (JAPIASSU, 2001).

mercantilizada com objetivos específicos de manipulação da compreensão da realidade, sendo que a mídia era o principal instrumento de dominação mental dos que estavam sendo expostos ao conteúdo transmitido, significando que os meios de comunicação encontravam-se integrados e formavam um aparato estruturado em oligopólios, cujo objetivo era o de mercantilizar a arte e aumentar os lucros em escala global.

A Indústria Cultural, segundo o que propõe a *Escola de Frankfurt*, tem como meta reproduzir os discursos da classe dominante, e para validar esta abordagem, ela procura manipular as informações transmitidas e ocultar a exploração na sociedade capitalista, ou seja, tolher a possibilidade de formação de uma consciência crítica. Essas características são exemplificadas por Santos (2007) quando descreve que:

Os diversos meios de comunicação [...] possuem um papel importante em nosso cotidiano, influenciando o comportamento humano e sendo um agente mediador e formador de opiniões, pois as pessoas estabelecem uma relação interativa com estes meios de comunicação e a partir desta constante inter-relação moldam a sua visão de mundo (SANTOS, 2007, p. 56).

Esse mesmo autor descreve também que o objetivo da Indústria Cultural é privar a massa da reflexão consciente, para o autor:

A indústria cultural tem como objetivo conter o desenvolvimento da consciência das massas. Desta forma torna-se uma preocupação fundamental e uma determinação da classe dominante, classe que, aliás, está por trás do controle da mídia, dos meios de comunicação e dos meios de produção cultural, manter o baixo nível cultural e reproduzir o círculo de manipulação e alienação entre as massas, garantindo assim, a manutenção do sistema capitalista (SANTOS, 2007, p. 63).

As contribuições positivas da *Escola de Frankfurt* para a formação crítica da realidade partem da concepção de que a mídia como *indústria*, manipula, aliena, engana e formula ideologias. Nesse ponto, é importante considerar a percepção de Viana (2007) sobre a homogeneização das funções midiáticas diversas que presenciamos. Segundo o autor não é correta a abordagem que coloca todas as mídias no mesmo “padrão de atuação” (p. 9). Ele exemplifica essa compreensão com as abismais diferenças entre a grande revolução da imprensa através de Johannes

Gutenberg, uma *revolução comunicacional* e a lógica industrial por trás da radiodifusão, televisão e internet.

Viana (2007) também considera o fato que o problema da homogeneização igualmente alcança a *massa*. Quanto ao constructo *massa*, o autor fala da imprecisão que tal conceito carrega, para ele, “a palavra tudo responde, sem nada responder” (p. 10). Isso porque, de forma despercebida, pode-se conceber, erroneamente, uma sociedade sem “perceber que existe a divisão de classes sociais, colocando inúmeras diferenças e antagonismos sociais, sem falar nas diversas subdivisões” (VIANA, 2007, p. 10).

Após considerar algumas questões envolvidas quando se reflete sobre a formação da consciência crítica, principalmente as relações entre a mídia e a *massa*, em relação às perspectivas da *Escola de Frankfurt*, é preciso, portanto, ponderar sobre o conceito de ideologia. É válido considerar que não é o propósito desse texto tratar sobre a ideologia, mas é inevitável não referendar a conceito como construto da percepção crítica. O termo é amplo e dependendo do recorte histórico e social pode ter significados divergentes e distintos. Entretanto, nesse texto o termo será utilizado na perspectiva de Chauí (1980), em que concebe ideologia como “o conjunto de ideias de uma época, tanto como opinião geral, quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores desta época” (p. 11). Nesse sentido, torna-se perceptível que o ser humano quando tenta explicar os fatos que ocorrem diante de seus olhos, sejam eles naturais ou produzidos pelo homem, fomenta respostas e, então, constrói ideologias.

A formação da consciência crítica está exatamente na capacidade de perceber que a prática educativa é, por vezes, ideológica e, por vezes, intenta combater ideologias. Essa contradição estrutural é que aplaina os horizontes para que haja consciência crítica, entendendo para tanto que, a finalidade educativa escolar é formar sujeitos sociais críticos e autônomos, capazes de valerem-se do conhecimento como instrumento de compreensão e transformação social.

### **Considerações Finais**

Conclui-se que a escola é um agente social e histórico, por essa razão, toda sua prática educativa e todos os seus agentes educativos devem estar em diálogo com a realidade social que é,

impreterivelmente, construída historicamente. Nesse sentido, podemos aferir que a escola tem potencialidade para ser um espaço de formação da consciência crítica. Contudo, faz-se necessário que os agentes educativos sejam por si só críticos e autônomos. Entretanto, é válido ressaltar que a escola por si só, como estrutura física, não forma consciência crítica, sendo que somente se torna capaz de tal feito se houver interação, integração e diálogo da prática educativa com a realidade social e histórica que a rodeia.

A escola não é um agente neutro na sociedade, ela é carregada de sentidos e está inserida em uma estrutura social de poder, como considera Pierre Bourdieu. Por esta razão, optamos por inserir na análise textual, ainda que superficialmente, Paulo Freire, pois esse autor considera que há uma clara estrutura de dominação que intenta manter as condições de opressor e oprimido na sociedade e na escola, sendo que somente por meio de uma prática educativa libertadora seus agentes podem se encontrar como sujeitos sociais e históricos. Contudo, conforme destacamos no texto, na perspectiva da Escola de Frankfurt, a mídia e a Indústria Cultural, são possíveis barreiras formativas e ideológicas para a não formação da consciência crítica.

Podemos aferir que a consciência crítica não é fruto de um processo natural ou espontâneo da escola em si, mas pode vir a ser quando professores e alunos assumem-se como sujeitos sociais e históricos. A formação de sujeitos críticos e autônomos, tanto de professores como de alunos, visa cumprir a finalidade educativa de valer-se do conhecimento como instrumento de transformação e compreensão da realidade. Nesse sentido, a prática educativa na escola pode desvelar a quem serve a escolarização, especialmente na modernidade.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O Sociólogo e o Historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2012.

JAPIASSU, H. MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, N. J. **Tópicos de Epistemologia e Didática**. Curso de Pós-Graduação – ANO 2011 – Faculdade de Educação – USP. Disponível em: <http://www.veduca.com.br/play/5575> Acesso em: 15/10/2014.

MELLO, S. A. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, p.117-130. 1993.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, J. I. **O Cinema e a Indústria Cultural**. In: VIANA, N. (org.) **Indústria Cultural e Cultura Mercantil**. Rio de Janeiro: Corifel, 2007.

VIANA, N. (org.) **Indústria Cultural e Cultura Mercantil**. Rio de Janeiro, Corifel, 2007.



## CURRÍCULO E O DEBATE PÓS-CRÍTICO: PROVOCAÇÕES CRÍTICAS

Renata Peres Barbosa<sup>1</sup>

### Considerações Iniciais

*“Qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Por tal razão é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abriga as concepções de vida social e as relações que animam aquela cultura” (PEDRA, 1997, p. 45)*

A modernidade é fortemente marcada pela aposta de uma razão utópica, símbolo de desenvolvimento e progresso, que carrega a promessa de novos tempos, subsidiada pela evolução da ciência e pelos aparatos tecnológicos. No entanto, o progresso e a autodestruição se imbricam e a tão proclamada promessa de liberdade se dilui. Assiste-se a perda do valor formativo no campo cultural e educacional e o esvaziamento das possibilidades emancipatórias com primazia de uma racionalidade instrumental, à luz da supremacia das relações de cunho mercantil como mediadores dos diversos espaços sociais. Como expresso já no prefácio de *Eclipse da Razão*, de Horkheimer (2002):

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem, enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília e Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Email: re\_pbarbosa@hotmail.com

independente sofreram aparentemente uma redução (HORKHEIMER, 2002, p. 07).

Inserida na esteira da racionalização, a práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, deixando de lado a relação com a existência e com a formação humana e se torna cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade, uma vez que legitima e incorpora seus mecanismos. Com efeito, deparamo-nos com a necessidade de superar essa condição de alienação e privação espiritual delineados na modernidade, com a urgência de retomar as finalidades e o sentido do saber e potencializar o pensamento crítico.

Partimos do pressuposto de que a crítica epistemológica, no âmbito da Educação, tem sido constantemente retomada pelos pesquisadores brasileiros, que apontam para a insuficiência dos pressupostos positivistas, sinalizada pela crise da ciência<sup>2</sup>. Pesquisas atuais têm evidenciado que no âmbito acadêmico-científico, o quadro hegemônico que sustenta o caminho de resistência ao pensamento moderno é respaldado pela “agenda pós-moderna” (MORAES, 2004) ou “pós-crítica” (PARAISO, 2004), termos abrangentes e, embora não consensuais, partem de pressupostos contestatórios ao pensamento moderno. De modo geral, partilham do diagnóstico de crise da experiência formativa com ênfase na descrença do projeto iluminista de emancipação, e liquidam os parâmetros racionais de critérios universais<sup>3</sup>. Dentre seus principais argumentos, destacam-se: a desconstrução das pretensões universalistas (sujeito e razão), a crítica à metafísica e as grandes narrativas, aos conceitos de ser e verdade, à dialética, entre outros (PETERS, 2000; WILLIAMS, 2012; LYOTARD, 1986). Revestido por pressupostos antiuniversalistas, em geral, têm como norte a diferença e a pluralidade, pautados no perspectivismo cultural e no pluralismo moral, na transgressão.

---

<sup>2</sup> Pesquisa de mestrado realizada na UNESP (Brasil) intitulada: Desdobramentos epistemológicos da modernidade: similaridades e divergências da crítica frankfurtiana à oposição positivismo e dialética no debate educacional. Ver Barbosa (2011).

<sup>3</sup> Pedro Geogen em *Educação, ética e Pós-modernidade* (2005) diagnosticou tal abandono da esfera racional e aponta que os pós-modernos "desacreditam a razão moderna como uma grande ilusão e vilã dos terríveis desastres praticados em nome da ciência e do progresso" (p. 18).

As teorizações e pesquisas dessa corrente, no Brasil, já tem ressoado nas produções no campo educacional, em especial, no debate sobre o currículo, de modo que, suas implicações merecem ser refletidas (PARAÍSO, 2004). Nosso recorte é para a análise os fundamentos teóricos da teoria do currículo, campo de pesquisa em educação que tem sofrido influência pós-moderna em suas produções nacionais<sup>4</sup>.

Quanto aos fundamentos teóricos hegemônicos, nossa temática principal, a teorização curricular do campo mostrou-se propícia às perspectivas pós-críticas, de influências pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, entre outras, na valorização da experiência individual, da realidade cotidiana, do conhecimento particular, de modo a romper com visões de totalidade, universalidade, objetividade e sujeito.

Diante desse cenário de ênfase nos processos de subjetivação, problematizaremos que o elogio à diferença recai numa espécie de fetichismo, o que justifica a necessidade de problematizar, em termos filosóficos, seus desdobramentos. O movimento de contraponto à perspectiva da “agenda pós-moderna” já vem sendo alvo de diversos autores que têm se debruçado na problemática<sup>5</sup>, e a proposta aqui levantada segue analogamente, com ressalva ao aporte teórico da tradição crítica.

O presente artigo tem como objetivo tensionar o debate atual no campo do currículo, no tensionamento das perspectivas críticas e pós-críticas. Tendo como pano de fundo a consolidação de uma “agenda pós-crítica”, busca-se apresentar de modo geral o debate pós-crítico e sua articulação com as teorias curriculares. Para tanto, no primeiro momento, apresenta-se brevemente o debate sobre os fundamentos da perspectiva pós-crítica e sua influência no campo do currículo. Em seguida, o intuito é problematizar, em termos filosóficos, as implicações da adoção da perspectiva pós-moderna nos estudos sobre currículo. Respalda-mo-nos nos teóricos da escola de Frankfurt, em especial, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, autores que

---

<sup>4</sup>Vários pesquisadores brasileiros que têm se debruçado na temática da teoria do currículo no Brasil, demonstram o quanto esse campo de estudos se enredou para a influência pós-moderna, do final da década de 1990 até os dias atuais (MOREIRA, 1998; LOPES e MACEDO, 2010; SILVA, 2004; THIESEN, 2010).

<sup>5</sup>A exemplo de Rouanet (1993), Moraes (2004) e Pierucci (1999)

sustentam o pensamento crítico e a possibilidade dos ideais da racionalidade moderna ainda preservarem elementos de emancipação.

## O DEBATE PÓS-CRÍTICO NO CAMPO DO CURRÍCULO

Conforme as tendências pós-críticas, os processos formativos implicados nas pretensões universalistas são postos em suspensão, na rejeição dos núcleos fundamentais do legado do Iluminismo e da filosofia clássica: as concepções de sujeito, razão e conhecimento científico. A razão é desacreditada enquanto fundamento e ferramenta para eliminar as desigualdades e injustiças sociais. Trata-se de uma “reavaliação radical da cultura do Iluminismo e de sua concepção de uma razão universal” (PETERS, 2000, p. 50).

Podemos encontrar em Jean François Lyotard, um dos principais expoentes da perspectiva pós-moderna, na obra *O Pós-Moderno* (1986) define o pós-moderno como o rompimento com as grandes narrativas, como uma tendência contra as pretensões de totalidade e universalidade, como uma reação ao hegelianismo. Representa o fim das esperanças quanto às promessas modernas, no desmanche de seu projeto, validade, categorias e discursos, na deslegitimação dos saberes, relatos e instituições por ela constituídos. Ainda no campo das definições, Tomaz Tadeu da Silva (2004) sintetiza outros aspectos que podem ser destacados. Para ele, o pós-modernismo:

**privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem** – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo **prefere o local e o contingente** ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo **inclina-se para a incerteza e a dúvida**, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do ‘objetivismo’ do pensamento moderno, o pós-modernismo **prefere o ‘subjativismo’ das interpretações parciais e localizadas** (SILVA, 2004, p. 114, grifo nosso).

Na segunda metade dos anos de 1990, o campo da teoria curricular no Brasil é marcado por múltiplas influências teóricas advindas, em especial, da literatura francesa, e passa a incorporar enfoques da chamada “agenda pós-moderna”, que colocam em suspensão os princípios críticos. Assim, amplia-se o campo da teoria curricular no cenário nacional, com forte influência do viés pós-crítico, e, sobretudo,

na incorporação de enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas<sup>6</sup>. Autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Edgar Morin, entre outros são os que mais tiveram repercussão no período (MOREIRA, 1998; LOPES e MACEDO, 2010; SILVA, 2004, PARAÍSO, 2004).

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013, p. 9).

Dentre os pressupostos teóricos metodológicos orientadores da vertente pós-crítica, com destaque à vertente pós-estruturalista, elencamos: os processos de desconstrução das teorias curriculares, do pensamento de Derrida; a localização dos micropoderes no cotidiano escolar, com as noções de Foucault; as implicações da estrutura do conhecimento para a organização curricular, a partir de Deleuze e Guattari, entre outros.

Assim, a incorporação do pós-estruturalismo se dá em alguns aspectos, entre eles: (a) amplia-se o debate para além do econômico e inclui discussões sobre gênero, etnia e sexualidade, identidades e narrativas locais; (b) a ausência de uma visão de futuro, um horizonte, pois tais discursos constituem-se enquanto metanarrativas, considerados de caráter opressor; (c) questionamento do conceito de ideologia, pois ao conceber que a linguagem constitui a realidade, não há um discurso verdadeiro e, portanto, uma falsa visão de mundo social; (d) adoção do conceito de diferença e de narrativas parciais, em detrimento das teorizações que utilizam a universalidade como critério de validação. Há regimes de verdade (acepção de Foucault), e não um

---

<sup>6</sup>Antonio Flavio Moreira (1998) no texto “Crise da teoria crítica curricular” analisa os impasses e a reconfiguração da teoria curricular crítica. Para ele, a concepção curricular crítica, enquanto texto político, entra em crise e perde sua hegemonia devido à inúmeros fatores. Considerando o contexto de globalização e mundialização do capital, e a complexidade das relações com a inserção das novas tecnologias, o pensamento crítico desestrutura-se, como reflexo do cenário global, complexo, imerso a incertezas e desafios. Rompem-se crenças e saberes até então cristalizados, momento em que outras influências teóricas ganharam ênfase. Esse cenário de crise ressoa para o campo da educação e reflete nas questões curriculares.

discurso verdadeiro; (e) o descentramento do sujeito: não há a noção de um sujeito e sim a defesa da subjetividade fragmentada. O sujeito é constituído pela linguagem, e convive com a provisoriedade da multiplicidade de discursos e realidades constituídas por tais discursos. Entre outros.

Ao supor quais seriam as bases de um currículo pautado no pós-estruturalismo, algumas premissas ganham destaque: os processos de significação são tidos enquanto instáveis e indeterminados, de modo que “ênfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento” (SILVA, 2004, p. 123); A noção de verdade é colocada sob suspeita, com o questionamento aos significados transcendentais e à concepção de sujeito. Dessa forma, pauta-se nos processos de subjetivação, construídos a partir da linguagem e nas relações de poder (poder descentrado), onde se desfaz qualquer pretensão iluminista de emancipação, de qualquer horizonte que se pretenda almejar:

Para as teorias pós-críticas a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma ausência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (SILVA, 2004, p. 150).

De modo geral, trata-se de uma perspectiva que partilha do diagnóstico de crise da experiência formativa com ênfase na descrença do projeto iluminista de emancipação, e liquidam os parâmetros racionais de critérios universais. Revestido por pressupostos antiuniversalistas, em geral, têm como norte a diferença e a pluralidade, pautados no perspectivismo cultural e no pluralismo moral, na transgressão.

Para Antonio Flavio Moreira, o debate de cunho pós-crítico tem penetrado fortemente na produção de currículo no Brasil – reforçando os conceitos de hibridismo e de identidade, a partir do viés multirreferencial. O pesquisador situa a atualidade do campo e aposta na “multirreferencialidade” - com o pensamento pós-moderno, pós-estrutural e de diversas outras vertentes - e a importância de se voltar para a prática educativa. Defende o diálogo, a interrelação entre o pensamento crítico e o pensamento pós-crítico, “na intersecção entre o

compromisso com a emancipação e o pós-modernismo” (MOREIRA, 2000, p. 28).

Ou seja, encontramos aí um caminho pós-crítico marcado pelo hibridismo, pela “multirreferencialidade”. Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2010), no mesmo sentido de Moreira, irão apostar na valorização do hibridismo cultural neste campo de estudos, a diversidade de tendências teóricas – a compreensão é a de que os próprios sujeitos se constituem como híbridos culturais. O processo de hibridização rompe com a organização dos sistemas culturais e os mistura, constituindo sistemas “impuros”, de modo que as diversas teorias contribuem com a complexidade de questões postas e também com a construção de novas preocupações/questões. A principal tendência no campo são as discussões que envolvem a cultura, sob viés teórico da perspectiva multicultural e dos estudos culturais. O campo do currículo é entendido, portanto, como “um campo em que diferentes discursos são reterritorializados. Um campo habitado por sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais. Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47); Segue-se na valorização da experiência individual, da realidade cotidiana, do conhecimento particular, de modo a romper com visões de totalidade, universalidade, objetividade e sujeito.

## **PROVOCAÇÕES CRÍTICAS**

O movimento de crítica à razão instrumental, razão esta que se proliferou na modernidade e permitiu diversos momentos de barbárie na história da humanidade, nem sempre segue análoga à perspectiva da “agenda pós-moderna” e ao discurso de ênfase na diferença e na pluralidade. Diante desse cenário de ênfase nos processos de subjetivação, o elogio à diferença recai numa espécie de fetichismo, o que justifica a necessidade de problematizar, em termos filosóficos, seus desdobramentos. O movimento de contraponto à perspectiva da “agenda pós-moderna” já vem sendo alvo de diversos autores que têm se debruçado na problemática (ROUANET, 1993; MORAES, 2004; PIERUCCI, 1999), e a proposta aqui levantada segue analogamente, com ressalva ao aporte teórico da tradição crítica.

Com o intuito de problematizar, em termos filosóficos, a vertente teórica predominante no campo da teoria do currículo, nesse tópico,

propomos problematizar a questão brevemente, a partir de outros referenciais. Valemo-nos, em especial, da sustentação teórica dos filósofos da Escola Frankfurt (Theodor Adorno e Max Horkheimer e Herbert Marcuse), na busca de instigar para as possibilidades de potencializar o pensamento crítico através dos elementos racionais.

Quanto aos elementos da tradição crítica, diferentemente da proposição pós-estruturalista, o culto à diferença e a recusa ao universal, desfaz os próprios alicerces das possibilidades de crítica e emancipação à racionalidade instrumental, pois se respaldam em discursos relativistas, de base irracional e subjetivista. Suas análises se concentraram nas possibilidades de resistência à racionalidade instrumental, presente de maneira contundente na modernidade. Para eles, os pressupostos universais agiram historicamente enquanto opressores ideológicos, no entanto, são eles que permitirão o questionamento dessas mazelas, principal ponto que diverge da crítica pós-estruturalista. Para os teóricos frankfurtianos, a problematização central é que a própria razão é dialética e, portanto, possui os elementos para emancipação e para barbárie. Ou seja, é a própria razão, a partir da autorreflexão, que desvelará e compreenderá seus elementos regressivos. A crítica à razão não significa a sua desistência e a adesão ao irracional, não podemos jogar “a criança com a água do banho” (ADORNO, 2009, p. 39). O fato “que a cultura tenha falhado até hoje não é justificativa para promover o seu fracasso” (ADORNO, 2008, p. 41).

Em síntese, buscam superar os limites do conhecimento sem abandonar as potencialidades emancipatórias da razão, considerando a dialética como princípio ontológico universal, como possibilidade de tensionar as contradições que permeiam a vida social, suas diversas facetas, como método para negá-lo e confrontá-lo. O espaço da diferença é, dessa forma, esse espaço de tensão entre o particular e o universal e não pode abster-se de seu objetivo de busca, do seu vir a ser. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2009; HORKHEIMER, 2002; MARCUSE, 1969).

Por fim, apresentamos a tese de Julia Malachen (2014), oportuna para o debate em questão. A autora problematiza o quanto o currículo corresponde a uma das importantes ferramentas para atender as demandas da mundialização do capital, fortemente retomado pelas políticas educativas à luz do receituário neoliberal. Diz respeito a uma “visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a

democratização, o respeito à diversidade etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo” (MALACHEN, 2014, p. 18). A partir da análise da influência do neoliberalismo no campo das políticas educacionais, aproxima o discurso neoliberal aos pressupostos do pensamento pós-moderno que, segundo a crítica da autora, se sustenta com base no relativismo cultural e epistemológico. Com efeito, demonstra o quanto o multiculturalismo está presente nas políticas curriculares nacionais, com preocupantes implicações concernentes ao papel da escola:

o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de forma **comprometedora a função social da escola** que, mais do que nunca, se mostra **aprisionada aos limites da vida cotidiana**, assumida como **instância única da prática social** (MALACHEN, 2014, p. 21, grifo nosso).

### **Considerações Finais**

Frente à irracionalidade do progresso moderno, que tantas marcas deixou no cenário cultural, a necessidade de superação da condição de alienação e privação espiritual são urgentes, e é sobre este debate que o presente trabalho propôs investigar.

No campo da educação, o enfrentamento dos impasses construídos e legitimados na modernidade têm sido constantes, e o campo do currículo ressoa tais esforços. Os fundamentos teóricos hegemônicos mostraram-se propícios às influências pós-críticas (pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, entre outras), na valorização da experiência individual, da realidade cotidiana, do conhecimento particular.

Diante desse cenário, o elogio à diferença, ao romper com as visões de totalidade, universalidade, objetividade e sujeito, recai numa espécie de fetichismo, o que justifica a necessidade de problematizar, em termos filosóficos, seus desdobramentos. O movimento de contraponto à perspectiva da “agenda pós-moderna” já vem sendo alvo de diversos autores que se debruçam na problemática e o aporte teórico da tradição crítica é que nos fundamenta. Nossa análise pauta-se na tradição crítica, em que o movimento de interpelar a primazia da razão instrumental e seus desdobramentos deve partir da própria

razão, pelo caminho da autocrítica/autorreflexão dos elementos regressivos nela contidos.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, R. P. Desdobramentos epistemológicos da modernidade: similaridades e divergências da crítica frankfurtiana à oposição positivismo e dialética no debate educacional. **Dissertação de Mestrado**, Unesp/Marília, 2011.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.
- HORKHEIMER, M. Meios e fins. In: HORKHEIMER, M. **O Eclipse da razão**. São Paulo (SP): Centauro. 2002.
- LOPES, Alice Casemiro. Teorias Pós-críticas, Política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MALACHEN, Julia. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. **Tese de Doutorado**. Unesp/Araraquara, 2014.
- MARCUSE, H. **Razão e revolução**. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1969.
- MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, M. V.(Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.

- MOREIRA, A. F. B.. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Moreira, A. F. B. (Org.), **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus Editora, 2000.
- PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.
- PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e cultura**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo, Editora 34, 1999.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade: ensaios**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- THIESEN, Juarez da Silva. Virada Epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 641-659, out/dez 2015.
- WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. São Paulo, Vozes, 2012.



## VALORES MORAIS PODEM SER ENSINADOS?

*Daniel Skrsypcsak<sup>1</sup>*

### **Introdução/problematização**

A discussão sobre a Educação em valores morais atualmente tem ganhado força muito pelo fato do cenário político e econômico em que vivemos. Estender essa discussão a partir das instituições de ensino, mais especificamente às que oferecem a educação básica pública nos faz questionar: Quais são os valores que a sociedade busca e deve ter como meta desenvolver?

A educação por intermédio das instituições públicas não pode ficar alheia a essa discussão pois ela é corresponsável pela formação das novas gerações. Consideramos a escola sendo lócus para esse debate e conseqüentemente para o conhecimento do mesmo. Essas questões nos fazem pensar na necessidade de uma educação em valores morais a ser desenvolvida nas instituições públicas de ensino do ensino básico, configurando-se num projeto institucional<sup>2</sup>.

Entendemos que possam existir estratégias pedagógicas para uma educação em valores morais e acreditamos que a escola não pode se silenciar para essa questão. As instituições precisam de um consenso sobre os valores fundamentais a serem desenvolvidos na e pela escola. Como fazer? A quem recorrer? Esse é o nosso desafio para o qual todos nós estamos convocados.

A discussão sobre a Educação em Valores Morais atualmente tem ganhado força muito pelo fato do cenário político e econômico em que vivemos. Estudiosos debatem sobre um contexto em que atravessamos uma crise de valores ou temos os valores em crise. Neste cenário,

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ-RS. Professor da rede pública do Estado de Santa Catarina e professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fai de Itapiranga-SC.

<sup>2</sup> Defendemos uma educação moral no âmbito institucional, onde “[...] a instituição escolar, como um todo, deve ser um espaço democrático, onde os valores morais estejam presentes: nas aulas, nos trabalhos cooperativos, nos projetos, na organização de festas e eventos culturais esportivas, entre outros”. (ALENCAR; MÜLLER, 2017, p. 19).

estender essa discussão a partir das instituições sociais, mais especificamente as instituições que oferecem a educação pública básica nos faz questionar: Quais são os valores que a escola busca e deve ter como meta desenvolver? Esses valores são possíveis de serem desenvolvidos?

Desde os gregos convivemos com dilemas nessa ordem: a virtude pode ser ensinada? Aqui, nos parece pertinente recuperar esse questionamento refazendo o mesmo: Os valores morais podem ser ensinados? Partimos do pressuposto que não existe possibilidade de uma pessoa se tornar moral e ética sem que tenha uma educação moral, independente de qual instituição essa educação parte. Para empreender esse esforço e reforçar o argumento do papel que a escola pode assumir na educação em valores morais buscamos no artigo publicado por Heloisa Moulin de Alencar e Adriana Muller (2017), sob título *Educação Moral: procedimentos possíveis no contexto escolar*, elementos para aprofundar as discussões, elementos importantes para nossa discussão.

Finalizando esse trabalho apresentamos algumas possibilidades desse ensino no âmbito das escolas públicas brasileiras a partir de algumas experiências consideradas bem-sucedidas. Em função das limitações desse trabalho apresentaremos quatro projetos entre os selecionados, trazendo de cada produção a ideia central, autores utilizados no referencial teórico bem como breves discussões realizadas.

## **O ensino dos valores morais na escola**

Para tentar responder à pergunta que leva o título desse trabalho buscamos principalmente em Alencar e Müller (2017), Goergen (2005), La Taille (2009) subsídios de uma resposta afirmativa, uma vez que as autoras corroboram com a ideia de que a educação moral é possível e aprofundam as discussões sobre o que é educação moral e em quais contextos sociais os valores morais podem ser ensinados, seus conteúdos e procedimentos. Sobre esses aspectos pretendemos discorrer neste momento, mesmo que superficialmente, devido às limitações do trabalho.

As autoras reforçam o questionamento por nós apresentado e colocam a necessidade de responder a mesma de forma afirmativa e

que para tanto, merece ser analisada e justificada. Indicam que o tema tem despertado o interesse dos pesquisadores, porém, se constitui de um campo que ainda precisa ser investigado. Para tanto, nos lançam o questionamento: o que é educação moral? As autoras entendem que esse tema remete a um passado não muito distante, associado a uma tentativa no período da ditadura militar em inculcar por intermédio da escola, valores patrióticos, civis e anticomunistas. O período é marcado pela implantação da famosa disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Porém, a perspectiva assumida pelas autoras é bem distante da referida disciplina.

Para Alencar e Müller (2017, p. 14) “A educação moral é um tema que filósofos e teóricos da educação, psicologia, sociologia, antropologia e das demais áreas do conhecimento humano têm estudado durante séculos”. Portanto, nota-se que a discussão não é recente, porém, ainda é válida em nosso tempo. Além de não perder validade as autoras afirmam que as discussões ultrapassam as fronteiras do contexto brasileiro, sendo discussões realizadas em diversos países<sup>3</sup>. Mesmo que em muitos casos a perspectiva dos autores seja diferente, o que as mesmas têm em comum é a que a educação moral busca a formação de sujeitos autônomos.

O desenvolvimento do ser autônomo só é possível sob a perspectiva de uma educação vista como um todo indissociável, pois para as autoras, um sujeito passivo intelectualmente não conseguirá se tornar livre moralmente. Entendem que uma educação moral não se sustenta numa transmissão direta de determinados valores e sim por intermédio de conflitos cognitivos. Apontam com base em alguns autores<sup>4</sup> que a “educação moral acontece nos espaços onde existe incentivo ao diálogo, promoção de projetos comuns, possibilidade para desenvolver a autonomia, cuidado com a humanidade em nós e no outro e valorização de algumas virtudes” (ALENCAR E MÜLLER, 2017, p. 16). Facilmente podemos considerar que um dos espaços privilegiados apontados acima é a escola.

---

<sup>3</sup> Estados Unidos (Gilligan 1982; Turiel 1983; Nucci 2000); Portugal (Estevão 2006); Espanha (Puig 1998, 2000, 2007; Delval 2006); México (Bertussi 1998); França (Delors 1996 [2010]; Barrere e Martuccelli 2001; Morin 2007); Chile (Maturana 1998); Brasil (Camino 1998, La Taille 1996, 1998, 2006a, 2006b, 2009) entre outros.

<sup>4</sup> Piaget (1930 [1996]); Kohlberg (1984/1992); Delors (1996 [2010]); Morin (2007) e Puig (2007).

Após essas questões introdutórias novamente as autoras recuperam a pergunta chave formulada aqui no início dessa discussão: é possível ensinar valores morais? Na tentativa de justificar a resposta afirmativa para essa questão as autoras, citam entre outros, Camino e Luna (2004) que afirmam que os valores morais podem ser ensinados. Além disso, essa educação moral pode acontecer de acordo com três perspectivas teóricas que abordam o processo de formação moral: aprendizagem social, psicanalítica e cognitivo-construtivista. A última é a perspectiva adotada pelas autoras em seus estudos, reflexões e elaborações teóricas. Finalizam a discussão dessa questão afirmando: “[...] sim, é possível ensinar valores morais, possibilidade também apontada por filósofos – Kant e Comte-Sponville – e teóricos – Piaget, Kohlberg e Camino e Luna -, conforme foi apresentado”. (ALENCAR E MÜLLER, 2017, p. 17).

Uma vez definido que os valores morais podem ser ensinados outro questionamento é lançado pelas autoras: em quais contextos sociais os valores morais podem ser ensinados? Conforme indicado anteriormente, são diversos os contextos em que se pode ensinar os valores e que esse tipo de educação inicia pela família, se estende aos amigos, meios de comunicação, escola e outras instituições sociais. O enfoque dado pelas autoras, assim como é o nosso entendimento, que é pela escola, que se constitui um espaço importante para a formação da autonomia que a mesma deve acorrer. Essa indicação está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e aceita por diversos autores. As autoras, utilizando-se de Puig (2007) consideram que por se tratar de um espaço amplo, a educação moral no âmbito da instituição escolar poderá acontecer de três formas: o interpessoal, o curricular e o institucional. Aqui também encontramos convergência para as formulações de nosso estudo acerca da temática.

Defendemos uma educação moral no âmbito institucional, onde “[...] a instituição escolar, como um todo, deve ser um espaço democrático, onde os valores morais estejam presentes: nas aulas, nos trabalhos cooperativos, nos projetos, na organização de festas e eventos culturais esportivas, entre outros”. (ALENCAR E MÜLLER, 2017, p. 19). Quando afirmamos partilhar desse entendimento, não desconsideramos os demais âmbitos apontados e sim, que nossa pretensão é discutir a mesma como um projeto institucional, perene, que facilmente possa ser observado nas diversas ações desenvolvidas

pela escola. Da mesma forma, quando concordamos que a escola é um espaço social responsável pela formação do sujeito autônomo, por intermédio de uma educação moral, não ignoramos os demais contextos e muito menos transferimos toda a responsabilidade para a mesma.

Goergen (2005) nos remete um questionamento importante que julgamos ser fundamental discutir:

[...] o que pode ou deve a escola fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não partilhados por todos [...]. (GOERGEN, 2005, p. 985).

Nesse aspecto cabe questionar: temos possibilidade de consenso em torno dos valores a serem ensinados? A partir dessas questões o que pretendemos é pensar num projeto institucional de escola em que a educação em valores morais seja considerada numa ação intencional e integradora em todas as atividades que perpassam o ambiente escolar. Isso significa que todos na escola devem se sentir responsáveis pela educação em valores e assumir os mesmos. Para que isso tenha êxito será preciso pensar no conjunto de procedimentos a serem adotados, tanto como pelo ensino de conteúdos morais<sup>5</sup> como pelo exemplo, ou seja, o exercício da prática dos valores definidos e orientados por princípios gerais.

Para Goergen (2005) o processo de formação moral se torna complexo na medida que envolve vários aspectos, que vão desde a apropriação de determinadas convenções sociais até a formação de uma consciência moral autônoma. Para o autor a educação moral “é um processo de construção sociocultural da personalidade ou do sujeito moral.” (p.1005). Contempla um dos aspectos da formação integral<sup>6</sup> procurando dar uma orientação e sentido ao ser humano como um todo

---

<sup>5</sup> Para La Taille, os conteúdos morais devem estar pautados nos princípios de justiça universal, generosidade e dignidade. A definição dos conteúdos é uma discussão importante que pela limitação do trabalho não poderá ser realizada nesse momento.

<sup>6</sup> O autor cita os aspectos tradicionais que devem ser levados em consideração na formação integral: “educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística” (p. 1006).

e para tal, de certa forma perpassa transversalmente todas as dimensões.

Não estamos defendendo o que La Taille (2009) chama de escola de virtudes onde determinados valores são instituídos de forma instrumental e utilitarista e em detrimento do conhecimento cognitivo ou sistematizado. Mas ainda conforme o autor, acreditamos que a educação tem legitimidade para apresentar aos alunos determinados princípios e valores morais. Na educação existe o contato entre os seres humanos e esta pode contribuir para o convívio social como uma forma do ser humano se constituir verdadeiramente como tal. É pela educação que estes contatos podem acontecer com uma riqueza que dificilmente outra instituição poderá oferecer. Essa riqueza poderá ser aproveitada entendendo a complexidade das relações que se estabelecem.

Infelizmente nosso sistema educacional ainda está baseado na separação dos saberes em disciplinas e que necessita de uma reforma. Necessitamos conectar os conhecimentos para reconhecer os problemas globais sob a ótica da ou das complexidades que cercam as relações entre os indivíduos e a sociedade. Reformar o pensamento e a educação é compreender as necessidades políticas, sociais e éticas das quais somos parte. Promover valores que possam atender aos desafios contemporâneos como a autonomia, respeito, cooperação, pensamento crítico, solidariedade, capacidade para resolução de problemas complexos, altruísmo e aptidão para o diálogo, entre outros, torna-se necessário.

Concorda-se que na escola não é possível somente nos preocuparmos com o ensino ou transmissão de conhecimentos por intermédio dos conteúdos escolares, embora que o conhecimento historicamente produzido e acumulado precisa ser ensinado às novas gerações. O que se questiona é a possível ausência de discussões em torno dos valores morais. Reduzimos o papel da educação em contribuir numa formação voltada para a autonomia dos discentes quando afirmamos que no espaço escolar se trabalha uma educação de valores pelo fato dos alunos “obedecerem” a regras e normas como o uso do uniforme, a fila para entrar na sala, o uso ou não dos celulares e diversas outras normas, principalmente de conduta.

Entendemos que possam existir estratégias pedagógicas para uma educação em valores morais e acreditamos que a escola não pode se silenciar para essa questão. As instituições precisam de um consenso

sobre os valores fundamentais a serem desenvolvidos na e pela escola. Acreditamos que a escola não pode se silenciar para essa questão e que as instituições possam ter um consenso sobre os valores morais a serem ensinados. Em todos os aspectos o papel do professor é fundamental. Algumas dessas estratégias pretendemos apresentar na próxima seção.

### **Projetos educativos para a educação em valores**

O objetivo dessa seção é discutir a Educação em Valores no âmbito das escolas públicas e apresentar algumas propostas ou projetos que foram desenvolvidos em instituições de ensino do Brasil. A partir deles, sente-se a necessidade de ampliar essa discussão com vistas a aumentar as possibilidades de implementação de experiências positivas que se configurarão em projetos institucionais, voltados para as escolas públicas, cuja temática é a educação em valores morais. Muitas experiências são realizadas nas escolas por intermédio de projetos, mas que muitas vezes são temporais ou não apresentam uma base conceitual e uma verdadeira intencionalidade de discussão nesse campo. Também percebemos a partir de leituras que muitos estudos estão sendo empreendidos com essa temática, porém, direcionando as discussões no plano da teorização, carecendo de intervenções empíricas.

A metodologia utilizada consistiu numa revisão de literatura para selecionar publicações consideradas relevantes para a temática e que apresentavam propostas sistematizadas e que foram colocadas em prática, cuja temática consistiu na educação de valores morais voltadas para a escola. Um critério utilizado foi a busca na base de dados SciELO, independente da classificação dos periódicos utilizando como palavras-chaves “educação em valores e escola”; “valores morais e escola”; “educação moral e escola”. Outro critério adotado foi a seleção de artigos publicados a partir de 2010 até 2017 por entendermos que se tratam de trabalhos mais recentes e alinhados com as atuais discussões referentes as necessidades e carências em relação ao tema.

Um dos estudos encontrados foi publicado por Adriana Müller e Heloisa Moulin de Alencar em 2012 com o título: “Educação moral: o aprender e o ensinar justiça na escola”, tendo como objetivo investigar como aprenderam aqueles que ensinam e como ensinam aqueles que aprenderam o valor moral da justiça. A amostra foi constituída por vinte

professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de cinco escolas particulares do município de Vitória-ES.

O foco do ensino concentrou-se sobre o valor moral da justiça, não se estendendo a outros valores que podem ser considerados nas discussões que cercam essa temática. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, sendo que as autoras utilizaram como referência o método clínico (PIAGET, 1994; DELVAL, 2002) e a análise dos dados foi de acordo com a proposta de Juan Delval (2002). Diversos outros autores foram utilizados para discutir e embasar os resultados, entre eles: KOLBERG, 1992; LA TAILLE, 1996, 2006; PUIG, 1998, 2000, 2007, MATURANA, 1998; MORIN, 2007.

Esta pesquisa indicou que, de forma geral, “as professoras ensinam como aprenderam: por meio de ações impositivas”. Questionam se é possível promover uma educação moral que leve para a autonomia sendo que os procedimentos utilizados são ações impositivas que mantém uma postura heterônoma. Questionam, também, se esse aspecto não gera um círculo vicioso no qual ensinamos como aprendemos. O referido estudo não contemplou nenhum aspecto que diz respeito a uma intervenção aos alunos dessas escolas ou a sistematização de um projeto educativo. Porém, entendemos que ao pensar em um projeto de educação moral nas escolas, um ponto a ser considerado para que o mesmo tenha êxito é a formação inicial ou continuada dos professores.

Em “Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores” (2014) Maria Suzana de Stefano Menin, Alessandra de Moraes-Shimizu, Patrícia Unger R. Bataglia & Raul A. Martins, investigaram, em escolas públicas de ensino fundamental e médio de várias regiões do Brasil, experiências consideradas pelos participantes como bem-sucedidas. Através de análises de 1033 questionários destinados a agentes escolares – diretores, coordenadores pedagógicos e professores -, indagou-se se a escola deve, ou não, realizar Educação Moral ou em Valores, por que fazê-lo e como. Tais questões, como suas respostas, foram analisadas em uma pesquisa maior, nominada “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”, tendo como instrumento - em sua maioria - questionário online destinado a escolas públicas de todas as regiões do país, através das Secretarias Estaduais de Educação.

Nesta, adotou-se como mote inicial, uma ampla definição de Educação Moral, que prima pela construção e prática de princípios, valores, normas e regras, que orientam as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível com seus pares. Considera como sinônimos “Educação Moral” e “Educação em Valores”, por se tratarem de objetivo central de interesse aos programas planejados e explícitos de Educação Moral ou em Valores. A análise das respostas mostra um cenário em que são praticamente unânimes em relação à importância desta temática, considerando que o seu desenvolvimento deva ser uma das tarefas da escola.

Em relação aos motivos, um grupo enfatiza estar a sociedade a vivenciar uma crise em relação aos valores, estando ao encontro do pensar de muitos pesquisadores pós-modernos, como Bauman (1998), Jares (2005) e, no Brasil, La Taille (2009) e La Taille e Menin (2009). Neste sentido, ressaltou-se também que a escola pode ensinar o posicionamento ativo, possibilitando a construção da autonomia e da necessidade de não se educar moralmente nas escolas apenas em razão de um momento emergencial, mas sim, como parte inerente do processo educativo. Também se defendeu em um grupo a abordagem transversal, perpassando os diferentes conteúdos e componentes curriculares, estando os valores morais pensados e, continuamente, vivenciados.

Outro trabalho analisado foi publicado sob título: “Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar” (2014) elaborado por Heloisa Moulin de Alencar, Barbara Frigini De Marchi, Leandra Lúcia Moraes Couto, Mariana Santolin Romaneli e Mayara Gama de Lima, objetivou-se investigar os juízos de agentes escolares de escolas estaduais de ensino fundamental e médio do Espírito Santo, referente a educação em valores morais (EVM), tendo, como instrumento, um questionário enviado às escolas via correio, disponibilizado também via on-line. Retomou-se autores da Psicologia da Moralidade, tendo Comte-Sponville (1995/2009), La Taille (2006), Ricoeur (1990) e Tugendhat (1996), que afirmam ser a moral compreendida como um conjunto de deveres, princípios e regras que definem o que é bom ou mau, certo ou errado em uma cultura, devendo ser obrigatoriamente observados. Por sua vez, a ética refere-se à ideias e projetos que dão sentido à vida. Os autores utilizando-se de La Taille (2006), apontam que os planos moral e ético são complementares,

sendo o autorrespeito - estado subjetivo de valorização de si mesmo - o sentimento que os une.

Em “Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís” (2016) Marialva Rossi Tavares, Maria Suzana de Stefano Menin, Patrícia Unger Raphael Bataglia, Telma Pileggi Vinha, Luciene Regina Paulino Tognetta, Raul Aragão Martins e Adriano Moro, tiveram como objetivo construir, testar e validar um instrumento capaz de avaliar o modo de adesão aos valores sóciomoraís, em crianças do segundo ciclo da escola fundamental, em adolescentes do ensino médio e em professores da educação básica. Os valores observados foram os de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, em escolas públicas e privadas de São Paulo – SP, contando com 1011 participantes.

A metodologia deste apresentou histórias com alternativas de respostas pró e contra valor, em três níveis de perspectiva social, com levantamento de dados através da TRI – Teoria de Resposta ao Item. Tal estudo se constituiu, em especial por vivermos em um momento em que muitos autores refletem acerca do tema “valores”, questionando quais valores são fundamentais ou, até mesmo, sobre a existência ou não de valores universais na pós-modernidade, em que alguns valores morais, como a generosidade e o respeito mútuo passam a ser vistos em crise, em fortalecimento de outros valores pessoais momentâneos, como a fama e a aparência física.

Com isto, se tal crise vem sendo observada na sociedade em geral, muito vem se falando – também - na crise de valores na escola e em seu papel na educação moral, salientando-se a importância do oferecimento, pelas instituições formadoras, de ambientes que favoreçam a constituição de sujeitos autônomos. Neste sentido, La Taille (2009), nomeia a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade, e a convivência democrática – como referenciais a um compromisso com o coletivo e, ao mesmo tempo, que implicam deveres para consigo próprio, no sentido ético relacionado à vida que a pessoa escolhe viver.

Neste trabalho, contribuições de Piaget (1994 [1932]) e Kohlberg (1992) fortaleceram na escolha dos valores que constituíram o instrumento desta pesquisa, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1998) que, ao pautarem a ética como um dos temas transversais na educação, elegeram os valores de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo como os mais relevantes para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Ainda neste viés,

Kohlberg (1992) refere três modos de adesão a valores: uma perspectiva individualista ou ego centrada, outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais convencionais, nomeada como sóciocêntrica e, finalmente, a perspectiva moral, baseada em contatos estabelecidos democraticamente em procedimentos justos – se referindo a seguir leis ou regras baseadas em princípios universalizáveis.

Considerando-se os resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que, somente os professores tenderam à maior adesão a um dos valores numa perspectiva propriamente moral - adotando um valor por uma motivação acima das normas sociais, no reconhecimento da dignidade de todo e qualquer ser humano, reconhecendo como bons para si e para os outros. As crianças e adolescentes demonstraram estar ainda longe da autonomia moral, indicando a necessidade de interação com ambientes em que tais valores estejam presentes e sejam efetivamente vivenciados.

Como principais resultados desta revisão de literatura, salienta-se o reconhecimento pelos participantes dos estudos referidos em relação a importância da instituição de ensino no processo de desenvolvimento moral dos alunos, considerando que a instituição escolar deve dar esse tipo de educação, tendo como função formar moralmente, considerando como métodos para tal processo os verbais e ativos.

### **Considerações Finais**

Como principais considerações deste trabalho, salienta-se o reconhecimento em relação a importância da instituição de ensino no processo de desenvolvimento moral dos alunos. Entendemos que a instituição escolar deve dar esse tipo de educação, tendo como função formar moralmente. Porém, as práticas de Educação em Valores muitas vezes encontradas nas escolas na maioria dos casos não estão pautadas em um projeto institucional. Quando acontecem, partem de uma via unilateral e não pelo anseio da comunidade escolar ou em função de uma situação problema enfrentada pela escola ou pela comunidade em torno dela.

Essa carência desperta nossa atenção e configura-se como ponto de partida para uma pesquisa que será desenvolvida com o propósito de discutir a Educação em Valores com vistas a discutir, formular, planejar e quem sabe implementar uma proposta viável que possam ser

implementadas na escola pública. Importante reforçar que buscamos essa discussão a partir de um projeto institucional da escola e não desconsideramos as demais formas e possibilidades. Também consideramos importantes as pesquisas que já foram ou estão sendo realizadas acerca dessa temática. Devemos pensar na necessidade e na importância de uma educação em valores morais, e que a mesma também deve ocorrer nas instituições de ensino uma vez que entendemos que a escola deve assumir a corresponsabilidade. Portanto, a mesma deve ser ensinada.

Outros estudos e discussões envolvendo a temática Educação em Valores poderiam ser apresentados nesse trabalho. Pela limitação optamos em apresentar alguns com resultados que foram considerados exitosos e que contribuem para o nosso debate. Concordamos com La Taille, Souza e Vizioli (2004) que afirmam que os estudos nessa área vêm aumentando, porém, ainda são considerados pequenos ou não equivalentes com a preocupação atual e à demanda dos professores. Os autores também evidenciaram um número reduzido de pesquisas de campo e a quase inexistência de propostas educacionais em valores morais.

Finalizamos a discussão nesse momento indicando que estamos trilhando um caminho ainda com muitas dúvidas e incertezas, mas também com uma certeza: que a educação em valores morais embora não seja novidade carece de aprofundamentos teóricos e principalmente de maior sistematização prática, para que seja ensinada nas escolas de forma intencional e sistemática. Chegamos ao fim do texto, mas não do tema, e uma educação moral é possível ser realizada na escola a partir de determinados conteúdos e diversos procedimentos que podem ser utilizados. Como fazer? A quem recorrer? Esse é o nosso desafio para o qual todos nós estamos convocados e desafiados.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Heloisa Moulin de et al. **Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar.** *Psicol. Esc. Educ.*[online]. 2014, vol.18, n.2, pp.255-264. ISSN 2175-3539. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182742>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ALENCAR, Heloisa Moulin de; MÜLLER, Adriana. **Educação Moral: procedimentos possíveis no contexto escolar.** In: DANI, Lúcia Salete Celich; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. (Org) Reflexões sobre educação moral. Campinas-SP: Mercado da Letras, 2017.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas. n. 26; n. 92. Especial. Out. 2005. P. 983-1011.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. **Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan. /abr. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a06v30n1.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano et al. **Os fins e meios da educação moral nas escolas brasileiras: representações de educadores.** Revista Portuguesa de Educação. [online]. 2014, Vol. 27, n.1. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4301>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Col.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas: Papirus, 2015.

MÜLLER, Adriana; ALENCAR, Heloisa Moulin de. **Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a12v38n2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

TAVARES, Marialva Rossi et al. **Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes.** *Cad. Pesqui.* [Online]. 2016, vol.46, n.159, pp.186-210. ISSN 0100-1574. <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143460>> Acesso em: 23 jun. 2017.



# EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E GÊNERO: VIVÊNCIAS DE MOÇAS E RAPAZES EM ÁREA RURAL NA BAHIA

Catarina Malheiros da Silva<sup>1</sup>

## Introdução

Considerando a centralidade dos espaços educativos e do grupo de amigos para a socialização de muitos jovens rurais brasileiros, este artigo se propõe a compreender e analisar os sentidos atribuídos à condição de ser jovem e os papéis de gênero desempenhados por moças e rapazes estudantes, que vivem em área rural na Bahia.

O entendimento sobre a juventude rural supõe o reconhecimento da existência de espaços distintos - a exemplo da casa, da vizinhança e da cidade - onde os/as jovens vivenciam cotidianamente experiências individuais e coletivas. Sobre a importância da comunidade local para os jovens rurais, Brandão (1995, p.136) afirma que “quando há vizinhos por perto, parentes ou não, os grupos de idade alargam os limites da ordem familiar cotidiana e se constituem como os primeiros espaços extrafamiliares de convivência e socialização”. Nesses espaços, os jovens constroem relações com amigos, vivenciam o lazer, estabelecem relações com os meios de comunicação de massa, participam de manifestações culturais e religiosas, expressando um sentimento de pertencimento, tanto à comunidade como a grupos de jovens. Nesse sentido, as experiências cotidianas dos jovens dependem da intensidade e da riqueza da vida social existentes no meio rural (WANDERLEY, 2006).

O cotidiano visto sob o signo da regularidade, normatividade e repetitividade manifesta-se como um campo de ritualidades, sendo a rotina “um elemento básico das *actividades* sociais do dia a dia” (Pais, 2003b, p.28). A vida cotidiana é uma esfera da realidade constituída por fatos anônimos e transitórios, suscetível a mudanças e modificações.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Brasília/UnB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GERAJU: Gerações e Juventude. E-mail: catems14@gmail.com

Ainda, para Pais, “torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, quotidianos, porque é quotidianamente, [...] isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de consciência, de pensamento, de percepção e *acção*” (Pais, 2003a, p.70). Daí a relevância da valorização do lugar social da juventude rural, com suas especificidades. Para Vieira (2006), contrariamente à ideia ainda vigente de que só restam no campo os mais velhos em algumas regiões do país o meio rural concentra uma parcela significativa de jovens homens e mulheres que constroem distintas trajetórias e formas de pensar e de vivenciar suas condições juvenis.

### **Pelos caminhos da pesquisa de campo**

A pesquisa que subsidia as discussões apresentadas no presente artigo foi realizada para elaboração de uma dissertação de mestrado na UnB, com jovens estudantes do Distrito rural Espreado, no município de Palmas de Monte Alto (BA). Buscou compreender e analisar o significado das experiências escolares para a formação de jovens que vivem no Sertão da Bahia, além de investigar suas vivências cotidianas e projetos de futuro. O critério de escolha está aportado no fato de que a oferta de Educação Básica se constitui em fenômeno recente no Distrito, haja vista que as áreas rurais de pequenos municípios brasileiros tiveram um processo de escolarização tardio e sexista. Aspectos como a distância da sede do município, a densidade demográfica e as marcas de isolamento também motivaram a realização do estudo. O colégio no qual foram localizados os/as jovens é uma instituição da rede pública do referido município que oferta o ensino fundamental, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Na tentativa de reconhecer as especificidades que caracterizam os contextos locais do meio rural, optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica, na qual a observação participante e os grupos de discussão se constituíram como principais instrumentos de coleta de dados. Os grupos de discussão foram formados com jovens estudantes do sexo masculino e feminino, a partir do critério da amizade, ou seja, os próprios jovens determinavam quem participaria do grupo, com a presença de três a seis integrantes por grupo. Foi realizado um total de dez grupos de discussão com jovens oriundos do Distrito e fazendas

vizinhas, alunos dos anos finais do ensino fundamental, faixa etária de 12 a 18 anos, entre os meses de fevereiro e março de 2008.

Em seguida, deu-se início à análise dos dados empíricos. Inicialmente, realizou-se a transcrição e divisão temática dos grupos de discussão realizados com os jovens. Essa divisão compreende a identificação das passagens/sub-passagens e da metáfora de foco. Embora todos trouxessem aspectos importantes para serem analisados, a escolha de grupos representativos para análise era necessária. Nesse sentido, foi feita a transcrição<sup>2</sup> completa e codificada de três grupos, tendo o cuidado de preservar as marcas de oralidade dos entrevistados, na tentativa de garantir o reconhecimento do dialeto local e da densidade interativa presente nos grupos. Para a análise, foram escolhidos os grupos '*Os/as jovens que vêm de longe*' e '*As meninas que sonham*'. A escolha está aportada nas especificidades apresentadas pelos referidos grupos, tais como o local de moradia e as representações de gênero. O processo de análise destes foi feito a partir do método documentário de interpretação desenvolvido por Karl Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack (cf. WELLER, 2005; BOHNSACK e WELLER, 2006).

Considerando os limites do presente artigo serão apresentados a seguir alguns segmentos do eixo Ser jovem no meio rural, dos grupos de discussão '*As meninas que sonham*' e '*Os/as jovens que vêm de longe*'. No primeiro momento, faz-se uma breve apresentação do perfil dos/das participantes do grupo. Em seguida, a análise do referido eixo que se propõe a entender os sentidos atribuídos pelos/pelas jovens aos modos de socialização instituídos para moças e rapazes, no meio rural.

### **Perfil do grupo de discussão: as meninas que sonham**

Daniela (Df) tem 14 anos, religião católica, branca, 8ª série, natural da fazenda Angico, em Palmas de Monte Alto. Mora em Espriado, há 12 anos, com os pais. Tem 5 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda

---

<sup>2</sup> Os códigos utilizados na transcrição das entrevistas foram desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack, na Alemanha. Weller (2005) considera relevante numerar as frases dos membros do grupo, bem como criar códigos para apresentar a entonação da voz e as expressões produzidas pelos participantes (cf. Anexo I). Também assinala a importância de apresentar nomes fictícios para os membros, garantindo assim o anonimato deles.

Angico, tem o ensino fundamental incompleto, é gari e ganha R\$70,00 por mês. Seu pai nasceu em Angico, tem ensino fundamental incompleto, trabalha em associação. Não informou a renda do pai.

Bruna (Bf) tem 14 anos, religião católica, negra, 8ª série, natural de Guanambi-BA. Mora na fazenda Muquém com os pais, desde que nasceu. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Muquém, trabalha em casa e tem o ensino fundamental completo. Seu pai nasceu na fazenda Muquém, é agricultor e tem ensino fundamental completo. Não informou a renda dos pais.

Geane (Gf) tem 12 anos, religião católica, branca, 8ª série, natural de Palmas de Monte Alto. Mora com os pais em Vesperina, desde que nasceu. Tem 1 irmã. Sua mãe é professora, tem ensino superior completo e Pós-graduação *lato sensu*. Seu pai é funcionário da limpeza geral e tem o ensino fundamental completo. Não soube informar a naturalidade dos pais. Também não informou a renda de ambos.

### **Elaboraões sobre o lugar de moças e rapazes: o que dizem as jovens**

A condição de jovem moça no meio rural pode ser vivenciada de distintas formas, considerando que as conformações socioespaciais são pautadas por princípios e valores que regem aquele espaço. Na tentativa de compreender as experiências partilhadas pelas jovens, a entrevistadora propõe uma questão sobre os significados de ser jovem moça e morar no meio rural (Passagem Ser Jovem, linhas 287-309):

Y: Como é que é ser garota né ser moça ser jovem e morar onde vocês moram?

Df: pra mim é bom porque ser assim jovem isso tudo que ce falou garota moça é bom que (1) criança a gente não sabe de nada tudo que fala é da boca pra fora não sabe (1) gente sendo assim moça gente vai compreendendo mais as coisa vai vendo como é que as coisa funciona que né assim como gente pensa assim que é tudo facim não (( criança conversando na janela )) como eu tava dizendo é bom porque às vezes às vezes gente assim pensa assim de criança ah é é fácil eu vou lá e faço e tá bom ninguém vai me bater ninguém vai me matar eu falo isso e da boca pra fora todo mundo tá sabendo que criança não tem juízo e já vai ficando moça como nós estamos aqui nós vamos perceber nós vamo repender daquilo que nós falamo nós falamo aquilo da boca pra fora mas agora nós tamo vendo que as coisas não é assim facim que nem como nós pensava agora nós tamo vendo outras crianças falando nós reclamando e eles tão

do mesmo jeito nós não pode nem reclamar porque nós também fazia do mesmo jeito

Gf: pra mim assim é ruim que eu não conheço nada da adolescência eu já tô chegando perto do ponto eu queria ficar sempre pra criança

Tds: 😊3😊

Gf: 😊4 queria ficar sempre criança não tinha que preocupar com nada 😊

Bf: pra mim é bom porque na adolescência eu mudei muito quando eu era criança era mais rebelde e tal aqui às vezes acontece coisas assim (1) eu faço ( ) mas eu sei eu tenho juízo eu sei o que eu faço já e e °gente adolescente gente tem mais consciência das coisas° é

Df: ( )conhecimento

Bf: é

Ser jovem moça é apontado como uma experiência positiva, dada a possibilidade de sair de uma condição de dependência e desconhecimento para uma condição de autonomia. As jovens falam sobre a transição da infância para a adolescência como momento importante, pois passam a ser vistas como responsáveis. A condição de criança que ‘não tem juízo’, que ‘tudo que fala é da boca pra fora’, é substituída pela postura responsável de quem ‘tem mais consciência das coisas’.

A referência positiva a essa transição não é compartilhada por Geane, que aponta a adolescência como momento ruim, desconhecido e novo, afirmação que provoca risos entre todas talvez pela recusa explícita de Geane em aceitar a transição. Apesar de reconhecer a ocorrência das mudanças biológicas em seu corpo, formula de maneira entusiasmada a possibilidade de continuar ‘sempre criança’, já que essa condição não está relacionada às preocupações.

Embora as jovens ressaltem o aspecto positivo da juventude, destacam a assunção de responsabilidades como aspecto que perpassa a condição de ser jovem. Para elas, a experiência de ser jovem requer que tenham postura responsável frente às situações que lhes são colocadas, o que demonstra a existência de uma autoavaliação pautada em princípios rígidos de conduta. As jovens parecem conceber que esse momento se traduz em uma experiência marcada pela tensão, já que a ‘espreita’ constante as acompanha, como fica expressa na exemplificação de Daniela: ‘já vai ficando moça (...) nós vamos percebendo, nós vamos repender daquilo que nós falamos’. Em outras palavras, os comportamentos assumidos são pensados a partir da sua

condição como jovem ou criança. Um aspecto que fortalece essa tensão é a ambiguidade com que os adultos tratam os jovens. Existe uma imprecisão por parte daqueles que olham e percebem esses sujeitos. Assim, muitos jovens resistem às transições, haja vista as permanentes cobranças. Às vezes, é melhor permanecer criança, fugindo da maturidade e das obrigações.

As relações tecidas por rapazes e moças estão ancoradas em papéis sociais distintos durante o processo de socialização a que foram submetidos no meio rural. O entendimento das diferenças entre a vida das moças e a vida dos rapazes é necessário para saber como as relações entre estes são estabelecidas (Ser jovem moça e ser jovem rapaz, linhas 310-348):

Y: Vocês acham que tem diferença é (2) da vida das moças pra vida dos rapazes vocês acham que é diferente?

Gf: eu acho que ser rapaz é mais melhor (2) eu acho né se bem que eu não sou um

Df: é eu também apesar de eu também não ser um rapaz eu desejaria ser porque acho que é melhor porque as as moças assim (1) como diga mulher tudo=tudo que que faz ta na na boca do povo faz uma coisa hoje amanhã já tá na boca do povo e rapaz não tudo que rapaz faz nada cai nele nada assenta nele (2) tudo só assenta nas costas das moças

Gf: fala que as muié é isso que as muié é aquilo

Df: ( )é que que tava com com não sei quem ontem que hoje já tá com não sei quem (1) e às vezes às vezes assim a maioria dos povo fala fala as coisa assim que nem sabe não vê só só ouviu uma pessoa falar lá mentiu ouviu a pessoa mentiu pronto já já começou a espalhar

Bf: e pra mim ser rapaz é (.) melhor e ruim porque tem os rapaz de hoje não todos mas alguns não não pensam mais em respeitar as moças não não tem responsabilidade e só quer (1) só quer bagunçar não quer (1) ter respeito não quer ter assim (2) responsabilidade em (1) na- por exemplo namorar uma moça em ficar com uma pessoa isso

Df: ( )respeitar

Bf: é

Df: a maioria dos dos rapazes hoje não tá pensando mais assim em paz ficar assim com uma pessoa assim se direito e ficar com uma pessoa direita né assim um rapaz ser direito e ficar com uma moça assim que não respeita ele que hoje tá com ele amanhã tá com outro e depois já tá com outro e vai (2) vai seguindo e a maioria dos rapaz hoje só pensa assim na violência em matar em roubar em bater em a maio- nem todas a maioria das moças só pensa nisso é (2) passa no jornal a maioria das moças assim

adolescentes de 13 anos 10 anos tá 10 anos uma criança é (1) dando luz a uma outra criança

Gf: se prostituindo

Df: é prostitu- prostituindo

(3)

Bf: e deveria ser mais diferente com as moças soubesse respeitar os rapaz os rapaz respeitar a moça e tudo viver em correta

Df: mas às vezes também

Bf: ( )correta forma

Df: mas às vezes as moças respeita os rapaz enquanto a enquanto que tem moça assim que tá namorando o rapaz e não gosta assim de sair pra rua para não dar lugar os povo falar enquanto a moça tá lá em casa pensando o que vai fazer rapaz ta aqui na rua com outra colocando dois pares de chifre 😊3😊😊

Bf: é

Bf: acho que só né 😊2😊

Df: pra mim é só e você Geane 😊

As elaborações sobre a vida de moças e rapazes na comunidade giram em torno da positividade da condição de vida dos rapazes apontada pelas jovens. A atribuição desse significado à condição de ser rapaz é motivada pelo lugar ocupado por moças e rapazes na localidade, especialmente nos espaços públicos de socialização. As jovens são cerceadas pelo controle não só do núcleo familiar como também da comunidade que institui tratamento distinto para homens e mulheres conforme a conveniência que rege a vida local.

O padrão de moralidade que pune as mulheres com a execração pública ‘tudo que faz tá na boca do povo’ é o mesmo que eleva os homens com a liberação de sua conduta, tal como expressa Daniela: ‘rapaz não, tudo que rapaz faz nada cai nele, nada assenta nele’. Estas diferenciações parecem indignar as jovens, que mostram-se resistentes em aceitar as imposições de um modelo que as oprime. Esse padrão encontra ancoragem nas manifestações de controle e vigília presentes nos espaços de circulação social. As interações estabelecidas entre moças e rapazes são observadas e julgadas conforme o sexo. Ocorre que nem sempre as observações realizadas em espaços frequentados pelas jovens primam pela veracidade dos fatos. Então, a fofoca que se ‘espalha’ na comunidade surge como mecanismo que reforça a exposição sofrida pelas moças: ‘tudo só assenta nas costas das moças’.

Essa prática que se incumbe de depreciar, sobretudo aqueles historicamente discriminados como mulheres, bêbados, moradores de rua, mantém o funcionamento da vida comunitária. A ação de espalhar é garantida pelo falatório que se instala nas esquinas, portas de bares e comércios. É essa exposição ‘maldita’ que acompanha e coíbe os passos das jovens moças no Distrito, ainda que muitos ‘fala as coisa assim que nem sabe’.

Embora avaliem positivamente a condição dos rapazes, as jovens também apontam os aspectos negativos presentes no comportamento destes. Afirmam que a maioria dos rapazes protagonizam cenas de violência sobretudo contra a mulher, além de desrespeitar e bagunçar. Essa referência pode estar relacionada a uma imagem negativa do distrito<sup>3</sup>, no que se refere ao comportamento dos jovens rapazes. A exposição a situações de violência é apontada como uma escolha dos rapazes, que se recusam a ficar em paz. Essas manifestações estão associadas à violência mais geral que atinge sobretudo os jovens homens, em razão do esfacelamento social que segrega e os expõe a condições desiguais, especialmente no que se refere ao usufruto das benesses culturais. Destacam ainda a importância de um relacionamento afetivo, em que o respeito e o cuidado com a relação seja papel do homem e da mulher, para que possam ‘viver em correta forma’. No entanto, o modelo que inicialmente parece ser questionado, aparece na fala das jovens como ideal a ser mantido.

### **Perfil do grupo de discussão: os/as jovens que vêm de longe**

Moisés (Mm) tem 17 anos, religião católica, negro, 7ª série, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, na companhia dos pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Malhada Grande, é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai nasceu na fazenda Papaconha, é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Ambos cursam a Educação de Jovens e Adultos à noite, na fazenda Cedro.

Tatiana (Tf) tem 13 anos, religião católica, negra, 5ª série, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora com os pais nessa

---

<sup>3</sup> As ocorrências de cenas de violência envolvendo jovens, há tempos atrás, favoreceu a construção da imagem do distrito no município como lugar violento.

fazenda desde que nasceu. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe é zeladora e foi a primeira professora da localidade. Tatiana não informou a naturalidade dos pais, a renda, a escolaridade e a ocupação do pai.

Carla (Cf) tem 16 anos, religião católica, negra, 6ª série, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Sempre residiu nessa fazenda com os pais. Tem 9 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu em Malhada, trabalha em casa e cursa a Educação de jovens e adultos à noite na fazenda Cedro. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Carla não informou a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai.

Wesley (Wm) tem 14 anos, religião católica, negro, 7ª série, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Reside na fazenda desde que nasceu. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Ambos estão cursando a Educação de Jovens e Adultos à noite na fazenda Cedro. Wesley não informou a escolaridade e a naturalidade dos pais.

Carlos (Cm) tem 16 anos, religião católica, negro, 6ª série, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 7 irmãos e irmãs (informa ainda que morreram 8 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em São Paulo, é zeladora e tem o ensino fundamental completo. Seu pai é lavrador. Não informou a renda dos pais, bem como a escolaridade e naturalidade do pai (escreveu que não sabe a naturalidade do pai).

João (Jm) tem 18 anos, religião católica, negro, 7ª série, natural de Palmas de Monte Alto. Tem domicílio na fazenda Curral Novo desde que nasceu. Tem 6 irmãos e irmãs (morreram 2 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em Candiba-BA, é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Informa não saber a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai.

### **Rapazes e moças convivem bem**

As experiências partilhadas pelo grupo ‘Os/as jovens que vêm de longe’ fortalecem os laços de convivência ao mesmo tempo em que garantem a existência de um ‘modo’ de ser jovem sustentado num *ethos* comunitário específico. Os significados atribuídos por esses jovens à sua condição de vida na comunidade devem ser entendidos a partir da influência da dimensão socioespacial na constituição de um determinado modo de ser jovem (Dayrell, 2005). A questão proposta

sobre as possíveis diferenças existentes entre ser uma jovem moça e ser um jovem rapaz busca compreender como vivenciam essa condição na fazenda Cedro (Passagem Ser jovem, linhas 126-139):

Y: como é que é ser rapaz né ou ser moça lá na região? Tem alguma diferença entre rapaz e moça lá?

Wm: pode até ser que tem alguma vez que tem alguma diferencinha assim mas os rapaz e as moças lá se estão namorando convive bem

Cm: a diferença lá né é só assim no relacionamento agora na amizade assim não tem diferença não

Wm: nos dias mesmos de encontro de jovens que a gente faz lá na igreja reúne todos os rapaz e as moça lá na igreja lá e (2) tudo certo lá nosso relacionamento

Jm: pra mim também não

Mm: o jeito dos rapaz e as moças lá na na reg- na fazenda Cedro tá indo bem (2) todos procurando procurar a comunidade dia de domingo à noite no encontro de jovens as moças celebra o culto e os rapaz ( ) já é adolescente preocupa mais com o futebol essas coisa assim (1) mas isto

Cf: em vez do que a gente vê falar assim da cidade de fora lá onde a gente mora tá tá tá bem por porque os os rapaz respeita as as menina e tudo assim (1) aí (2) 😊😊😊

Tf: 😊😊 eu também acho

A igreja é local para ‘cantar rezas’ e orar, mas também para brincar. Constitui-se em espaço lúdico e de lazer, dada a possibilidade que oferece para que se divirtam entre os pares. Figura como espaço de encontro dos/as jovens da fazenda Cedro, que partilham experiências e constroem vínculos que vão além das tarefas do culto dominical.

Esse momento de partilha organizado por eles próprios, reunião de moças e rapazes na igreja aos domingos, aponta a dimensão socializadora dos templos religiosos existentes no meio rural. Nessas localidades, a vida social passa pela existência da igreja e da escola, que se constituem em espaços destinados sobretudo à prática da leitura e da escrita. A apropriação dos códigos da língua na escola possibilita exercer com êxito as atividades demandadas pela igreja. Daí que, para muitos moradores, essas instituições são necessárias para garantir a sua condição de sujeito atuante na comunidade.

Como participantes do grupo de jovens, os rapazes e as moças da fazenda Cedro apresentam-se perante a comunidade local numa condição diferenciada. Embora os rapazes frequentem o culto, cabe às

moças celebrá-lo. Ao complementar a fala de Wesley sobre os encontros religiosos, Moisés parece afirmar que a construção dos papéis assumidos pela jovem moça e pelo jovem rapaz passa também pela existência da igreja. Tal como fica expresso em sua fala ‘as moça celebra o culto e os rapaz ( ) já adolescente preocupa mais com o futebol’, as práticas de sociabilidades estão ancoradas em padrões de comportamento que definem o lugar social do sujeito no meio em que vivem. Como o futebol sempre foi um espaço masculino, é provável que a organização dos templos religiosos seja atribuição das mulheres, tal como o é a casa, mundo feminino.

Esse modelo de relação construído ainda na infância nos permite pensar o cotidiano de meninos e meninas no meio rural. Nos anos iniciais, observa-se que não há muitas diferenças na socialização de ambos no que se refere à vivência do lúdico. No entanto, à medida que crescem, o lazer dos meninos se amplia consideravelmente, representado pelo jogo de bola e os banhos de rio, enquanto as meninas são iniciadas nos ritos do trabalho doméstico e na celebração dos cultos na igreja.

Mas para os/as jovens do Cedro, são as manifestações de respeito e amizade nos tempos de lazer que sustentam a boa convivência no local. A alegria de estar na companhia de amigos e amigas tanto em encontros religiosos como no jogo de futebol, nas feiras, nos casamentos e banhos de rio assegura o momento das risadas, da resenha<sup>4</sup> entre os pares, a partilha da confiança, o que só reforça a amizade e garante a dimensão educativa desses encontros. Relações pautadas nesses princípios parecem impedir que esses jovens concebam a cidade como espaço mais atraente, tal como assinala a fala de Carla e em concordância a de Tatiana: ‘Em vez do que a gente vê falar assim da cidade de fora, lá onde a gente mora tá bem porque os rapaz respeita as menina’. É possível que esses/as jovens, ao valorizarem suas amizades locais, a partir da negação do modelo de convivência nas cidades, estejam buscando também se afirmar positivamente como jovens rurais.

A crise das cidades representada pela existência de problemas sociais como violência, desemprego, miséria, drogas, entre outros, possibilita apontar a localidade de origem como lugar que ‘tá indo bem’,

---

<sup>4</sup> Resenha: brincadeiras feitas entre os colegas.

como lugar que é bom e onde é possível viver a sua condição de jovem. O convívio familiar e os laços de amizade tornam a vida no campo significativa e desejada, haja vista a mobilização de muitos jovens para permanecer no local onde ‘nasceu e foi criado’.

A comparação entre a vida no campo e na cidade realizada por Carla permite ainda rever a ideia historicamente difundida do campo como lugar miserável, onde vivem pessoas ignorantes, atrasadas e individualistas. Se a distância das cidades pode dificultar o usufruto de bens culturais e de serviços, a vida na localidade possibilita uma vivência juvenil aportada nas dimensões de respeito, amizade e partilha. O acesso aos meios de comunicação de massa possibilita saber como é que se vive na cidade, ao mesmo tempo em que liberta o campo da imagem depreciativa de lugar ruim para viver. Para os/as jovens, essa revisão passa a ser possível a partir do acesso às informações difundidas sobre o mundo e as cidades. A disseminação desses canais nas áreas rurais possivelmente influencia nas percepções sobre os universos do campo e da cidade, já que as relações entre estes foram reconfiguradas, o que impossibilita pensar o rural sem considerar a influência das cidades.

### **Algumas considerações sobre os grupos de discussão**

Os resultados da pesquisa desenvolvida, apontam a tensão experienciada pelo grupo: ‘As meninas que sonham’, que se mostra resistente ao modelo de comportamento instituído para moças e rapazes no meio rural. As jovens mostram-se indignadas com a forma como são vistas e tratadas na comunidade, especialmente porque tudo ‘só assenta nas costas das moças’, enquanto que para os rapazes ‘nada cai nele [s], nada assenta nele [s]’. Essa observação, se traduz em denúncia de uma socialização de rapazes e moças distinta e eficiente, que está aportada num padrão de conduta rígido e moralista para com o sexo feminino.

Para os rapazes e as moças do grupo: ‘Os/as jovens que vêm de longe’, é relevante viver num lugar onde o respeito perpassa as relações tecidas tanto nos espaços de lazer como nos espaços de trabalho, o que torna a existência significativa. Os/as jovens reiteram esse valor destacando o comportamento respeitoso dos rapazes para com as moças, ‘os rapaz respeita as menina’, que segundo Carla não ocorre nas

idades. Assim, ao contrário de muitos jovens rurais que transitam no meio urbano para estudar, trabalhar e se divertir, ‘os/as jovens que vêm de longe’ vivem a sua condição de moça e rapaz apenas no meio rural e de forma intensa, haja vista a existência de diversos espaços destinados às práticas de sociabilidade. Esse modo de ser jovem possibilita rever concepções que apontam o rural como lugar sem lazer, destituído de lugares para diversão.

As orientações coletivas desses dois grupos no tocante às relações estabelecidas entre moças e rapazes, na comunidade, são bem distintas. Os/as jovens que vivem na fazenda Cedro parecem vivenciar o cotidiano de forma menos conflitante, sobretudo nas trocas experimentadas nos espaços de lazer. Os membros dos dois grupos moram em áreas distintas, fazenda Cedro e sede do Distrito Espreado, sendo que esses espaços apresentam singularidades, especialmente no que se refere a organização sócio-cultural da localidade. É possível que a referência à sede do Distrito como lugar de jovens violentos, onde ‘a lei demora a chegar’, seja um elemento que favoreça elaborações tão distintas por parte dos dois grupos.

Tal abordagem sugere o desenvolvimento de estudos que se destinem a investigar o processo de socialização de moças e rapazes em distintos contextos do meio rural brasileiro, considerando as dimensões de trabalho, educação, pertencimento étnico e classe.

## REFERÊNCIAS

- BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p.19-38, mar./ago. 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A partilha da vida**. São Paulo: GEIC/Cabral, 1995.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (Orgs.). **Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.245-277.
- \_\_\_\_\_. CARNEIRO, Maria José (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Culturas juvenis.** 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003a.

PEREIRA, Jorge Luiz G. Entre campo e cidade: amizade e ruralidade segundo jovens de Nova Friburgo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, vol.12, n.1, 2004, p.322-351.

SILVA, Vanda. **Sertão de jovens.** São Paulo: Cortez, 2004.

STROPASOLAS, Valmir L. **O mundo rural no horizonte dos jovens.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

WEIGER, José Eli da. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem mulher. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (Orgs.). **Margarida Alves:** coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.195-214.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. (Coord.). **Juventude rural:** vida no campo e projetos para o futuro. Recife, 2006. Relatório de Pesquisa.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, Rio de Janeiro, n.1, p. 22-27, ano 1, dez. 2013.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, n.13, Jan./Abr. 2005, p.260-300.

## ANEXO I

### Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas<sup>5</sup>

Y: Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2).

Am / Bf: Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = *Carlos*).

?m ou ?f: Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).

(.) Pausa curta (menos de um segundo).

(2) Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma).

└ Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).

; Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.

. Ponto: forte diminuição do tom da voz.

, Vírgula: leve aumento do tom da voz.

? Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz.

-tava Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava).

exem- Submissão de parte final da palavra.

---

<sup>5</sup> Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf)>.

assim=assim Palavras pronunciadas de forma emendada.

exemplo Palavra pronunciada de forma enfática.

exe:::mplo Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra).

°exemplo° Palavra ou frase pronunciada em voz baixa.

**exemplo** Palavra ou frase pronunciada em voz alta.

(exemplo) Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.

() Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).

☺exemplo☺ Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles).

☺(2)☺ Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.

©exemplo© Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles).

©(5)© Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles).

((barulho)) Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

*Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”*

*Vícios de linguagem: “eh” ou né:*

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.

## **BORBOLETAS NA BARRIGA ATRAVÉS DOS TEMPOS, UMA DISCUSSÃO SOBRE FEMINICÍDIO, PELAS PERSONAGENS DE SHAKESPEARE**

*Ana Carolina Conceição<sup>1</sup>*

*Tatiana Trindade<sup>2</sup>*

### **Introdução**

No decorrer de um projeto escolar, realizado em 2018, foi montada uma peça com foco nas personagens femininas das seguintes obras de Shakespeare: Otelo, Hamlet e Romeu e Julieta. O paralelo entre estas personagens do século XVI/XVII e as mulheres de hoje, nos provou que a dramaturgia Shakespeariana pode se revelar bem contemporânea sendo tratada nos ambientes escolares do ensino básico.

William Shakespeare, é um nome conhecido até por quem é considerado leigo no assunto teatral, certo é, que o dramaturgo inglês, autor de clássicos como Romeu e Julieta; Sonho de uma noite de Verão, Otelo, Rei Lear, Hamlet, entre outros é um dos gênios indiscutíveis do teatro ocidental. Ao longo de mais ou menos, 20 anos de carreiras, escreveu 37 peças em diferentes gêneros - comédia, tragédia e drama histórico – nas quais, segundo Barbara Heliodora, podemos acompanhar um refinamento com o passar dos anos, por exemplo, A comédia dos erros, é extremamente divertida, mas fica longe da qualidade de Noite de Reis ou Muito barulho por nada.

Com o tempo as suas tragédias foram evoluindo e trouxeram um outro patamar de investigação sobre o comportamento humano, e isso se dá, concomitantemente, com a sua plena maturidade individual e artística. Curioso notar que, várias das suas histórias não eram enredos originais, justamente porque procurava temas já conhecidos do gosto popular inglês.

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes pelo PROFArtes na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, Professora do Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, coautora do site [www.caoserevolta.com](http://www.caoserevolta.com)

<sup>2</sup> Mestre em Artes pelo PROFArtes na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, Professora do Centro Educacional 06 de Taguatinga, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, coautora do site [www.caoserevolta.com](http://www.caoserevolta.com)

Com a intenção de abordar com um novo olhar os personagens shakespearianos, numa liberdade criadora artística, buscamos dar voz as personagens que ficaram à sombra dos protagonistas na dramaturgia de Otelo, Hamlet e Romeu e Julieta. Destacando as personagens femininas centrais das obras, numa ação oposta ao autor que evidenciava os personagens masculinos e suas crises existenciais.

Nos textos shakespearianos algumas personagens femininas são retratadas como marcantes e fortes, como é o caso da Julieta e da Desdêmona que resolveram questionar a autoridade paterna e se recusaram seguir os códigos da estrutura patriarcal. Porém, todas as personagens femininas apresentam como traço predominante a bondade, ternura e uma certa obediência, sendo essas características, no senso comum, consideradas típicas das mulheres.

Não usaremos este espaço para uma análise sobre a presença do viés machista ou feminista na obra do autor. Mas sim, para buscar a compreensão de como a ação ou a falta de ação dessas personagens interferem na obra e como sua narrativa chega até nós. Levando em consideração a época em que os textos foram escritos, temos as personagens que não se posicionavam e as que não aceitavam os seus destinos. Em algumas peças teatrais elas se rebelaram contra ideias e valores obsoletos, e se posicionaram diante dos seus pensamentos e agiram de acordo com a sua própria consciência individual.

## **Desenvolvimento**

Localizado em uma cidade satélite de Brasília, numa distância de aproximadamente de 30 Km da região central da capital, encontramos o Centro Educacional 06 da Ceilândia – o CED 06. Nesta escola de ensino médio, é trabalhado, há algum tempo, um projeto chamado Odisseia, nele, os estudantes são incentivados a escolher uma temática de sua preferência, pesquisar e apresentar seus resultados de alguma forma: palestra, dança, teatro dentre outras maneiras de expor os conteúdos.

Os benefícios do desenvolvimento de um projeto, quando aplicado de maneira responsável e coerente, são que o corpo discente tem a oportunidade de aplicar de forma prática suas diferentes competências e habilidades, o projeto pode tornar as estudantes e os estudantes em pesquisadores ativos e construtores de significados, além de proporcionar a oportunidade de exercitarem a colaboração e

solidariedade dando condições para que se construa e redefina suas relações com o outro numa atitude empática.

Em 2018, a professora Tatiana Trindade, orientou na Odisseia, uma turma de 1º ano, que aceitou o desafio de tratar da temática do feminicídio numa construção conjunta e bilateral de aprendizagem. A partir da tradução do texto “Defining Femicide” de Diana Russel, foram levantadas as principais causas das mortes por assassinatos em que as vítimas eram mulheres.

No texto de Russel, ela afirma que não devemos ignorar que muitas mortes de mulheres acontecem apenas pelo fato do gênero que carregam, desde a caça às bruxas, até ao infanticídio feminino em diversas sociedades, bem como a justificativa de se matar mulheres para se preservar a “honra” do nome da família. Essas mortes são causadas por uma cultura machista que banaliza e torna natural a violência de gênero.

De acordo com Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil, realizado pela Organização Mundial da Saúde, OMS/ONU, uma mulher morre a cada hora no Brasil. Quase metade desses homicídios são dolosos praticados em violência doméstica ou familiar através do uso de armas de fogo. 34% são por instrumentos perfurocortantes, 7% por asfixia decorrente de estrangulamento, representando os meios mais comuns nesse tipo ocorrência.

Como professora de teatro, Tatiana Trindade sugeriu a criação de 3 cenas soltas com ênfase nas personagens femininas shakespearianas, que de alguma forma foram subjugadas apenas pela condição de “ser mulher”. Assim nasceu o espetáculo *Borboletas na barriga através dos tempos*. Peça que já ultrapassou os muros da escola e está circulando em outras instituições de ensino.

A dramaturgia foi estruturada muito a partir da intuição, cada personagem escolhida representava um tipo de violência que as mulheres são passíveis de sofrer, construiu-se assim as metáforas: Desdêmona = Violência Física; Ofélia = Violência Psicológica e Julieta = Violência social.

Essas relações foram tecidas com base nas características que elencamos das narrativas dessas mulheres, tornando importante na peça as lutas empreendidas pelo feminino. Desdêmona, Ofélia e Julieta tornam-se a tríade protagonista da infame condição que muitas vivenciam.

Vemos na primeira, uma figura pura, tão ingênua que não se permite desconfiar dos outros e enxergar o mal. Inocente das acusações de Otelo, sofre, porém, não se defende. Interessante notar que ao mesmo tempo em que Desdêmona tem força e propriedade suficiente para enfrentar seu pai, ela não tem a mesma postura perante Otelo, seu marido.

Em todo o momento, mesmo não entendendo a causa dos ciúmes de seu amado, acredita que seu marido apaixonado seria incapaz de machucá-la. Todos os indícios de violência indicados pela trama, não são suficientes para que Desdêmona reconheça o lado sombrio de Otelo, contaminado pela insegurança e ciúmes. Dentro de sua ingenuidade, ela acreditava no coração bondoso dele. As pequenas violências as quais ela foi submetida, para ela justifica-se ou pelo temperamento de Otelo, ou por seu desgaste no trabalho, tanto é assim, que mesmo quando seu marido a sufoca ela ainda encontra forças para defendê-lo.

Ao contrário de Desdêmona, Ofélia é a personagem que mais se deixa ser influenciada pelos outros personagens da trama, se mantém como a submissa e obediente, sendo uma sombra dos personagens masculinos do enredo, além de servir como um instrumento para que eles alcancem seus objetivos. Sua posição de aceitar se calar, de suprimir seus sentimentos e não agir, acaba a tornando importante.

Pois, é através dela que se enxerga a maldade masculina que se mostra agigantada, para os homens desta peça, tudo é válido quando se deseja alcançar seus objetivos, usando qualquer pessoa como uma peça nos seus jogos. Nessa construção, a loucura tem sua razão e a sua morte tem um peso de enorme valor.

É nessa personagem que se desvenda a problemática da submissão feminina sendo guiada pelos outros, Ofélia enlouquece, por transportar sentimentos e pensamentos aprisionados, oprimidos, ignorados. A sua consciência é despertada e quando ela se dá conta do que se tornou a sua vida, no que a tornaram, a loucura se torna a única saída possível de uma vida que nunca a fez feliz.

Por fim, Julieta, é apresentada como uma jovem que não se submeteu às vontades alheias e decidiu pela a realização de seus desejos, mesmo diante das resistências que se fizeram presente, como a sociedade e a sua família.

De uma filha obediente e com um casamento arranjado, ela passa a desacatar as ordens familiares, passando a guiar suas escolhas pelo

filtro de sua paixão pelo Romeu. Decidida, ela casa-se as escondidas com seu amor, desfruta da noite de núpcias, mente para seus pais, rompe com a ama a sua relação afetiva e no apogeu da sua resistência as ordens sociais e ao domínio familiar, ela muda o rumo da sua vida, por sua liberdade.

Desdêmona, Ofélia e Julieta, estão inseridas numa teia de relações formada por um enredo de ações e possibilidades. As opções que se alternavam ora numa atitude passiva ora numa prática ativa, evidenciam um complexo jogo de relações políticas, econômicas e sociais.

É no recolhimento de Ofélia que ela evita participar desse jogo do qual já fazia parte por ser usada. Essa atitude se choca com a força de resistir e não obedecer às regras familiares e sociais que Desdêmona mostra, quando se posiciona contrária a seu pai e casa-se com Otelo, igual a Julieta que foge por não querer a vida que seus pais planejaram.

Ambas, são motivadas pela crença no amor que sentiam. São três personagens que demonstram a complexidade feminina, em se metamorfosear em aspectos racionais e passionais, agindo e resistindo, beirando a loucura e a insanidade como forma de se fazer ser percebida através da sua presença e dos acontecimentos de suas vidas, nunca os negando, mas entregando-se a eles com uma intensidade que as levariam até à morte.

De forma consciente ou inconsciente, as três personagens, carregam um misto de resistência e obediência às convenções, representando as transições e tensões entre os poderes que permeiam suas vidas. A magnitude delas reside na ideia de que não há lugar ou período histórico que consiga aprisionar a humanidade sem que se tenha o mínimo de resistência. Mesmo com toda a dificuldade, conseguiram driblar as convenções sociais, dissimularam a obediência, e cumpriram seus destinos, sem hesitar.

Retomando a concepção do espetáculo, no início, a narrativa se concentrava apenas nas falas dessas personagens, entretanto deslumbrou-se a necessidade de criar um elo entre as cenas, surgindo assim os menestréis, personagens responsáveis por guiar o público e a narrativa, criando uma dinâmica de ritmo, coesão e tempo. Suas intervenções além de amarrar as cenas, funcionaram como um escape, dando um alívio cômico para uma peça com temática tão espinhosa.



Figura 1 - Menestréis, Borboletas na barriga, registro pessoal, 2018.

Ainda com o objetivo de ampliar o sentido lúdico da narrativa, foi inclusa, no espetáculo, uma banda que trazia a trilha sonora ao vivo. Optar pela execução ao vivo trouxe para o espetáculo uma atmosfera de sensibilização. A música envolve a cena, prepara o “espírito” dos presentes, além de levar os personagens e a plateia numa mesma sintonia.

Cabe ainda dizer, que essa sintonia segue num crescente, que ao final do espetáculo, quando um coro de mulheres canta *Triste, louca ou má*, de Francisco, el hombre a plateia colabora tomando-se parte do coro.



*Figura 2 - Plateia da Escola CEF 25, registro SINPRO-DF, 2019.*

Outro fator extremamente importante para a construção de significados, foi a concepção do desenho da cena, nada é gratuito no cenário e figurino, existe uma potente linguagem visual, no espetáculo, Desdêmona aparece no tecido, que representa Otelo e sua morte por asfixia, Ofélia, que suicida se afogando, sai de uma caixa d'água, Julieta, tão jovem, espera sua cena em um balanço. Borboletas e bolas de sabão são espalhados pelo espaço cênico, assim como as flores no chão, tudo para a criação de um universo feminino de transmutação.

Cabe ressaltar, ainda, que a exigência de um cenário significativo e não apenas decorativo, despertou a curiosidade de diversos estudantes, e foram descobertos vários talentos no que tange a idealização e concretização de materialidade e visualidade da cena. Por meio desse trabalho, os alunos criaram e entenderam as tecnologias aplicadas ao espetáculo, como cenografia, cenotécnica, iluminação, indumentária, maquiagem caracterização, enfim, todas as áreas que sustentam visualmente o espetáculo. Nessa descoberta, compreenderam que existem saberes e técnicas que podem ser uma alternativa vocacional, um campo profissional.

Foi valoroso, perceber um amadurecimento dos estudantes envolvidos, na acepção de como se deve tratar as aulas de artes, Borboletas na barriga, através dos tempos foi mais do que falar sobre as agressões que as mulheres sofrem, foi também entender a Arte, e principalmente o Teatro, como uma linguagem e um tipo de lente que permite outro olhar sobre o mundo.

## **Conclusão - Os alunos que fizeram a peça, estão prontos para voar.**

Diante das várias discussões sobre a função da escola, está claro que na atualidade a função dela ultrapassou a de unicamente ensinar o conteúdo disciplinar. Perante o seu papel de instituição formadora, acabou se estendendo a função de viabilizar o acesso à cultura, o lazer, às práticas esportivas e outros, colaborando para a integração social do aluno.

Sendo assim, o teatro tem uma função significativa na vida dos discentes, pois auxilia no desenvolvimento como um todo, aguçando o gosto pela leitura, proporcionando a socialização, a criatividade, a concentração, a autonomia, o convívio em grupo e, principalmente, a aprendizagem dos conteúdos ensinados pela escola.

Além dessa visão, temos a perspectiva da obra de Arte que também requer uma ação reflexiva que em muitos casos desejam a modificação da realidade estabelecida. Entretanto também pode-se constituir apenas como uma forma de entretenimento. Realmente, o teatro é uma linguagem que permite várias abordagens e possibilidades da sua aplicação no âmbito escolar.

Foi através do seu caráter lúdico e coletivo que a linguagem teatral ultrapassou a sua função pedagógica que durante algumas aulas pode ter o objetivo de desenvolver as capacidades de expressão, espontaneidade, percepção e observação, relacionamento e passou a ter um outro significado na vida dos discentes.

Corroborando com Dominguez (1978), a elaboração de peças teatrais no ambiente escolar, permite que os alunos desenvolvam ensinamentos fundamentais para um bom desempenho na sua vida como um todo, se tornado uma ferramenta para entender a importância das regras, a espontaneidade, o autoconhecimento, o raciocínio lógico, a intuição, a responsabilidade, o comprometimento com o grupo.

Na defesa de uma apresentação que visa um discurso que foi construído a partir de vivências e correlações com acontecimentos do cotidiano social, sobre a violência contra a mulher, de diferentes situações e geradoras de conflitos que foram embasados pelos textos do Shakespeare, verifica-se a criatividade empregada pelos alunos na construção de toda a elaboração teatral.

Segundo Coelho (1978), a criatividade faz parte de toda humanidade, isso se dá através da forma como nos diferenciamos dos outros animais, justamente por já nascermos potencialmente criativo. No caso desse trabalho, a criatividade permeia toda a elaboração que começa a partir do tema e perpassa por todos os âmbitos para que o mesmo seja concluído. A forma como é estruturado a Odisseia, permite tanto o desenvolvimento cognitivo como a capacidade de autonomia e independência dos estudantes diante das adversidades encontradas ao longo da elaboração do trabalho.

Através do direcionamento e o embasamento de alguns princípios importantes sobre a linguagem teatral, os alunos se sentiram seguros em transformar um assunto tão tenso e denso em uma experiência tão fascinante e sensível para eles e também para o público. Durante o desenvolvimento foi notório o crescimento dos alunos e o envolvimento, gerando muitos momentos catárticos.

A reflexão promovida nos alunos ocorreu diante da crítica social, como também religiosa e até mesmo política. Promovendo a reflexão sobre si mesmo e o mundo que os cercam. A consciência que foi gerada nesses estudantes foi uma ação imprescindível para a convivência entre eles e que extrapolou para a vida pessoal, trazendo questionamentos sobre a alienação imposta de forma tão sutil pelo nosso próprio sistema.

Dessa forma, o teatro cumpre um dos seus papéis, que é provocar o efeito de se perceber e reconhecer no mundo como um agente transformador. Por essa linguagem, reviver os sentimentos vivenciados, através da representação de fatos acontecidos em qualquer lugar e tempo, as personagens e toda a concepção da cena foram construídos através do entendimento pessoal que se tornou coletivo.

Compreendendo a importância do coletivo para que fosse possível a finalização do espetáculo teatral, é importante entender os vários agentes que colaboram para que o ator possa fazer o seu personagem. Sendo assim, as equipes de cenografia, figurinistas, sonoplastas, iluminadores e maquiadores se formaram e com engajamento e afinco criaram o ambiente propício para a apresentação cênica.

Através desse trabalho os alunos passaram a compreender a importância da linguagem cênica em seus mais amplos campos e começaram a vislumbrar essa linguagem artística como um campo de trabalho, ou seja, uma profissão que tem variadas ramificações.

O desenvolvimento do espetáculo foi tão satisfatório que ultrapassou o aspecto de um trabalho avaliativo, para um projeto pessoal, tanto que 06 ex-alunos se juntaram com mais 06 alunos do CEF 25 de Ceilândia para uma nova montagem, e já apresentaram em outras escolas. Os relatos tanto de quem assistiu, como dos integrantes da peça, demonstram o quanto reverberou essa experiência.

“Uma peça não é simplesmente uma peça, é uma forma de arte e de protesto contra os problemas que as pessoas sofrem. Mesmo não valendo nota e me deixando cansado, todas as vezes que apresentamos, se tocar pelo menos uma pessoa, pra mim todo esforço valeu a pena. Essa peça me mudou, me deu uma nova visão do mundo e das pessoas”.

“Sou a pessoa mais feliz do mundo quando estou ajudando no espetáculo para sair tudo perfeito... gosto do que faço me sinto bem, é um trabalho que precisa ser mostrado para o povo, muito emocionante”.

Depoimentos dos alunos do CED 06 e CEF 25 de Ceilândia.

Além do mais, trazer o tema sobre o machismo e gênero para as escolas se prova mais que necessário, é vital desconstruir as justificativas misóginas e romantizadas que amenizam a atitude do agressor e culpabilizam a vítima. É normal perceber dentro da escola a manutenção desse machismo estrutural, em que meninos querem controlar as roupas, amizades e atitudes de suas namoradas e de meninas que maltratam outras por essas serem consideradas mais despudoradas.

A escola precisa promover um diálogo constante com as questões da nossa sociedade, do nosso tempo, pois os estudantes devem estar cientes da realidade que os cercam. Ademais, o ambiente escolar não pode permitir e considerar aceitável essas práticas que surgem pequenas, entretanto, nada mais são do que a semente de uma prática cada vez mais violenta. Essas temáticas podem ser apresentadas de diversas maneiras, com material informativo, palestras, debates, nesse caso, escolhemos o teatro, linguagem que tem força imagética, poética e sensível.

Numa troca afetiva e reflexiva, entre os condutores do espetáculo e a plateia que se vê cercada por essas narrativas, percebemos que ainda hoje, as trajetórias das personagens clássicas shakespearianas, representam de forma ilustrativa como ainda existem tantas Desdêmonas asfixiadas por Otelos, Ofélias usadas por Hamlets e Julietas destituídas de seus Romeus.

## REFERÊNCIAS

- BRADLEY, A. C. **A tragédia shakespeariana: Hamlet, Otelo, Rei Lear, Macbeth.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- COELHO, Paulo. **O teatro na educação.** Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1978.
- DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação: uma pesquisa.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997
- FEIST, Hildegard. **Pequena viagem pelo mundo do teatro.** São Paulo: Moderna 2005
- HELIODORA, Barbara. **O teatro explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008
- HELIODORA, Barbara. **escritos sobre o teatro.** Claudia Braga, organização – São Paulo: Perspectiva, 2007
- PAIVA, Sonia M.C. **O Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC):** Lócus do Espaço e Desenho da Cena no Brasil; orientador Marcus Santos Mota. Brasília, 2016.
- Artigo publicado na Revista CEPPG – Nº 20 – 1/2009 – ISSN 1517-8471 – Páginas 172 a 181. *Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XI, Nº 20, 1º Semestre/2009*



## TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM INSTRUMENTO DE INTERDISCIPLINARIDADE

*Ana Laís Montipó<sup>1</sup>*

*Natan César Batista<sup>2</sup>*

### **Introdução**

A evolução tecnológica, tem sido cada vez mais fugaz na contemporaneidade e tem se tornado um tema transversal na educação, pois a tecnologia é essencial no desenvolvimento da sociedade. O avanço da tecnologia, influencia diretamente a vida social dos sujeitos, transformando sua realidade e cultura, por isso, é preciso que todo o âmbito escolar acompanhe essa expansão digital, presente na realidade educacional.

Dessa forma, surge a necessidade de uma transformação na prática pedagógica nas escolas, pois os alunos estão totalmente imersos na tecnologia da informação e comunicação. É preciso viabilizar nas metodologias aplicadas nas salas de aula, o estímulo e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a utilização crítica e reflexiva da tecnologia. A utilização de recursos digitais, expande a capacidade criativa e consciente dos alunos, professores e de toda comunidade escolar, mas é necessário compreender para quê, para quem e como se usufrui dessa tecnologia.

A educação não consiste apenas na construção e aquisição de saberes, mas no processo de relação e também ruptura com o conhecimento prévio e a tecnologia demonstra ser um relevante instrumento na conexão dos fenômenos sociais, culturais e históricos.

A tecnologia aplicada à educação, é baseada em uma educação interdisciplinar, pois promove a troca permanente entre temáticas, conteúdos e materiais. Ainda assim, respeita as particularidades e diversidades existentes em cada área específica. Sempre haverá novas

---

<sup>1</sup> Graduanda do 4º ano de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. E-mail: analaismontipo11@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando de Letras Inglês na Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. E-mail: natancesar121@gmail.com.

interrogações, novas dúvidas e questões, deve-se ser um educando e/ou educador disposto a compreender e acompanhar as mudanças e transformações. Afinal, o ser humano, o conhecimento e o mundo, estão em constantes modificações, e são essas, que fazem a vida movimentar.

Para tanto, é necessário que haja uma mudança educacional reflexiva e coerente, que possibilite uma análise de sua própria prática dentro de toda comunidade escolar, para somente assim expressar a função social da escola e construir uma educação emancipatória.

Para tanto, esse artigo traz um panorama sobre tecnologia na sala de aula, aborda a tecnologia e a prática pedagógica e problematiza aspectos relacionados aos ambientes virtuais no contexto escolar com foco na aprendizagem

### **Breve panorama geral da tecnologia**

O termo Tecnologia, do grego τεχνη — "técnica, arte, ofício" e λογια — "estudo", envolve conhecimento técnico e científico em sua aplicação. Esta, acontece por meio de ferramentas com propósitos específicos como a solubilidade de um problema, métodos para a realização de um trabalho e sua capacidade em atingir determinados objetivos, sendo ela a solução para muitos outros fatores.

A influência da internet, das mídias e redes e também da Tecnologia de Informação (TIC), estão crescendo rapidamente. Analisando num contexto contemporâneo, pode-se perceber que a grande maioria dos alunos, mas não só eles, bem como a população em geral, já possuem algum aparelho eletrônico como celular, tablet, computador ou notebook.

Devido à essa portabilidade de adereços tecnológicos, em contexto escolar, estas mídias já estão presentes e claro, podem facilitar, e muito, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, dentro de todos estes aportes tecnológicos, podemos conceber que sua utilização pode facilitar o trabalho em sala de aula, pois estas ferramentas possuem muito a somar.

A informática é um dos pontos fundamentais da era digital, uma das mídias mais utilizadas no mundo todo, pois ela traz consigo a internet, onde quase cem por cento dos alunos sabem utilizar e a utilizam para as

mais determinadas possibilidades tanto para lazer quanto para pesquisas. (TAJRA, 1998 p. 56).

Hoje, a tecnologia (informática) tomou porte mundial, devido a uma certa facilidade para adquirir um aparelho que possua internet, logo dando acesso à tecnologia. Diante disso, ao considerarmos sala de aula relacionada à tecnologia, encontramos o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia surge numa adaptação às novas demandas, visto que um é tradicional (sala de aula), o outro contemporâneo (tecnologia), devendo assim ocorrer este processo de entrada da tecnologia concomitante ao processo de aprendizagem, onde um possa completar o outro positivamente. Segundo Shuler (2014, p. 28):

os computadores são hoje considerados um componente fundamental da aprendizagem no século XXI, em breve as tecnologias móveis se tornarão lugar-comum tanto na educação formal como na informal. Gradualmente, até o termo “aprendizagem móvel” cairá em desuso, conforme for sendo cada vez mais associado à aprendizagem em um sentido mais holístico que especializado ou periférico. Com o fortalecimento dos vínculos entre inovações técnicas e pedagógicas, a tecnologia móvel assumirá um papel claramente definido, mas cada vez mais essencial, no ecossistema geral da educação.

A tecnologia, inserida em sala de aula pode ser vista sob a ótica de uma metodologia de ensino, um tanto quanto atual. A educação pautada pela ótica da tecnologia vem ganhando cada vez mais força e ocupando espaço no contexto atual, objetivando o propósito de suprir algumas lacunas existentes hoje na educação. Dentre as infindáveis soluções imaginadas, a tecnologia nos ambientes de aprendizagem é frequentemente lembrada com o viés de somar a capacidade do sistema de educação, mantendo a qualidade do ensino e da formação.

São vários os meios que podem ser utilizados na educação: material impresso, rádio, TV, computador, smartphones e outros. Dentre estes, o computador e a tecnologia são os lócus da questão.

### **Tecnologia aplicada à Sala de Aula**

Parte-se de uma concepção de que não somente a presença de recursos tecnológicos possa ser suficiente, visto que, para o processo

de ensino e aprendizagem acontecer é necessário que entendamos a sua usabilidade. Para que isso aconteça, deve-se ser aliada ao contexto de sua usabilidade/aplicação, também, a ideia de construção coletiva que esta possa auxiliar.

Assim, analisando estes contextos, podemos entender que além do espaço e a aplicabilidade da tecnologia em sala de aula, é o professor o responsável por criar este espaço de inserção corroborando estas importantíssimas esferas que colaboram e sustentam a prática do ensinar. A inovação e a utilização desses meios não são só as maneiras que devem existir objetivando o envolvimento dos alunos. De acordo com West (2014, p.12):

Hoje, as tecnologias móveis são comuns, mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos. À medida que o preço dos telefones celulares vai diminuindo, provavelmente, cada vez mais pessoas, adquirem aparelhos móveis e aprendem a usá-los, inclusive aquelas que vivem em áreas mais vulneráveis. Um número crescente de projetos tem mostrado que tecnologias móveis são um excelente meio para estender oportunidades educacionais a alunos que podem não ter acesso a escolas de alta qualidade.

O professor é responsável também por, além de aliar todos estes fatores, criar a ideia de que a sala de aula é um espaço de acolhimento, propiciando a afetividade entre os seus, como também ao meio em que ela está disposta a conviver. Martins (1985), nesse sentido, corrobora uma ideia de que entre as metodologias utilizadas em sala de aula alicerçadas aos recursos pedagógicos:

[...] designam todos os recursos usados no processo ensino-aprendizagem, com o propósito de tornar mais eficaz a transmissão da mensagem pelo professor e mais eficiente a aprendizagem pelo aluno. É um elo entre o que o professor fala e a realidade que deseja transmitir, ou seja, substituir do melhor modo possível a realidade. (MARTINS, 1985, p. 202).

Nesse contexto, o autor postula que utilizando diferentes recursos na sala de aula, se possa complementar assuntos já trabalhados pelo ensinante (professor), envolvendo os alunos numa aula mais dinâmica, criativa e prazerosa. Envolvendo diferentes recursos em sala de aula,

os professores precisam obter apoio direto da gestão escolar para que ela os auxilie na realização da prática envolvendo estes recursos.

Nesse sentido, a aplicação da tecnologia em sala surge como um ponto positivo, pois com esta metodologia os recursos de aprendizagem podem ser ampliados. Porém, esta utilização pode muitas vezes acabar recebendo críticas, estas proferidas no que condiz a ela como considerá-la como uma vilã, já que pode acabar afetando as relações humanas existentes em sala de aula. Para Valente (2002, p. 26):

As facilidades técnicas oferecidas pelos computadores possibilitam a exploração de um leque ilimitado de ações pedagógicas, permitindo uma ampla diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar. Por outro lado, essa ampla gama de atividades pode ou não estar contribuindo para o processo de construção de conhecimento. O aluno pode estar fazendo coisas fantásticas, porém o conhecimento usado nessas atividades pode ser o mesmo que o exigido em uma outra atividade menos espetacular. O produto pode ser sofisticado, mas não ser efetivo na construção de novos conhecimentos. Por exemplo, o aluno pode estar buscando informações na rede Internet, na forma de texto, vídeo ou gráficos, colando-as na elaboração de uma multimídia, porém sem ter criticado ou refletido sobre os diferentes conteúdos utilizados. Com isso, a multimídia pode ter um efeito atraente, mas ser vazia do ponto de vista de conteúdos relevantes ao tema. Por outro lado, o aluno pode estar acessando informação relevante, usando recursos poderosos de busca, e essa informação estar sendo trabalhada em uma situação fora do contexto da tecnologia, criando oportunidades de processamento dessa informação e, por conseguinte, de construção de novos conhecimentos.

Para que esse não seja um fator que futuramente desqualifique o trabalho com tecnologias em sala de aula, precisa ser orientado, oferecido e desenvolvido de maneira consciente, considerando-se assim um dever da escola formar cidadãos cada vez mais autônomos, capazes de estabelecer relações com o meio que vivem.

Assim, aspectos que relacionam a ética, a comunicação, o comportamento, são saberes necessários para que existam e para que aconteça uma educação democrática e é claro, participativa.

Nesse sentido, pode-se entender que há, hoje, uma modernização da prática do ensino e, logo, da didática em cada disciplina do currículo escolar. Corroborado a isso, a inserção de novas práticas no ensino e

aprendizagem tem a conquistar cada vez mais espaço, visto que sua usabilidade só tem a ganhar, desde que mediada com responsabilidade.

## **A tecnologia e a prática pedagógica**

Durante muito tempo, na escola, os materiais disponíveis para explicar os conteúdos de uma aula limitavam-se aos livros, quadro de giz, mapas e cadernos, porém, na contemporaneidade há diferentes recursos tecnológicos que têm contribuído no processo educacional.

Na atualidade, é muito comum ver nas escolas, recursos digitais como televisões, aparelhos de som, notebooks e o acesso à internet, mas a incorporação desses instrumentos tecnológicos no ambiente escolar, requer professores e gestores empenhados em transformar esse uso digital em ferramenta para melhorar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Muitos profissionais da área da educação, encontram dificuldades em estabelecer uma relação entre a tecnologia e sua prática pedagógica, não compreendendo as possibilidades que esse recurso oportuniza no cotidiano escolar. Segundo Moran (2015, p. 1):

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar.

No entanto, por outro lado, os alunos estão sendo cada vez mais inseridos em uma realidade digital, na qual, cotidianamente recebem inúmeras informações vindas de diversos meios tecnológicos.

Isso faz com que os alunos sintam a necessidade de uma relação estabelecida entre o que se aprende na escola e a realidade que ocorre ao seu redor, evidenciada por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essas tecnologias, se utilizadas de maneira correta,

podem auxiliar os professores em sua prática e metodologia educacional, entretanto, se faz necessário compreender essa inovação no processo de apropriação do conhecimento.

Conforme Litwin (2004, p. 29): “na tecnologia produzimos instrumentos, proporcionamos meios para construir objetos segundo nossas especificações. Em resumo, a ciência tem a ver com o que é, a tecnologia com o que há de ser”. Essa concepção, exprime à tecnologia um caráter amplo e não apenas um atributo como um instrumento utilizado em um determinado processo. A metodologia digital pode auxiliar no desenvolvimento das potencialidades físicas, afetivas e cognitivas dos alunos, além de promover a aprendizagem de saberes que a mídia transmite.

A escola tem um papel fundamental na concretização de uma metodologia midiática, afinal, é por meio dela, que se pode estabelecer relação entre a realidade escolar e o meio social e cultural em que os alunos vivem. Para Cucho (2012), o conceito de cultura reúne as possibilidades com que o homem modifica sua vida, rearticulando sua existência e meio cultural. Para tanto, a escola possui grande importância em oportunizar uma prática pedagógica permeada pela tecnologia, compreendendo as singularidades culturais de cada aluno.

É necessário que o professor e toda comunidade escolar incentive seus alunos a descobrir o mundo de forma autônoma, assim, a tecnologia se torna forte instrumento para sanar dúvidas e curiosidades. De acordo com Schneider (2015, p. 60):

A partir da elaboração dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, e, posteriormente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre a necessidade de um ensino que valorize o pensamento crítico, desenvolvido a partir da interação entre os alunos, permitindo-lhes o contato com diferentes formas de pensar e ampliando sua autopercepção como cidadãos no contexto em que estão inseridos.

Motivando pesquisas na internet, por exemplo, o professor está estimulando seu aluno a ser um sujeito crítico e reflexivo, que investiga as situações e desenvolve uma consciência ponderada e abrangente. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, será mediado entre o professor e a tecnologia, produzindo conhecimento e cultura, acompanhando sempre as transformações da sociedade

contemporânea. Nesse contexto, devem ser bem planejadas para agregar valor ao trabalho do professor em vez de substituí-lo.

A dimensão tecnológica nas metodologias escolares, consiste em planejar, transformar e colocar o ensino em prática, de maneira com que se baseie na utilização de instrumentos digitais, para facilitar e promover o acesso à informação. Na contemporaneidade, essa modernização crescente, propicia aos alunos a produção interativa de conhecimentos, abrangendo inúmeros aspectos relevantes ao desenvolvimento cognitivo humano.

Entretanto, a comunidade escolar ainda não está completamente preparada para disseminar essas inovações nas salas de aula, alguns profissionais da área, sentem dificuldades ao utilizar a tecnologia como uma ferramenta educacional. Segundo Valente (2015, p. 16):

[...] por sua vez, um dos poucos, se não o único serviço que ainda não passou por essas inovações, é a educação. O foco ainda está no professor, que detém a informação e “serve” seu aluno. A aprendizagem do aluno ainda está centrada na sala de aula. E a responsabilidade pela sua aprendizagem ainda é do professor.

Esse obstáculo encontrado pelo âmbito educacional, pode ser solucionado tanto pela gestão escolar, quanto pelos próprios professores, para isso é preciso que busquem compreender a metodologia tecnológica como ferramenta para atingir o desenvolvimento integral e progressivo dos alunos.

Deve-se levar em conta que os alunos estão, cada vez mais, ligados aos meios digitais, estabelecendo uma correlação com a escola, portanto, é preciso que haja transformações no meio educacional para acompanhar o processo cognitivo dos estudantes. A utilização da mídia nas salas de aula, propicia diversas possibilidades para as atividades escolares, tornando-as mais significativas e amplas para os alunos que a usufruem.

Portanto, compreende-se que a prática pedagógica dos profissionais da área, deve estar permeada por atividades realizadas com base nas tecnologias presentes no contexto escolar, para dessa forma, alcançar gradativamente a demanda exposta nas particularidades de cada sala de aula.

## **Ambientes Virtuais no Contexto Escolar**

O universo tecnológico, é desafiador e ao mesmo tempo, convidativo, pois construir no âmbito educacional, comunidades virtuais, blogs ou até mesmo acessar fontes de informação, não é tarefa fácil, porém, é dessa forma que se constrói novos conhecimentos.

Por meio do acesso à internet, se torna muito mais acessível encontrar fontes, autores, fatos e textos que são trabalhados em sala de aula, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso, fazendo com que os alunos se sintam sujeitos em seu próprio desenvolvimento cognitivo.

A metodologia tecnológica aplicada à educação, pode possibilitar em seu processo, instigar a abstração, percepção, atenção, raciocínio, memória, construção de significados e concepções, e muitos outros aspectos agregados as práticas pedagógicas.

Desse modo, é preciso que professores e gestores desenvolvam em seus alunos, criticidade, para que possam ser produtores e divulgadores de conhecimento, através de informações obtidas com o acesso e pesquisa na internet. O conhecimento se constrói coletivamente e o ensino e a aprendizagem devem ser desenvolvidos de tal maneira que ao ensinar, os professores aprendam e os alunos ao aprender possam também ensinar.

Segundo Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, no qual a comunidade escolar possui papel muito importante na formação de um sujeito crítico, pois será ela que dará a oportunidade de provocar a curiosidade e a inquietude dos alunos na sala de aula e também fora dela.

O importante no desenvolvimento de uma prática que envolva a tecnologia e da construção de ambientes virtuais no contexto escolar, é compreender o valor dos sentimentos, emoções, desejos e receios dos educandos perante o mundo virtual, pois ao serem zelados tornam-se muitas vezes os alicerces da construção humana.

A autonomia em buscar informações, deve partir essencialmente do aluno, pois cada indivíduo, possui curiosidades acerca de suas singularidades e o professor deve respeitar de forma coerente, a identidade de seu aluno, deixando-o sanar dúvidas por meio do acesso à internet nesses ambientes virtuais disponibilizados nas escolas.

É essencial que exista uma ponte entre o professor e o aluno, pois essa relação deve ser prazerosa para ambos os lados, para que o resultado seja alcançado de maneira espontânea e descomplicada.

De acordo com Kenski (2003, p.13):

Vou falar deste ato profissional de ensinar, realizado por professores, em espaços físicos concretos (como as salas de aulas) de instituições de ensino de todos os níveis ou em ambientes virtuais. O desafio é o de que essas novas possibilidades docentes sejam alcançadas e compreendidas por todos os que atuam nesta esfera profissional.

Ainda que haja ambientes virtuais, é fundamental o papel do professor no processo de ensino, pois é ele quem pode auxiliar o aluno, para que possam aproveitar todas as possibilidades que a tecnologia oferece.

Na contemporaneidade, é necessário que haja o surgimento de novos ambientes virtuais nas escolas, que permitam a presença de equipamentos digitais com acesso à internet, para que os alunos possam, mesmo que de forma autônoma, pesquisar e buscar informações. Esses ambientes podem dispor de computadores ou outros dispositivos tecnológicos, que possibilitem ao professor durante suas aulas indicar temas, sites, fontes, autores ou até mesmo aplicativos para pesquisa e organização de informações coletadas.

Em concordância com Araújo (2005, p. 23 – 24):

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.

É nesse sentido que se percebe que o professor precisa estar preparado para desenvolver atividades com foco nas tecnologias, pois sabe-se que é necessário nortear as pesquisas nas salas de aula, para manter centralizado o processo de aprendizagem.

Esse processo de ensino e aprendizagem, se desenvolve a partir da relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos que podem ser adquiridos através de pesquisas digitais.

De acordo com Araújo (2005, p. 32 – 33):

[...] é mais uma ferramenta que soma às estratégias e metodologias de ensino, sendo sua característica principal promover a aprendizagem significativa, onde a construção do conhecimento é viabilizada pela utilização dos recursos da Internet. Não são os recursos que geram a aprendizagem. Esta é a exploração das diversas informações que os recursos tornam acessíveis.

A aprendizagem significativa, se dá não somente pela pesquisa e investigação efetiva no ambiente virtual, mas também, em conversas com os demais colegas e professores, abordando os temas buscados através das tecnologias.

Dessa maneira, o aluno torna-se autor e sujeito ativo na construção e sistematização de conteúdos abordados em sala de aula, permitindo o progresso efetivo e dinâmico de seu próprio aprendizado. Assim, as descobertas e indagações, se tornam centro do processo de ensino e aprendizagem, transformando a escola, em um espaço de troca de experiências, conhecimentos e curiosidades, estimulando sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

### **Considerações Finais**

Atualmente é fácil conceber que as práticas de ensino estão amplamente interligadas com a tecnologia. Nesse contexto, pode-se perceber que existe uma grande importância da tecnologia dentro do contexto escolar. Assim, elencando novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, consegue-se atingir este propósito, envolvendo um caráter mais dinâmico e atrativo para o aluno.

Cabe salientar que ao conciliar sala de aula e novas metodologias, a aprendizagem é o foco principal, entende-se que ao utilizar novas ferramentas no ensino tanto professor quanto aluno devem saber manuseá-las, pois o contexto principal é o ensino.

Nesse sentido, usando as novas metodologias deve-se utilizar a tecnologia com fins educacionais, sempre pensando em atingir os objetivos específicos propostos pelo professor ou pela ementa de cada

disciplina, visto que a possibilidade de integração de objetos multimidiáticos são somente uma das opções para que isso aconteça.

Nesse quesito, uma das preocupações que possam surgir pelos aplicadores dessas metodologias estão voltadas quanto ao material que pode ser utilizado nas aulas. Assim, cabe aos órgãos responsáveis dar importância por parte das instituições de ensino quanto ao ato de compra e distribuição desses materiais para que possam colaborar no importante processo de ensino. Além da formação docente, políticas públicas, acesso facilitado às tecnologias, equidade no alcance dos aparatos tecnológicos que também se mostram como urgentes para que as tecnologias sejam inseridas na sala de aula.

Por fim, os professores, bem como alunos e também a sociedade em geral, devem se adequar às novas possibilidades de trabalho na educação, visto que temos uma nova demanda mundial que precisa ser suprida de alguma forma.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e educação**. São Paulo: Papirus, 2003.

LITWUIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, história e propostas**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MARTINS, José do Prado. **Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.

MORAN, José Manuel. **Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal**. In: *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, 6º, Recife, 2015a. Anais: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SCHNEIDER, Fernanda. **Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo;

TREVISANI, Fernando Mello (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SHULER, Carly; WINTERS, Niall; WEST, Mark. O Futuro da Aprendizagem Móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas. Tradução de Cecile Vossenaar. Sl: UNESCO, 2014.

TAJRA, S. **Informática na Educação professor na atualidade**. São Paulo. Ed. Érica. 1998.

VALENTE, José Armando. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. (Ed.) **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

WEST, M.; VOSLOO, V. Diretrizes políticas para Aprendizagem Móvel. Brasília: Unesco, 2014.



# O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL EM DIAS ATUAIS

*Tiago Soares dos Reis<sup>1</sup>*

*Ellen Thais da Silva Azevedo<sup>2</sup>*

## Introdução

No cenário mundial, a evolução das tecnologias digitais avança de forma surpreendente, gerando transformações inevitáveis em diversas áreas do saber e do fazer. A educação, influenciada pela técnica, alcança patamares nunca imaginados anteriormente, através da utilização de tecnologias digitais que complementam e dinamizam os espaços físicos de aprendizagem em ambientes virtualmente desenvolvidos, de modo a melhorar o processo educacional como um todo, entretanto, a adaptação e a inserção tecnológica na era digital das escolas brasileiras permanecem afastadas da adequação necessária em que essa realidade demanda, afinal, parte das escolas não estão engajadas de forma sistêmica na evolução simultânea das teorias e práticas digitais contemporâneas, mas ainda, em métodos, modelos e programas educacionais do início do século XX, costumes arraigados em propedêuticas ultrapassadas e desatualizadas enquanto didáticas e gestão do conhecimento. Em contrapartida, os estudantes já possuem autonomia e destreza com os ambientes virtuais, têm também o *know-how* e familiaridade com os avanços das tecnologias digitais. A partir desta problemática e desafio pertinente à educação brasileira em relação ao avanço tecnológico, há a hipótese da necessidade de alternativas e propostas educacionais que abarquem a necessidade de

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins - IFTO; Especialista em Docência em Ensino Superior pela Faculdade Suld'America; Professor de EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins - IFTO. [tsoaresdosreis@gmail.com](mailto:tsoaresdosreis@gmail.com).

<sup>2</sup> Turismóloga pela Universidade Federal do Pará - UFPA; Especialista em Lazer pela Universidade Estadual do Pará - UEPA; Mestranda em Recursos Hídricos pela Universidade Federal do Pará - UFPA; Coordenadora de Formação Inicial e Continuada (FIC Capital) do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM e-mail: [ellenazevedo60@gmail.com](mailto:ellenazevedo60@gmail.com)

adaptação aos novos rumos da era digital, seja em sala de aula, na relação educador-educando e/ou escola-comunidade escolar.

A justificativa se encontra na necessidade de estabelecer conexões seguras e estáveis entre a utilização de novas tecnologias, internet, redes colaborativas e a formação integral dos estudantes de acordo com nossa contemporaneidade; pois, antes a essa realidade já existia por parte do professor um grande esforço para atrair e manter a atenção dos estudantes, portanto, o desafio atual do professor é bem maior.

Referente ao objetivo geral, pretende-se analisar o processo de desenvolvimento tecnológico da educação brasileira na era digital e alternativas eficientes para a inserção da tecnologia à educação para esta e as futuras gerações. Assim como, os objetivos específicos compreendem-se em: abordar como o avanço tecnológico colabora no processo ensino-aprendizado, buscar dados a respeito de ações que estão sendo implantadas no ensino brasileiro que cooperam para inclusão digital nas escolas e identificar iniciativas que promovam a integração da tecnologia à educação. A metodologia aplicada foi fundamentação teórica utilizando-se publicações com autorias declaradas.

Afim de melhor compreensão sobre o assunto o presente artigo está subdividido em: desenvolvimento das tecnologias educacionais no Brasil, o uso das tecnologias na educação, tecnologia educacional no Brasil, legalidade da tecnologia educacional no Brasil e conclusão.

## **Desenvolvimento das tecnologias educacionais no Brasil**

O avanço tecnológico revolucionou surpreendentemente várias profissões, pode-se destacar principalmente a medicina, como também o cinema, publicidade, designer de jogos entre outros, estes já acompanham toda essa evolução, diante disso pergunta-se o porquê da educação que é a base do conhecimento não acompanha essa revolução? Mesmo que o acesso a informação tenha mudado, visto que os alunos consultam sites de busca em vez de enciclopédias, e que algumas escolas trocaram o quadro negro por lousas digitais e as transparências pelo *power point*, considera-se como pequenas mudanças, quase que superficiais, uma vez que a didática nas escolas não sofreu mudanças significativas, pois ainda tem a figura do professor

a frente, como sendo o centro das atenções e no outro lado está os alunos, passivos absorvendo conteúdos em uma única via, aonde deveria ser uma troca de informações, pois nesse novo cenário o aluno sofre constantes mudanças no seu cotidiano afetado pelas novas tecnologias.

O desafio do professor na sala de aula está em captar a atenção dos alunos, cada um com necessidades diferentes, uns estão à frente dos seus colegas e muitas vezes ficam desmotivados por não se sentirem desafiados, enquanto que outros possuem muitas dificuldades não conseguindo acompanhar as aulas, já os demais encontram-se em um nível intermediário. De acordo com Freire (2007, p. 86 apud SCHRAM; CARVALHO, s/a, s/p)

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

Segundo colocação de Freire (2007), nota-se que para captar a atenção do aluno, o professor precisa despertar sua curiosidade, portanto uma das alternativas seria o uso das TICs como forma de transformar a aula em um cenário de busca do conhecimento através dos recursos tecnológicos.

Segundo Freire (2002, p. 38 apud FREITAS; LIMA, s/a, s/p), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Enfatizando, portanto, a importância da formação dos docentes buscando conscientização e reflexão em suas práticas diárias, por conseguinte, podemos dizer que a utilização de novos recursos tecnológicos auxilia o professor, fazendo com que haja uma melhoria na qualidade no ensino aprendizagem.

Em continuidade ao pensamento de Freire, Freitas e Lima (s/a, s/p) dizem que

A introdução das novas tecnologias no ambiente escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimizar limitações relacionadas ao tempo e ao espaço e permitir agilizar a

comunicação entre professores, alunos e instituições de ensino. Além disso, os recursos tecnológicos da informática na educação escolar vieram a contribuir na inovação da prática do professor em seu trabalho diário em sala de aula.

Freire enxerga as novas tecnologias como um meio de transmissão de informação para a escola, agilizando o processo de comunicação da comunidade escolar, como também uma ferramenta de apoio ao professor. Para Tajra (2008 apud PEREIRA; SILVA, 2013)

É importante que os gestores tenham uma visão educativa que acompanhe a entrada das tecnologias na escola, pois, além de capacitar os professores, é necessário que eles mudem suas atitudes para que haja a incorporação das tecnologias na escola e a quebra dos paradigmas.

Diante dos pensamentos notamos a importância da capacitação dos professores, e o acompanhamento dos mesmos em relação a essa evolução tecnológica, como também a participação da comunidade escolar.

## **O uso das Tecnologias Na Educação**

Atualmente, o uso de tecnologias na educação é indispensável, isso não só dentro de sala de aula, mas em todo o universo escolar, pois as tecnologias educacionais são um dos principais instrumentos de facilitação do processo de ensino e aprendizado.

O uso das tecnologias na educação vem sendo cada vez mais necessário. Isso ocorre devido à necessidade de acompanharmos o processo de desenvolvimento constante que a sociedade sofre o uso de softwares educacionais no desenvolvimento das aulas e aplicação de exercícios e avaliações, causam um impacto positivamente muito grande, e isso acontece devido ao fato de que os alunos gostam de usar as tecnologias (SOUZA, 2016).

As tecnologias são capazes de viabilizar novas formas produtivas. Com ela há um novo encantamento pelo assunto, isso porque participamos de uma interação muito mais intensiva entre virtual e real. Cada contato com diferente tipo de tecnologia é modificado pelo menos 3 dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção realidade, da interação com o tempo e o espaço (MORAM, 1995).

A informática em si ainda não contagiou a mente dos docentes, por esse motivo não está consolidada em nosso sistema educacional, esse é sem sombra de dúvidas um obstáculo que tem que ser ultrapassado. E necessário que o mediador de conhecimento busque incorporar em suas aulas formas tecnológicas nas quais venham a dar qualidade no processo de ensino aprendido, no qual ele está inserido. Preciso essa que possui urgência em uma sociedade que sofre constantemente inovações tecnológicas (VALENTE; ALMEIDA, 1997).

Assim, Moran afirma que o professor não deve mais se preocupar somente com o aluno em sala de aula, mas em desenvolver atividades que interagem ele com o mundo globalizado tecnologicamente (MORAN, 2004).

As tecnologias educacionais podem ser utilizadas a todo o momento no contexto escolar, isso em qualquer disciplina. Na aula de português, por exemplo, o professor quando trabalhando produção de texto pode utilizar o programa World, assim ele pode fazer comentários sem alterar o texto do aluno, e em seguida pedir para que sejam feitas as correções, ou ainda depois do texto pronto pedir para que mude o gênero do texto quando se tratando de uma aula de gêneros textuais (POLATO, 2009).

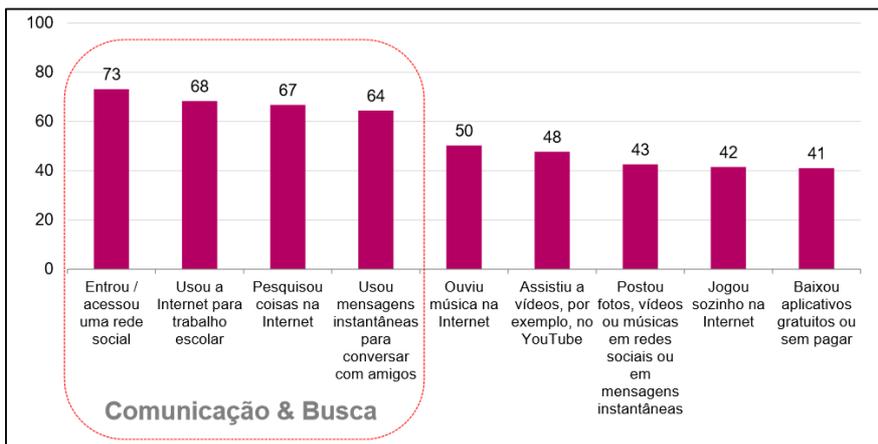
Também pode ser trabalhando o texto jornalístico onde são os próprios alunos que montam o jornal da escola utilizando ferramentas computacionais; gráficos e tabelas podem ser elaboradas no Excel ou ferramenta semelhante, isso com o auxílio de professor de matemática; trabalhos científicos sobre meio ambiente, geografia ou algo que envolva comunidade local pode ser auxiliado pelo professor de história e geografia (SOUZA, 2015).

Em frente de tantas possibilidades, há a necessidade de sabermos que já existem autores que, com riqueza de conteúdo nos fala sobre o assunto, oferecendo ao professor formas de planejamento de aula, mais segurança e também muita criatividade. No livro *Cem aulas sem tédio* as autoras defendem que precisamos deixar o medo de usar as tecnologias em sala de aula e que isso é uma necessidade da sociedade. Defendem também, que o professor não será substituído pela tecnologia, mas àquele que não souberem ou não querer tirar proveitos corre um sério risco de ser substituído por quem sabe e quer (MAGALHÃES; AMORIM, 2003).

## Tecnologia educacional no Brasil

A tecnologia no Brasil é estudada em diversas pesquisas realizadas, as quais mostram o seu cenário atual. Em recente pesquisa na qual mede o uso e hábitos da população brasileira usuária de Internet de 9 a 17 anos em relação às tecnologias de informação e de comunicação (TIC), os dados apresentados referente pesquisa de 2013, onde o total de usuários na faixa etária entre 10 a 17 do ano de 2013, 77% são usuários da internet, 37% desses usuários acessa internet na escola e em 2014, média foi de 38% desses usuários (CETIC, 2016).

A figura abaixo mostra as atividades na Internet e o percentual sobre o total de usuários de Internet de 9 a 17 ano (CETIC, 2016).



Fonte: (CETIC, 2016).

Nota-se que 68% fez uso da internet para trabalho escolar, diante da evolução tecnológica temos ainda um número razoável de usuários, uma vez que a utilizam mais para acesso as redes sociais.

Captar a atenção de um aluno para livros ou uma lousa se torna um desafio, pois, no seu cotidiano estão presentes celulares e *tablets* com aplicativos e notificações de redes sociais, é preciso iniciativas que promovam a integração da tecnologia à educação de uma maneira eficiente.

A inserção da tecnologia na educação em breve não será mais uma questão de escolha, uma vez que já possuem alternativas sendo amplamente exploradas com bons resultados, tanto para facilitar a

organização nas escolas quanto para melhorar o aprendizado dos estudantes. Uma questão a ser abordada é que a solução não está em encher a escola de tecnologia, se no cotidiano seus educadores não estiverem habituados com a mesma, outro ponto é que a tecnologia precisa estar integrada a uma proposta pedagógica que a valide. A solução estaria em inserir a tecnologia tanto no contato professor/aluno como também no planejamento e gestão das atividades dos educadores.

O site Porvir (2015) listou algumas ferramentas que auxiliam nessa questão, entre elas estão: *Starline SGP*; *vernote*; *GoConqr: Remind*; *Google Apps for Education*; *Nearpod*; *Zaption*.

### **Legalidade da Tecnologia Educacional no Brasil**

Que as tecnologias educacionais vêm se desenvolvendo em grande escala não podemos negar, na educação não é diferente, têm sido desenvolvidos muitos softwares que possuem como objetivo principal o auxílio à docência. No Brasil, há o desenvolvimento de medidas para que o uso de tecnologias educacionais se torne um gráfico crescente.

No final de década de 90 foi criado e implantado pelo MEC através da portaria nº 522 em 09/04/1997 o Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, este por se tinha a finalidade de promover o uso de tecnologias como formas de enriquecimento pedagógico do ensino público. O Proinfo tem um funcionamento descentralizado, onde existe em todas as unidades da Federação uma Coordenação Estadual e os núcleos Tecnologia Educacional “NTE” (FNDE-d, s/a).

Este no ano de 2007 através da criação do Decreto nº 6.300 passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, e seus objetivos a partir de então é promover a utilização pedagógica das tecnologias de Informação comunicação nas redes públicas de educação básica (FNDE-e, s/a).

Em 2008, foi lançado por meio do Decreto nº 6.424 o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), o decreto citado acima altera o Plano Geral de Metas para Universalização do Serviço Público Telefônico Fixo Comutado Prestador Regime Público (PGMU) veio para obrigar que as operadoras de telefonia venham a conectar à internet todas as escolas urbanas (FNDE-b, s/a).

No ano de 2010, através da Lei nº 12.249, foi criado o Programa um computador por aluno “Prouca”. Esse por sua vez tem como objetivo a promoção da inclusão digital e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizado do sistema educacional brasileiro. Isso se dá mediante a utilização de computadores portáteis chamados *laptops* educacionais. A aquisição dessas máquinas é realizada pelos governos estaduais e municipais, porém com incentivo do MEC, que facilita tal aquisição. (FNDE-c, s/a )

Diante desse contexto, realizando uma análise do que está sendo estimulado pelas políticas de educação no país, deve-se mencionar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e apresenta as metas que foram estabelecidas para que sejam alcançadas até o ano de 2024, entre estas várias tem por objetivo fomentar o desenvolvimento e utilização de tecnologias educacionais, como ferramenta de auxílio à docência e forma de enriquecimento do processo de ensino aprendizado. É importante ressaltar, que o PNE contém metas estabelecidas, as quais estão voltadas para o desenvolvimento e utilização de tecnologias educacionais em todos os níveis de ensino da educação básica (BRASIL, 2014).

## **Conclusão**

A educação caminha lentamente na busca da integração do processo ensino aprendizagem com o uso das novas tecnologias, isso não quer dizer apenas se munir de vários recursos tecnológicos, há de se ter um planejamento no qual insira no dia a dia dos educandos essas tecnologias, como também sua formação para o uso destas.

O objetivo da inserção da tecnologia na educação não está só em melhorar o entendimento entre aluno e professor, ou tornar o conteúdo mais dinâmico, mas sim captar a atenção dos alunos, incentivando-os e facilitando o envolvimento destes com seus estudos.

Há, portanto, várias ferramentas de auxílio ao professor, porém existe a necessidade de mudar a visão sobre a utilização das novas tecnologias na educação no processo ensino-aprendizagem, uma vez que há uma grande resistência de alguns profissionais, ainda arraigados a práticas pedagógicas tradicionais, ora por desconhecimento ou por dificuldade em acessibilidade às novas tecnologias na educação.

## REFERÊNCIAS

- (a) FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PROINFO**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- (b) FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PROINFO**: Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-banda-larga-nas-escolas-pble>>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- (c) FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PROINFO**: Programa um computador por aluno (PROUCA). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- (d) FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria nº. 522**, de 9 de abril de 1997. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=POR&num\\_ato=00000522&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=1997&sgl\\_orgao=MED](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED)>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- (e) FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Decreto nº. 6.300**, <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 15 ago. 2018
- BRASIL, Ministério da Educação do. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 ago. 2018.
- CETIC (MEDIÇÃO DO ACESSO E USO DAS TIC). **Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- FREITAS, Renival Vieira de; LIMA, Magneide S. Santos. **As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente**. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-NA-EDUCACAO-DESAFIOS-ATUAIS-PARA-A-PRATICA-DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- MAGALHÃES, V.; AMORIM, V. **Cem aulas sem tédio**. Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 2003.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n° 126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago. 2004. Quadrimestral.

POLATO, Amanda. **O uso dos recursos da informática nas aulas de Língua Portuguesa**. Ferramentas digitais ajudam na edição e revisão de textos. Nova Escola, edição 223, Junho de 2009. Disponível em: <http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/uso-recursos-informatica-aulas-lingua-portuguesa-475997.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PORTAL MEC. **Tecnologia na escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PORVIR. **Como inovar: 8 ferramentas para facilitar a vida do professor em 2016**. Disponível em: <http://porvir.org/8-ferramentas-para-facilitar-vida-professor-em-2016/>. Acesso em 06 ago. 2018.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SOUZA, Renata Beduschi de. **O uso das tecnologias na educação**. 2015. Disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Exatas/Inform%C3%A1tica/O-uso-das-tecnologias-nas-escolas-739749.html>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

UNESCO. **Tecnologia, informação e inclusão**. Brasil rumo da inclusão. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158502por.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Fernando José. **Visão analítica da informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor, disponível em: <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

## JOGOS DIGITAIS E A NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Wagner Antonio Junior<sup>1</sup>

Felipe Rissato Galan<sup>2</sup>

### Um início de conversa...

Os jogos digitais têm se expandido paralelamente ao avanço da cultura digital, da ampliação da virtualidade como espaço de relações humanas e da convergência desses fenômenos com a sociedade. Nas últimas décadas, crianças vêm se fascinando com inovações na área digital e podem passar horas diante de computadores, *tablets*, consoles, celulares e outros dispositivos que comportem esses jogos.

Com uma história ainda recente, os jogos digitais cada vez mais ocupam espaço de interesse entre crianças e jovens e os estudos nessa área interfaceiam vários campos do conhecimento, dentre os quais a educação, a comunicação, a sociologia, a antropologia, a psicologia e a neurociência. Por meio desses jogos, o indivíduo é capaz de constituir uma nova personalidade, conseguindo passar de modo virtual por perigos com a capacidade de replicar momentos e resolver problemas sem pressão, medo, frustração, trazendo prerrogativas de direitos associados ao modo de aprendizagem.

Deste modo, esses jogos digitais estimulam o sistema nervoso por empregar meios visuais, sonoros, necessitam de graus diversos de atenção, proporcionar resolução de problemas e opções de concentração, tornando-se ambientes de aprendizagem que consideram os diferentes ritmos. Porém, existem indagações a serem respondidas:

✓ *Quais impactos os jogos digitais trazem à educação?*

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pela UNESP-Bauru, Mestre em Educação pela FEUSP. Diretor do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP. Contato: wag.antonio@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração. Contato: feliperissatogalan@gmail.com.

- ✓ *Quais são as inquietações de pais e professores sobre a influência desses jogos sobre as crianças e adolescentes?*
- ✓ *Como se dão as relações entre esses indivíduos e entre eles e o conhecimento, mediados pelos jogos?*
- ✓ *Como a convergência entre jogos digitais e a neurociência pode proporcionar aprendizagem e ampliação do conhecimento?*

Essas são algumas questões que norteiam o presente artigo, que tem como principal objetivo discutir a interface entre os jogos digitais e a neurociência e sua potencialidade no aprendizado.

## **O jogo e a condição humana**

O jogo constitui-se como um dos elementos essenciais na formação humana. Seu encantamento tem passado por gerações de crianças, visto que estabelece vínculos sociais e afetivos, seja pelas regras traçadas pelos diferentes grupos ou pelo caráter lúdico que traz.

Atualmente, o jogo está cada vez mais presente na vida das crianças, mas o que os educadores conhecem sobre a relação entre educação e ludicidade? Qual a real relação entre os jogos e brinquedos pedagógicos e qual o verdadeiro significado para tal adjetivo, seriam mesmo esses objetos auxiliares ao processo educativo? (ANTONIO JUNIOR; KISHIMOTO; KOBAYASHI, 2013).

Antes de falar sobre jogo e educação é preciso retroagir ao conceito de cultura lúdica, que segundo Brougère (2009, p.1) explicita:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo (BROUGÈRE, 2009, p. 1).

Adentrar no mundo da criança, qualquer que seja a participação, é entrar no mundo da fantasia, dos brinquedos e jogos e os quais ela utiliza na relação com as pessoas ao seu redor, com os adultos desde bebê, ao ser chamada a brincar, os jogos iniciais nos quais as crianças descobrem a lógica de funcionamento – o esconde e esconde, atrás de

um anteparo, uma fralda, um travesseiro ou um móvel e, posteriormente, no contato com outras crianças e adultos (ANTONIO JUNIOR; KISHIMOTO; KOBAYASHI, 2013).

Para os adultos, pais e professores, no qual a observação do envolvimento da criança com os brinquedos e jogos que nos dará pistas e ocasião para conhecê-la, saber dos seus desejos, medos, alegrias, competências, habilidades enfim é o momento de conhecê-la melhor e a partir daí planejar ações para seu cotidiano que atendam aos seus desejos e as às suas necessidades.

### **O jogo no imaginário infantil**

Os jogos e os brinquedos são frutos de um tempo e de uma cultura, que retorna esporadicamente, em função de várias razões entre elas a mídia, que hoje dissemina pelo mundo o incentivo e o desejo de ter aquele brinquedo, ou aquele jogo. Podemos tomar como exemplo os ioiôs, que foram criados há muito tempo, utilizado por Sócrates, como exercícios de relaxamento, para o treino de seus discípulos nos caminhos da sabedoria, o cavalinho, as carroças, os caminhões, e carros e, atualmente, os brinquedos e jogos eletrônicos entre eles o computador, que fazem a alegria das crianças e a preocupação dos pais.

Roger Caillois, sociólogo e crítico literário francês, no clássico *Les Jeux et les Homme*, classifica os jogos em quatro categorias *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, determinadas segundo a atitude do jogador (CAILLOIS, 2003). *Agon* está relacionado aos jogos que criam igualdade de condições e que o vencedor é aquele que apresenta as maiores e melhores habilidades na qual está sendo avaliado, o resultado é fruto do seu esforço, os jogos olímpicos traduzem o espírito do *agon*, é derivado de *agonos*, que, em grego, significa sem limites, ou seja, sem limites para vencer. Nas crianças, as brincadeiras de quem aguenta por mais tempo sem piscar os olhos ou a uma sessão de cócegas ou beliscões, é um exemplo dessa categoria.

Do latim *Alea*, é o nome jogo de dados está relacionada à sorte, ao acaso, “o destino é o artesanato da vitória” (CAILLOIS, 2003, p.58). No entanto, alguns jogos, como o gamão e o dominó, unem essas duas categorias, nas quais o jogador tem que se utilizar da sorte e da sua exploração. Contudo, apesar de opostas, essas duas categorias têm em

comum a criação de situações artificiais nas quais os jogadores estão em igualdade de condições, que a vida nos nega.

*Mimicry* está relacionado à ilusão, ao faz-de-conta, ao disfarce, ao assumir um papel, no qual a principal característica desse grupo de jogos é a simulação, o faz-de-conta. Caillois não mencionou os jogos digitais, nesta categoria, mas sabemos que os mesmos simulam situações nas quais se assumem outros papéis, mesmo que virtualmente. Na criança que brinca de mamãe, de aviador, de bombeiro, em cujas brincadeiras na qual faz-de-conta que é o centro das ações, mas essa conduta não é exclusiva da criança, pois os adultos também se transvestem nos bailes carnavalesco, de máscaras e outros e hoje nos jogos de simulação.

A última categoria está relacionada à perda momentânea da estabilidade da percepção que ocasiona um pânico temporário, como ao descer do tobogã, o chicote americano ou o movimento dos balanços são exemplos da quarta categoria – *Ilinx*, do grego um turbilhão de água, e que deriva nessa língua a vertigem ou *ilingos*.

Muitas outras formas de classificação dos jogos e brinquedos existem, pedagógicas, psicológicas, filosóficas, para nós nesse estudo seguiremos investigando os jogos de simulação, que hoje para além das situações lúdicas e recreativas estão na formação de pilotos, aviadores, economistas entre outros profissionais.

Assim, as crianças constroem o significado da cooperação e da competição entre os seus iguais. São regras que podem ser transmitidas de geração em geração ou ser espontâneas, elaboradas de forma momentânea por sujeitos da mesma ou de idades diferentes.

O brincar se torna, então, uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos, respeitando-se os momentos em que crianças e adolescentes desejam brincar, jogar, enfim, construir algo novo, valendo-se da elaboração dos conhecimentos existentes.

## **Jogos digitais e a mediação**

Os jogos refletem determinada cultura, tempo e espaço. Porém, o conceito de cultura não se limita apenas a um conjunto de costumes, instituições e obras que fazem parte da herança cultural de uma comunidade. Na abordagem de Geertz (1989), podemos definir cultura como sendo:

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p.10).

Nessa abordagem, cultura passa a ser vista como um gigantesco sistema semiótico, que envolve diferentes mídias como textos, sons, imagens, luz, cores, formas e gestos, que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma individual, mas, coletiva.

Esses elementos são construídos pelos homens por intermédio de uma teia de significados contextuais e históricos, transmitidos de geração em geração. Assim, a cultura é assumida como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (ALVES, 2006, p. 24).

Analisar a cultura como um sistema semiótico implica em considerar os diversos signos, as linguagens e os meios de comunicação. Na atual sociedade tecnológica, estamos vivenciando o que Turkle (1997) denomina de cultura da simulação, que aponta os modelos computacionais como seus representantes e os jogos digitais, como elementos que compõem estas representações. Representações que instauram uma lógica não linear e fazem parte do universo da nova geração conectada em rede.

Esta cultura se caracteriza por formas de pensamento não lineares. Estas envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o “[...] pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66).

Os jogos digitais surgiram por volta da década de 1960, com *Spacewar*. Nas décadas de 1970 e 1980, os computadores pessoais ficaram mais potentes e os *games* se popularizaram. Surgiram jogos de aventura, de quebra-cabeças, de estratégia e de ação. Em certos jogos de estratégia, por exemplo, o jogador deve projetar cidades ou civilizações e administrar seu crescimento. Muitos jogos simulam esportes, como futebol, golfe entre outros.

Integrados por eventos rápidos, móveis e simultâneos, demandam coordenação de variáveis interagentes e, para tanto, habilidades de representação espacial dinâmica e atenção visual distribuída (GREENFIELD, 1988). Com um contexto de aprendizagem, a prática de jogos digitais, assim como nos jogos tradicionais de tabuleiro e de seus componentes, por exemplo, porém com o diferencial das inovações de suporte logístico – o programa, a interface interativa, os *joystchs* – apresenta-se como uma possibilidade na elaboração de habilidades de planejar, prever, reelaborar, analisar o erro, de gerar e avaliar hipóteses, contribuindo para flexibilidade cognitiva e criatividade.

Segundo Vygotsky (1994), quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos está fazendo uma combinação do real com sua ação fantasiosa, isto porque a criança tem como necessidade a reprodução do cotidiano do adulto, o qual ainda não pode fazer como gostaria. Neste sentido, os jogos digitais constituem-se como possibilidades para a criança na construção do imaginário, por meio da brincadeira e da simulação de situações reais no espaço virtual.

Para Bruner (1997), a criança se torna ativa nesse processo por modos de representação, obtendo conhecimentos antecipados do mundo ao seu redor. A escola pode proporcionar uma fase muito rica para a criança, dependendo do que aborda e das ferramentas que disponibiliza. Neste sentido, o uso de *games* é essencial, pois possibilita à criança vivenciar situações lúdicas pelo computador, inventando e descobrindo coisas novas.

Para Vigotski (1995), o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, nas

possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP se caracteriza pela faixa intermediária entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho sem a ajuda do outro e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados ou ressignificados.

São cada vez mais comuns jogos digitais que procuram simular no ambiente multimídia as experiências concretas. São, frequentemente, programas que procuram, por meio de diferentes soluções interativas, fazer com que a criança aprenda sobre situações presentes no ambiente material em um ambiente simulado.

### **Neurociência: um campo para investigação da aprendizagem humana**

Os seres em geral necessitam estar em constante troca com o meio que habitam, ou seja, para sobreviver necessitam adaptar-se ao ambiente. Essa interação vem, principalmente, por meio do cérebro, que é a região mais relevante do sistema nervoso (SN), uma vez que os estímulos que chegam dos órgãos dos sentidos são processados nele. O cérebro auxilia a ação consciente dos seres humanos e a compreensão de seu funcionamento é papel da Neurociência que seria um campo de pesquisa sobre o funcionamento do sistema nervoso central e seu impacto no corpo humano (COSENZA; GUERRA, 2011).

Para Roberto Lentz (2010), seria correto denominar a neurociência de Neurociências, já que cinco áreas do conhecimento têm se dedicado a estudar o funcionamento cerebral:

- ✓ *Neurociência molecular*: tem o foco no estudo das diversidades moleculares de relevância funcional no sistema nervoso central e as suas relações no corpo.
- ✓ *Neurociência celular*: foco nas células que estruturam o sistema nervoso e a funcionalidade delas.
- ✓ *Neurociência sistêmica*: estuda as células nervosas localizadas em várias partes do sistema nervoso, isto é, são elas que estabelecem os sistemas funcionais auditivo, motor, visual e dentre outros. Aliás, ao abordar temáticas mais direcionadas para um contexto morfológico são denominadas como Neuro-histologia ou

Neuroanatomia, agora, quando se trata de fatores mais funcionais é conceituada como Neurofisiologia.

- ✓ *Neurociência comportamental*: conhecida também como Psicobiologia, pois centra seus estudos nas organizações neurais das quais emitem não só ações como também demais respostas psicológicas, ou seja, práticas emocionais, sexuais, como cita o próprio autor.
- ✓ *Neurociência Cognitiva*: pode ser chamada de Neuropsicologia, visto que pesquisa as competências mentais profundas do ser humano.

De modo geral, essas divergências são apenas didáticas, visto que é difícil estabelecer uma demarcação entre elas, tendo como objetivo buscar um maior entendimento acerca do funcionamento do sistema nervoso e do órgão cerebral (LENTZ, 2010). Deste modo, o cérebro é o principal órgão do sistema nervoso central e, há poucos anos, dizia-se que ele tinha aproximadamente 100 bilhões de neurônios, ou seja, um número mágico criado pela literatura segundo Lentz, e que acabou cristalizando-se como verdade, sendo esta informação aceita pela sociedade.

Os neurocientistas brasileiros Suzana Herculano-Houzel atualmente da Vanderbilt Brain Institute e Roberto Lent, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estudaram cérebros sadios de homens com idade entre 50 e 70 anos para descobrir a quantidade de células nervosas (neurônios). Roberto Lent afirma que:

[...] as contagens absolutas geraram uma média de 86 bilhões de neurônios em cérebros humanos masculinos com 50-70 anos, cerca de 15% menos do que o "número mágico". Curiosamente, é perceptível que o córtex cerebral contém apenas 19% desse número neuronal total, apesar de ocupar 81% da massa cerebral. Por outro lado, o cerebelo contém a impressionante proporção de 80% de todos os neurônios cerebrais, embalados em apenas 10% da massa cerebral total (LENT *et al*, 2012, p. 3).

Para Cosenza e Guerra (2011), às células nervosas processam as informações por impulsos elétricos no sistema nervoso. Os neurônios disparam impulsos nervosos que possuem uma condição elétrica, visto que são formados por modificações na polaridade da membrana que envolve essas células.

Assim, os impulsos são transmitidos de uma célula a outra dependendo se essa ação será excitatória ou inibitória, ou melhor, os neurônios podem tanto passar uma informação para outras células nervosas e continuar disparando outras, como uma reação em cadeia, como também podem enviar um sinal para inibir que o outro continue a transmitir essa comunicação (LENT, 2010).

Essas comunicações são viabilizadas pelos neurotransmissores, substâncias químicas que agem na membrana de outro neurônio. E o local de contato entre uma membrana e outra é denominada sinapse, que compõe uma área especializada para o processamento dessas informações pelo sistema nervoso, porém a área com as separações entre as células nervosas são chamadas de fenda sináptica (LENT, 2010).

Todo esse processo ocorre de maneira muito rápida, sendo os impulsos nervosos formados no corpo do neurônio dirigidos pelo prolongamento das células denominadas axônios para realizar as sinapses (LENT, 2010). Uma célula nervosa geralmente consegue ter sinapses com centenas de outras células simultaneamente, ou seja, centenas de outros neurônios podem enviar e receber sinais sincronicamente (COSENZA; GUERRA, 2011).

As células nervosas não são permanentes em nosso cérebro por sua capacidade neuroplástica, visto que essas células nervosas conseguem alterar-se de modo contínuo. Essa característica ocorre em sua função e em sua estrutura, mediante o envolvimento do indivíduo com o meio (LENT, 2010). Para Phelps, a plasticidade neural pode ser denominada:

[...] como uma mudança adaptativa na estrutura e nas funções do sistema nervoso, que ocorre em qualquer estágio da ontogenia, como função de interações com o ambiente interno ou externo ou, ainda, como resultado de injúrias, de traumatismos ou de lesões que afetam o ambiente neural (PHELPS, 1990, p. 3).

As informações chegam ao cérebro, conforme Cosenza e Guerra (2011) para serem processadas no sistema nervoso por intermédio de receptores específicos que são capazes de captar a energia no ambiente. Sendo assim, existem diversas energias no meio, porém, os seres humanos são sensíveis a somente algumas delas. Por isso, os animais, em sua maioria, conseguem perceber alguns estímulos que os

humanos não são capazes de notar por não possuem receptores específicos.

Com isso, fica ainda mais claro que as informações são captadas pelos receptores inerentes aos órgãos sensoriais. A pele, que é o maior órgão do corpo humano, quando estimulada pelo ambiente, inicia um circuito em que a informação percorre uma célula a outra na forma de estímulos nervosos, com o objetivo de alcançar uma região do cérebro, geralmente no córtex cerebral, que seria o principal responsável por seu processamento (COSENZA; GUERRA, 2011).

Assim, Ramon Moreira Cosenza e Leonor Bezerra Guerra (2011) disseram que o estímulo (energia) que chega aos receptores específicos da pele, desencadeará impulsos nervosos que caminharão por fibras presentes nos nervos, que são cordões constituídos de prolongamentos de neurônios que conectam o sistema nervoso central (SNC) aos órgãos periféricos. As fibras trazem a informação recebida pela pele até o SNC, passando pela medula espinhal, localizada no interior da coluna vertebral, até o córtex cerebral.

A região do córtex cerebral, segundo Roberto Lent (2010), é separada em áreas denominadas lobos (lóbulos), por sua vez nomeadas como lobos temporal, frontal, occipital e parietal, que recebem estímulos de regiões específicas do corpo. Assim, estímulos na pele das mãos chegarão a uma região específica do córtex, enquanto estímulos nos pés atingirão uma região diferente. Pode ocorrer de estímulos em partes diferentes irem para o mesmo lóbulo, em uma área divergente. Por isso, o órgão cerebral tem a capacidade de perceber a localização no corpo deste estímulo.

### **Convergência entre a neurociência e a educação: o jogo como possibilidade pedagógica**

A Neurociência no contexto educacional não só investiga a forma como o órgão cerebral adquire conhecimento, bem como seu comportamento no processo de ensino e aprendizagem. Para isso são usadas diversas técnicas para análise do funcionamento do cérebro. A aprendizagem é capaz de ser atingida através da estimulação dessas conexões neurais, por isso, verifica-se com os métodos como que ocorre esse processo neural (ALVES; SOUZA, 2017). Ademais, como as neurociências estudam o cérebro integralmente e todos os

comportamentos dos seres humanos dependem dele para serem executados, essas ciências (LENT, 2010) em si são capazes de mostrar de maneira simples como o cérebro pode aprender.

Dentre as possibilidades de aplicação desses conceitos, destacam-se os jogos digitais como estratégia de ensino e aprendizagem, que pode ser vista como uma ação lúdica, capaz de trazer uma série de prerrogativas. Os jogos digitais conseguem estimular o sistema de recompensa dos jogadores (área de prazer no cérebro), as habilidades cognitivas (regiões superiores do cérebro - córtex cerebral), a estimulação das funções executivas (região do lóbulo frontal) e o controle inibitório (lóbulo frontal) (COSENZA; GUERRA, 2011; LENT, 2010; SAVI; ULBRICHT, 2008).

Os jogos digitais proporcionam aos alunos aquisição de conhecimentos e estímulos cerebrais de forma automática, ou seja, os estudantes aprendem sem perceber que estão aprendendo. Com isso, eles têm a capacidade de adquirir repertórios comportamentais para realizar tomada de decisões, de planejarem melhor suas ações e a resolver seus problemas. Essa facilidade de estimular a atenção das pessoas é um componente primordial dos jogos, pois possuem fatores estratégicos para que não haja dispersão e, principalmente, desmotivação dentro do jogo. Com isso, os elementos presentes nos jogos que estimulam essas áreas no cérebro são: objetivos; regras e restrições; narrativas; resultados; recompensas e *feedback*; desafios; competição; conflitos; e interações.

Pode-se exemplificar a relevância desses elementos dos jogos digitais, quando se compara à natureza cerebral, pois os mecanismos de seleção de informações só focam em aspectos dos quais tem algum tipo de relevância, caso contrário esse estímulo presente no ambiente passará despercebido, ou será desprezado. Assim, por meio da atenção os indivíduos são capazes de concentrar-se em um estímulo por vez, deixando de lado o que não tiver relevância (COSENZA; GUERRA, 2011). Como os jogos digitais são criados dentro de plataformas das quais despertam o interesse dos indivíduos, facilmente será capaz de estimular a atenção de quem joga.

Um exemplo dessa assertiva é o ambiente escolar, em que poderão ocorrer variações de estímulos e, conseqüentemente, na atenção dos alunos à aula, que poderá ser um desafio ao professor. Conforme os jogos digitais possuem fatores atrativos dessa atenção dos estudantes,

o foco de concentração se volta para o jogo no contexto de uma área do conhecimento. Porém, os jogos digitais devem representar uma estratégia didática e não o foco do processo de ensino e aprendizagem, tampouco substitutos dos professores.

## **Reflexões finais**

Com a difusão do computador nas últimas décadas, os jogos digitais constituem atualmente uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes. Com sua evolução, ganharam recursos sinestésicos atraentes, com imagens animadas e sonorizadas nas quais o jogador interfere. Além disso, os jogos digitais possuem recursos que estimulam o cérebro, tornando estes recursos extensões das capacidades cognitivas humanas.

Conforme Alves e Sousa (2017, p. 321) no artigo “A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem” discorrem acerca de uma crítica a educação:

A sociedade atual está diretamente relacionada aos avanços tecnológicos quanto ao acesso às informações, seja de fatos, seja de conhecimentos e técnicas, o que gera a necessidade de uma educação que vise uma cultura de aprendizagem que propicie uma formação adequada a essa nova realidade. O principal desafio da educação é a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pois para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento faz-se necessário um sistema educacional democrático e atualizado que assuma o compromisso de fomentar um cenário real de aprendizagem, atendendo as exigências da sociedade moderna.

Logo, as neurociências não trazem novas estratégias de ensino, mas propiciam referenciais para práticas significativas na aquisição de conhecimentos. Explorar as bases da aprendizagem a partir das neurociências poderá contribuir de forma satisfatória para garantir pontos fundamentais, como o sucesso de um currículo compatível com o desenvolvimento cerebral, converter o conhecimento obtido em pesquisas e métodos instrucionais efetivos com cenários reais, melhorar a instrução nas disciplinas e garantir um uso positivo das tecnologias para o desempenho escolar.

O educador é o profissional que maior impacto pode causar no sistema atual da educação e do qual muito se espera. As novidades e as

variedades são fatores que promovem a aprendizagem. Que a oportunidade gera interesse e, esse, gera a prática, e assim, sucessivamente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. R. G. **Game over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2006.
- ANTONIO JUNIOR, W.; KISHIMOTO, T. M.; KOBAYASHI, M. C. M. Games e aprendizagem informal: análise de Tetris. In.: ARIOSI, C. M. F. (Org.) **Fazeres e saberes da educação infantil**: reflexões sobre a prática pedagógica. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 2003.
- COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GREENFIELD. P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da Tv, computadores e videogames. Summus, São Paulo, 1988.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.
- LENT, R; AZEVEDO, F. A. C; ANDRADE-MORAES, C. H; PINTO, A. V. O. How many neurons do you have? Some dogmas of quantitative neuroscience under revision. *European Journal of Neuroscience*, Vol. 35, pp. 1-9, 2012.
- PHELPS, C. H. Neural plasticity in aging and Alzheimer's disease: Some selected comments. *Progress In Brain Research*, 86, 3-10, 1990.
- SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Renote**, 6(1), 1-10, 2008.
- SOUSA, A. M. O. P; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 abr. 2019.

TURKLE, S. **A vida no ecrã**: a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v.2. Madri: Editora Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# ADETUTU: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Joémerson de Oliveira Sales<sup>3</sup>  
Laleska Fernanda Costa Gonçalves<sup>2</sup>  
Nícolas Pedroso Evangelista<sup>3</sup>*

## Introdução

Esta análise tem como objetivo examinar e refletir sobre exemplos do uso da literatura como forma de manifesto sociocultural de um povo silenciado pelo etnocentrismo europeu (doravante período pós-colonização). Também se discute aqui a resistência contra o preconceito e a segregação em relação às culturas africanas, a partir do texto literário de Reginaldo Prandi<sup>4</sup>.

Acredita-se que a colonização portuguesa da “terra”, que até aquele momento era ainda Ilha de Vera Cruz, deixou marcas, marcas de dor, sofrimento, desigualdade e segregação cultural e racial para diversos povos, tanto os que ali já habitavam, quanto para aqueles de outras regiões continentais que foram sequestrados de suas terras e logo foram forçados a se tornarem escravos no “Novo Mundo”, contudo, os povos nativos da África.

Eram trazidos para o Brasil por enormes embarcações chamadas de navios negreiros, ou tumbeiros, beirando ao desumano e ao grotesco, além de enfrentarem o aprisionamento durante todo o

---

<sup>3</sup>Mestre em Estudos de Linguagem com ênfase em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: jodaliteratura@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciada em Letras e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR). Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: laleskafernanda@live.com

<sup>3</sup>Estudante do segundo do ensino médio na Escola Plena Pindorama. E-mail: contaseriadonicolas@gmail.com

<sup>4</sup>O citado autor é referenciado pelas Orientações curriculares das diversidades educacionais de Mato Grosso. Nestas, ele aparece como exemplo a ser trabalhado nas aulas de linguagens e humanas, levantando vários temas possíveis. Desse modo, este material ajuda a pensar o ponto de partida para o exercício em sala de aula.

percurso, amontoados no fundo das embarcações. Este tratamento inóspito marcava a escravidão que os foi destinado.

Este tratamento estendeu-se às crenças e tradições dos povos. Desse modo, suas visões de mundo, como sua fé, foram estigmatizadas e tomadas enquanto diabólicas, fazendo com que toda a expressão cultural e artística de um povo, se perdesse e se enfraquecesse (mesmo que com clara miscigenação entre os povos e suas culturas).

Mas a literatura foi uma forma de expressar toda a angústia vivida e a resistência desse povo, marcado por uma tradição rica em seus mitos e lendas. Aqui tomamos de empréstimo as palavras de Marisa Lajolo para definir o que nomeamos enquanto literatura, a saber

Literatura não transmite nada. Ela cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inominado e, conseqüentemente, do não-existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação (LAJOLO, 2001, p. 45).

Levando em consideração esse conceito para o que vem a ser literatura, podemos analisar muitas coisas à natureza literária de obras feitas por povos à margem, no caso, os negros afro-brasileiros. Uma delas consiste na resistência, que diante do material escrito passa a configurar uma escritura que salvaguarda uma memória ancestral, dando existência ao que sem ela ficaria no caos da escravidão, da intolerância e do preconceito.

Nesse aspecto surge a obra de Reginaldo Prandi que nos ajuda a ponderar como a literatura contribui a resistir ao preconceito que o povo africano (e afro-brasileiros) sofre(m). Para Antônio Candido, a literatura “confirma no homem aqueles traços que reputamos como essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas sociais da vida” (CANDIDO, 1995, p. 249). Portanto, é de suma importância o estudo dessa literatura na educação básica, pois nos faz compreender os problemas sociais como a intolerância e o preconceito.

Ao narrar os contos, lendas e mitos dos Orixás da cultura africana, num contexto relacionado a símbolos divinos, a obra além de desmitificar o estigma criado em relação às religiões afro, ainda ajuda no processo de aprendizagem da cultura e também na “humanização”

de uma nova geração de pessoas quando se aplicada à educação básica. Ideia essa também idealizada por Gustavo Bernardo, que afirma que

A leitura de textos literários mostra-se especialmente refinada, porque sempre leva o leitor a acompanhar os acontecimentos narrados por outra perspectiva que não a sua: ou a do narrador ou a do protagonista. A habilidade de ver coisas por uma perspectiva diferente da sua é fundamental para resolver quaisquer dilemas que se apresentem em casa, na sala de aula, na rua, no laboratório, no escritório ou no palácio do governo (BERNARDO, 2013, p. 83-84).

Assim, ler literatura é experimentar outras perspectivas do mundo e levando em consideração os mitos e as lendas podemos apreender a partir desses textos novas formas de captar o que julgamos como real, bem como o que conceituamos como verdade. A força do mito e da lenda reside em seu caráter de interpretar sob outra forma fatos que não podemos facilmente determinar. Para Jean-Pierre

[...] o mito não é uma vaga expressão de sentimentos individuais ou de emoções populares: é um sistema simbólico institucionalizado, uma conduta verbal codificada, veiculando, como a língua, maneiras de classificar, de coordenar, de agrupar e contrapor os fatos, de sentir ao mesmo tempo semelhanças e dessemelhanças; em suma, de organizar a experiência. No e pelo mito, como em e por uma língua, o pensamento se modela exprimindo-se simbolicamente; ele se coloca ao mesmo tempo em que se impõe (VERNANT, 2006, p. 206).

Neste sentido o mito é, praticamente, um reflexo em forma de narrativa da cultura de um povo, pois reflete na obra em estudo a história de um povo que foi “apagado”, e, que merece, por dívida, um maior reconhecimento. Seguindo Jean-Pierre aponta que

[...] a lógica do mito repousa nesta ambiguidade: operando sobre os dois planos, o pensamento apreende o mesmo fenômeno, por exemplo, a separação da terra das águas, simultaneamente como fato natural no mundo visível e como geração divina no tempo primordial (VERNANT, 1990, p. 449).

Dessa forma, o mito aparece como forma ambígua, pois reflete uma explicação de um fato por meio de um ato divino, mas também não

isenta de sua narrativa um contexto natural. Assim, nos contos de Prandi, a criação do mundo se dá por meio dos deuses africanos, porém os elementos que compõem a estória dialogam com marcas da narrativa cristã sobre a origem do mundo. Com efeito, dar espaço à narrativa africana sobre o mito da criação é valorar sua produção, seu pensamento e garantir com aquilo que prediz a lei.

### **A literatura como resistência**

O livro em estudo é composto por doze contos que são organizados como capítulos. São duzentas e vinte e duas páginas que nos apresentam os sonhos de Adetutu, com a criação do mundo, enquanto a personagem é arrancada de sua terra natal para ser escravizada no Brasil. Ao longo do trajeto, seu espírito por diversas vezes se encontra com seus deuses, os orixás, que a motivam a seguir em frente e jamais perder as esperanças. Assim a narrativa da obra usa de tal estrutura para apresentar os mais variados contos envolvendo seus deuses no ato da criação do mundo.

No primeiro conto, temos a apresentação de Adetutu que significa A-Coroa-É-Paciente ou A-Princesa-Sabe-Esperar. No início de tudo apenas havia Olorum, o ser supremo, que de tanto sentir-se entediado resolve criar os Orixás, seus filhos, e a cada um atribui poderes para governarem o mundo em seu nome. Assim Olorum ao seu filho mais velho, Obatalá, deu-lhe a mais importante missão, a da própria criação, dando-lhe assim o saco da criação, que seria a principal ferramenta para executar o projeto. Após, mudou seu nome para Oxalá que na língua dos orixás significa o grande Orixá. Antes de Oxalá ir para sua “jornada”, seu pai lhe orienta dizendo que

Lembre-se de que Exu, o mais novo de seus irmãos, recebeu de mim o poder da transformação. Sem esse poder, nada se faz: não se cria e não se destrói; não se faz crescer ou definir nem mesmo o mais insignificante dos seres. Faça uma oferenda a Exu, você sabe do que ele gosta, e ele o ajudará na criação do mundo (PRANDI, 2007, p. 15).

Para executar o ato da criação Oxalá teria que agradar seu irmão mais novo. Neste sentido, a obra expressa a questão do conflito geracional, marcando a arrogância da parte do irmão mais velho. Este sentimento leva ao orixá à queda, pois, seu irmão Exu, o segue

escondido, zelando para que Oxalá não tenha boa sorte em sua ação. Logo após, Oxalá se encontra totalmente cansando e com sede resolve descansar embaixo de um dendazeiro e para aliviar sua sede faz um furo no caule da palmeira, que o embriaga e ainda o faz cair em sono profundo.

Com isso Ododua lhe rouba o saco da criação, pois com sua enorme inveja, queria muito ser quem receberia o título de “O Grande Criador”. E assim o fez, com ajuda de Exu, Ododua criou o mundo. Assim, Oxalá aprendeu o preço da arrogância e da teimosia, sentindo o gosto da traição. Seu pai também o repreendeu, proibindo-lhe de tomar vinho-de-palma e ainda orientou seu filho à outra missão “ainda falta o mais importante no mundo. Eu pus na sua cabeça a semente de uma ideia que não pus no saco da Criação. Apesar de tudo, você é meu primogênito e há de ser lembrado como Oxalá, o Grande Orixá” (PRANDI, 2007, p.31). Portanto, Oxalá tinha uma ideia em sua cabeça e esta deu origem ao ser humano.

Durante a tarefa de criar o homem, Oxalá tentou de tudo. Desde ar até madeira, nada dava certo, até que encontrou uma de suas irmãs, Nanã, e ao ver seu exuberante corpo feito de lama, teve a ideia: assim seriam os humanos, feitos de lama. Oxalá os fez, um homem e uma mulher, para que fossem capazes de se reproduzir e assim cessar o trabalho de Oxalá. Não funcionou, pois, os seres não falavam, não andavam e nem se interessavam um pelo outro.

Oxalá não sabia o porquê, tanto que resolveu pedir ajuda ao seu irmão, Ifá, o Oráculo, que o aconselhou a dar-lhes raciocínio. O que levou Oxalá a pedir ajuda de seu irmão Oleiro, Ajalá, que fazia as cabeças de barro e as cozinhava no forno; criando cabeças para todos os seres humanos. De vez em quando Ajalá bebia demais e errava no ponto, então as cabeças não saiam como deveriam, ficando “defeituosas”, e com pressa de nascerem os seres humanos acabavam pegando qualquer uma. Essa talvez seja um dos mais notáveis elementos míticos dentro da narrativa, o conto nos dá uma explicação divina para o fato de possíveis deficiências físicas e intelectuais nos seres humanos: erro divino. Posteriormente nos é dito que Iemanjá, que era casada com Oxalá, por suas habilidades com a medicina, ganhou a função de consertar as cabeças que Ojalá errava.

Mais à frente na narrativa, os enfoques mudam para Iemanjá, a mãe das águas, filha de Olocum. Nesses contos direcionados à deusa

dos mares, veem-se diversos temas, como a exploração da figura mítica de Iemanjá, uma mulher forte, inteligente, e esperançosa, como Adetutu; e, realmente, as duas têm bastante em comum, ainda por cima Xangô, que é filho de Iemanjá, é o deus que rege a jornada de Adetutu. Também a figura da mulher como mãe e mulher protetora, porém forte e intocável é constantemente aplicada, tanto à deusa dos mares, quanto à Adetutu. Arquétipos esses empregados aos Orixás, que os tornam mais “humanos”, diferindo-os dos deuses do catolicismo cristão. Todos eles possuem perfeições e imperfeições, o que de certa forma acaba por aproximá-los de seus seguidores, ao invés de colocá-los em um patamar de “padrão a ser seguido”. As lendas e mitos africanos apresentam-nos os orixás como “semelhante”.

A narrativa também apresenta outros mitos africanos para as criações de diversas outras coisas do mundo, como o fogo, as ferramentas, a agricultura, etc. A maioria se caracterizando por uma problemática, que cabe a um orixá resolver, e no processo, após várias tentativas, acaba-se criando inúmeras ferramentas e fenômenos para a resolução, como a tempestade, o pilão, a agricultura, dentre outras. Todos esses contos, como já foram citados anteriormente, ajudam a conhecer a cultura africana e suas crenças, que na maioria dos casos têm pouquíssimo conhecimento sobre o assunto; como, por exemplo, os jovens inseridos na educação básica. A partir de leituras como essa se pode dizer que o aprendizado tem um valor social, pois dá espaço para uma experiência nova que se não fosse a lei, e o trabalho efetivo em relação a ela, os estudantes não teriam contato.

No final da narrativa é contado o destino de Adetutu, que foi escravizada e também fora obrigada a se converter ao catolicismo e ainda batizada. Desse modo, passou a se chamar Adetutu Maria da Conceição. Na passagem de tempo, a personagem consegue comprar a alforria e, logo após, abre, em uma casa de pau-a-pique no entrelaçar da mata, o primeiro centro religioso de devoção aos Orixás de Salvador, sendo este elemento uma clara lenda para o surgimento dos terreiros. A obra termina com um culto religioso em que a personagem Adetutu incorpora seu Orixá de cabeça, Xangô, marcando a resistência do povo africano no Brasil.

## **Adetutu: filha de xangô e a leitura em sala de aula**

A narrativa de Adetutu mobiliza-nos a pensar em seu trajeto durante o ato da criação. A personagem é arrancada de sua terra natal e trazida a força no navio negreiro para ser escravizada no Brasil. Nesse processo ela é batizada e lhe é forjado outro nome. Dessa forma, a mesma resiste a sua origem narrando a criação do mundo a partir de seus desuses, os orixás.

Em primeiro plano, a leitura da obra provoca uma quebra de expectativa nos estudantes, uma vez que estão habituados a narrativa da criação a partir da ótica cristã. Nesse sentido, o texto de Reginaldo Prandi contribui para uma valorização da cultura africana e, por conseguinte afro-brasileira, oferecendo outra perspectiva para o mito da criação.

Nesse sentido, a narrativa de Reginaldo Prandi possibilita que os estudantes possam também ter acesso e escrever sobre uma nova experiência. Ou, como diria Italo Calvino, “em certo sentido, acho que sempre escrevemos sobre algo que não sabemos: escrevemos para que o mundo não escrito possa exprimir-se por meio de nós” (CALVINO, 2015, p. 114).

Entende-se pelas palavras de Calvino que a experiência literária permite a criação de novas possibilidades que sempre estão a dialogar com o que se difundiu enquanto tradição. É o que argumenta Lajolo a postular que “os mitos e espaços poéticos nascem não só da realidade circundante, compartilhada por autores e leitores, mas também do diálogo com tudo o que, vindo de tempos anteriores, constitui a chamada tradição literária” (LAJOLO, 2001, p. 48).

Dessa maneira, *A criação do mundo* é um apelo à tolerância e acresce ao nosso imaginário outra possibilidade: a narrativa de outros deuses, de deuses que foram legados ao sincretismo e que sobreviveram junto com a memória da escravidão. E assim esta literatura vai sobrevivendo e desconstruindo a “ideia tradicional de que a boa literatura não tem idade, não tem cor de pele, não tem sexo” (LAJOLO, 2001, p. 111).

Ao pensar na figura da personagem Adetutu podemos notar dois marcos importantes a serem ressaltados, o primeiro se concentra antes de ser escravizada e o depois de ser trazida para o Brasil e submetida à escravidão, em que percebemos de início certa preocupação em contar/registrar a história de um povo que poucas às vezes tiveram voz

e espaço para dar a sua versão sobre o mundo, sua posição acerca das coisas que circundam o homem, além do mais notamos ainda uma personagem que carrega consigo todos os traços da resistência e luta por manter suas raízes, tal narrativa é de suma importância para a diminuição de atos discriminatórios que se tem nos dias atuais por temas afros.

No segundo momento quando é retirada de sua terra, de seus filhos e levada para o Brasil, notamos uma tentativa de “abafamento” de sua origem, de ser quem se é para assumir outra personalidade, ou melhor, quando é trocado seu nome, quando é forçada ao batismo e ao catolicismo, vemos aí um silenciamento pelo etnocentrismo europeu. A partir de então, começa a sua jornada para tentar reverter a situação, na qual foi levada, a sua luta é uma simbologia do ato de resistência, afim de poder manter viva sua história, sua existência.

A leitura da obra de Reginaldo Prandi em sala de aula propicia a descoberta de uma cultura silenciada, ignorada e condenada à margem. Além de voltar tanto para a questão da história do país como em uma tentativa de reparação com uma boa parcela da população brasileira, ou seja, pôr em debate a história da cultura afrodescendente, mostrar que sua história quase sempre foi de duras lutas, ressaltando, inclusive, através da literatura meios possíveis para que se confirme no homem a capacidade de resolver os conflitos existentes da vida sem que passe por cima dos direitos do outro.

Narrativas como estas que nos tocam, nos fazem refletir acerca da posição do ser no mundo, de suas lutas diárias quando deparado com algum problema. Ao vermos as artimanhas que a personagem Adetutu passou e o modo como a crença em seus orixás contribuíram para que pudesse contornar a situação, são elementos como estes presentes no enredo que nos prende a atenção pela sua singularidade e que ao mesmo tempo traz consigo traços de uma literatura preocupada em afirmar cada vez mais uma sociedade mais humanizada e que respeite as diferenças entre os povos.

### **Considerações finais**

A lei não garante que de fato algo se concretize. É preciso empenho, resistência, assim como nos conta o enredo de *A criação do mundo*. Adetutu, personagem principal, nos ensina a seguir acreditando

numa educação básica que se faça para todos, favorecendo o contato com novas experiências humanas.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer as leis 10.639/03 e 11.645/08. A partir delas temos assegurado o dever de tocar em temas que são tidos como irrelevantes, como a religiosidade africana, além de seus mitos e lendas. Através destes temas trabalhados em sala de aula estaremos a contribuir para uma sociedade que respeite as diferenças.

Outro ponto a se destacar reside que a partir da leitura de narrativas como a aqui apresentada temos acesso a problemas sociais e por meio da literatura podemos indagá-los e buscar formas de evitá-los, como, por exemplo, a própria simbologia que a figura de Adetutu representa, pois ao ser capturada e arrancada do seio de sua origem, transgrede todos os mecanismos criados para que o seu fim fosse como de tantos outros negros escravizados no Brasil, no qual era a morte, sua força em querer reaver a sua liberdade e assim deixar de lado todo um revestimento de condutas aos moldes do etnocentrismo europeu, em que foi obrigada aderir e a partir de então sua luta caracteriza-se por assumir a sua verdadeira identidade, sua religião e entre outros aspectos importantes que a faz ir reconquistando aos poucos a sua liberdade.

Assim, podemos apreender da leitura e análise aqui realizadas que histórias como essas nos mostram os conflitos que comumente deparamos e que cabe a nós fazermos disto um dispositivo a mais para a luta ou deixar que tal questão nos abate, além de se tratar de um enredo dotado e rico de elementos que valorizam a cultura afro-brasileira e de suma relevância para o âmbito escolar.

Ademais, a leitura desses mitos e lendas torna-se essenciais na educação básica, para favorecer a luta contra o preconceito e a discriminação com as culturas desses povos. E neste ato endossamos o pensamento de Marisa Lajolo sobre a literatura, pois ao ler tais narrativas damos luz a um universo desconhecido, que ficaria no caos do preconceito e da intolerância.

## **REFERÊNCIAS**

**BERNARDO, Gustavo. Conversas com um professor de literatura.** Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BRASIL. Lei número 11.645, 10 de março de 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 11 de abril de 2018.

CALVINO, Italo. **Mundo escrito e mundo não escrito** – artigos, conferências e entrevistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Secretaria do Estado de Educação, Esporte e Lazer. 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo. Moderna, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo**. Ilustrações de Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e sociedade na Grécia Antiga**. 3. ed. Traduzido por Myriam Campello. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos da psicologia histórica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

## A ESTRUTURA NARRATIVA NA OBRA ESCOLA DE PRÍNCIPES ENCANTADOS, DE ELIANDRO ROCHA

Carlete Maria Thomé<sup>1</sup>

Sandra Fonseca Pinto<sup>2</sup>

### Introdução

As diversas formas de narrativas, quase infinitas, segundo Barthes (2013), estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Para o autor, a narrativa começa com a própria história da humanidade, não há nenhum grupo que não tenha narrativas. As narrativas estão presentes no mundo “como a vida” (BARTHES, 2013, p. 19). As narrativas nos são apresentadas sob diversas formas,

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem estruturada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. (BARTHES, 2013, p. 19).

Precisamos pensar a literatura como uma obra de arte. Para Juracy Assmann Saraiva (2001), o desenrolar da história abrange o conjunto de acontecimentos ligados entre si, por relação de causa e efeito dispostos de uma forma sucessiva e cronológica, constituída pelos principais componentes, tais como: as ações, personagens, espaço e tempo. Caracterizados por Bremond (2013) como sequências elementares, que formam o bloco narrativo, comportando três funções obrigatórias e essenciais na organização de todo o processo de construção da narrativa: virtualidade, atualização e fechamento, compõem a história.

---

<sup>1</sup> Doutorando PPGL, UPF -Passo Fundo/RS. carletethome@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda – PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras) – UPF/Passo Fundo-RS, E-mail: sandrafonsecalit@gmail.com

Para Nelly Novaes Coelho (2000a), a obra literária é composta por um corpo verbal, que é a invenção transformada em palavras. As operações que compõem uma obra são os recursos estruturais ou estilísticos, considerados por ela como processos de composição. É a “arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária”. (COELHO, 2000a, p. 66). A autora destaca dez importantes fatores estruturantes na composição da matéria narrativa, na qual queremos enquadrar a obra *Escola de Príncipes Encantados*, de Eliandro Rocha e Ilustração de Thiago Lopes. São elas: o narrador, o foco narrativo, a história, a efabulação, o gênero narrativo, personagens, espaço, tempo, linguagem/discurso narrativo e leitor/ouvinte.

### **Estrutura narrativa**

O **narrador** é considerado o agente condutor da narrativa, a voz que fala, responsável pela enunciação e pela dinâmica que efetiva a narrativa, produzindo o discurso narrativo. O narrador na categoria de contar histórias é uma espécie de mediador entre os acontecimentos e o leitor, assumindo o testemunho dos fatos ou acontecimentos, como se eles fossem reais. Para João Batista Cardoso (2001), o narrador é o elemento textual que conta a história, apresenta e explica os fatos que se sucedem no tempo e introduz os personagens, “interage com o leitor no processo de recepção”. (CARDOSO, 2001, p. 36).

A narrativa que forma o *corpus* deste trabalho possui um narrador que fala a um interlocutor criança. O narrador dialoga com o leitor; é um narrador-personagem, ou seja, os acontecimentos são narrados na primeira pessoa e o posicionamento do narrador é daqueles que conhece os pormenores dos acontecimentos, tanto exteriores quanto interiores, causa e efeito, inclusive o seu presente, passado e futuro. O narrador assiste aos acontecimentos que está relatando, mas não participa das ações dos personagens. Como podemos observar na obra em questão: “Desde a primeira vez que o vi, sabia que aquele menino não era igual aos outros que conheci. Diferente do bisavô, diferente do avô e também diferente do pai”. (ROCHA, 2015, s/p).

O **foco narrativo** indica o olhar através do qual são vistos todos os episódios do que é narrado, desvendando situações ou fatos. Toda narrativa consiste em “um discurso integrando uma sucessão de

acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação” (BREMONT, 2013, p. 118). O foco narrativo, na obra em questão, *Escola de Príncipes Encantados*, está presente em toda a narrativa, narrado na primeira pessoa, como já mencionado, o narrador assiste e acompanha os acontecimentos, prendendo a atenção do autor para desvendar o desfecho da narrativa.

A **história** da narrativa é considerada o enredo da obra literária, que “surge de uma ‘situação problemática’ que desequilibra a vida normal das personagens”. (COELHO, 2000a, p. 70). Os textos narrativos apresentam uma história com início, meio e fim, distribuídos numa camada temporal linear, revelando-se no decorrer do texto como introdução, desenvolvimento e conclusão. Para João Batista Cardoso, a sequência narrativa é um importante item que convém ser lembrada, a “exposição, apresentação ou introdução; complicação ou desenvolvimento; clímax e desfecho, desenlace ou conclusão” (CARDOSO, 2001, p. 44), pois ela ajuda o leitor a compreender com clareza o enredo, sem que ele se perca em saltos temporais diversos. Para o autor, a introdução “é a parte do texto que apresenta (cria) o conflito” (CARDOSO, 2001, p. 47) e o desenvolvimento “é a parte em que o conflito se desenrola, em que os elementos em litígio entram em *luta* buscando uma solução, cujo o resultado é a conclusão”. (CARDOSO, 2001, p. 47).

Na obra em destaca, a história possui uma sequência narrativa de forma bem definida, tudo gira em torno da situação problema, no qual o príncipe não queria ser a igual a todos os demais príncipes, queria ser ele mesmo (com vontades próprias e conhecido pelo seu nome), algo que fizesse os outros lembrarem dele VALENTINO e não apenas como PRÍNCIPE ENCANTADO. E, chegou a hora de ir para a escola de príncipes encantados, o rei ordenou para que o príncipe fosse, “- Meu filho, amanhã você vai para a escola de príncipes encantados.” (ROCHA, 2015, s/p). Valentino sentia pavor, não queria ir para a escola de príncipes encantados. No entanto, na escola nas aulas de boas maneiras tirou de letra, pois sua mãe havia lhe ensinado a ser amável e sempre elegante, manejo com a espada não apresentou dificuldade, pois treinava com seu pai. Equitação – tarefa de montar, teve mais dificuldade. Na aula de bravura mostrou seu medo, achou muita crueldade cortar a cabeça de um filhote de dragão só para mostrar que era bravo. Naquele momento,

chorava e gritava abraçado ao filhote dragão, cena comovente que impressiona o jovem leitor, como podemos observar na figura a seguir:

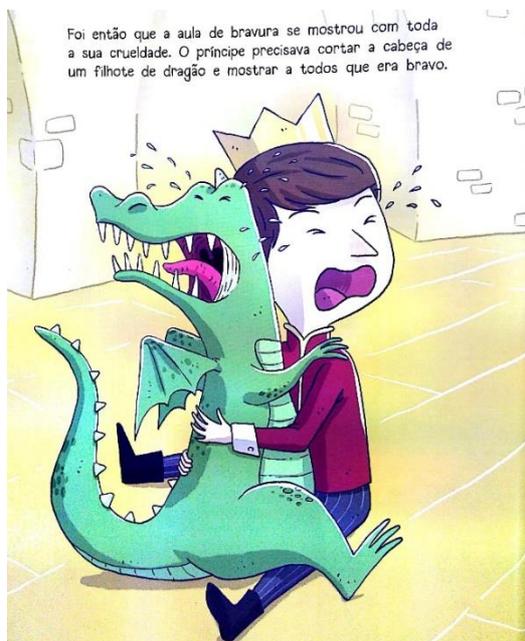


Figura 1. Ilustração do livro *Escola de príncipes encantados*

A partir daquele momento, para a decepção do rei, o menino foi expulso da escola. Com a rejeição do seu pai, o menino andava tristonho, sua mãe chamou uma costureira para fazer uma roupa bem bonita para o baile, Ele ficou “ENCANTADO” (ROCHA, 2015, s/p), escrito em caixa alta para demonstrar a importância e o destaque daquela situação. O menino ficou realmente encantado com as texturas e cores dos tecidos. No baile, sua roupa foi elogiada. Sentiu grande orgulho e indicou a sua amiga costureira. Portanto, ela não vencia tantas encomendas e o príncipe resolveu ajudar a velha senhora. Mas, ela adoeceu e morreu. O príncipe não deixou ninguém sem receber as suas encomendas, aprendeu com a costureira a fazer lindas peças e a notícia se espalhou e assim ficou conhecido pelo nome o Príncipe VALENTINO. No entanto, “O rei não aprovava a escolha do filho, mas quem mandava no castelo era mesmo a rainha, que estava orgulhosa do príncipe ”. (ROCHA, 2015, s/p).

Certo dia, a família do príncipe Valentino recebeu a visita da princesa Sofia, que vinha acompanhada pela sua mãe (rainha de um reino distante), trazidas pela fama de Valentino. Porém, o príncipe nota um olhar triste, indagou a princesa porque daquela tristeza. A menina respondeu que não queria ser princesa ou rainha, como podemos observar:

- Não quero ser rainha - respondeu rapidamente. – Minha mãe quer que você faça o mais belo vestido para me levar a um baile e oferecer minha mão em casamento a um príncipe que nem amo. Não quero ser rainha! Não quero ficar sentada ao lado de um rei cuidando dos filhos e dos afazeres reais. Quero construir castelos. Quero desenhá-los e construí-los do meu jeito (ROCHA, 2015, s/p).

Surpreso, Valentino naquele momento, pediu Sofia em casamento. Valentino fez o mais lindo vestido de noiva e Sofia desenhou e executou a construção do mais belo castelo. No entanto, outra situação que fica evidente na ilustração – criativo, colorido, que serve como complemento, a princesa Sofia é negra, tirando estereótipo de uma princesa loira e bela, dos contos de fadas. Bem como, podemos observar no final, nos demais contos de fadas que conhecemos - que viveram felizes para sempre, o autor destaca um final diferente, no qual abre a discussão das crianças leitoras, respeitando as diferenças e se equiparando com a realidade de muitas crianças. Podemos observar no trecho e ilustração a seguir: “VALENTINO e SOFIA são muito felizes, cada um do seu jeito. Talvez não para sempre, mas por um bom tempo” (ROCHA, 2015, s/p).

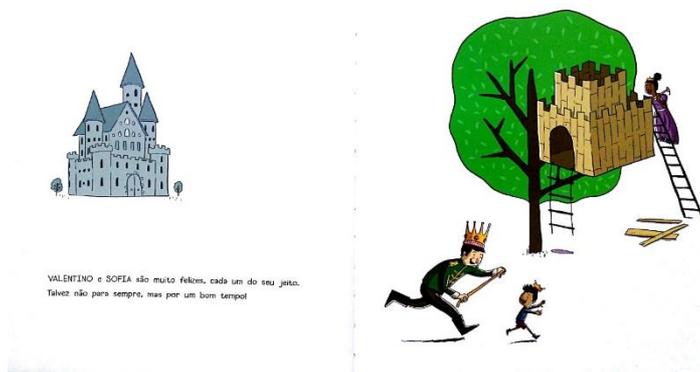


Figura 2. Ilustração do livro *Escola de príncipes encantados*

A história ou o enredo gira ao redor da situação problema em que se encontrava o príncipe, ele não queria ser igual a todos os seus antecedentes, não queria ser herói, não queria ser um príncipe encantado e sim, queria ser conhecido pelo seu nome. Tal situação, demonstra conflitos de gerações - entre pais e filhos, temática muito presente nas famílias brasileiras na atual conjuntura, na qual filhos querem ajudar a opinar e querem ser aceitos nas tomadas de decisões, como podemos observar no trecho a seguir,

Mas, papai, não quero ser príncipe encantado, quero ser conhecido pelo meu nome. O senhor nunca percebeu que ninguém sabe o nome dos príncipes? As pessoas sabem o nome dos anões, dos animais, das princesas e nunca lembram o nome dos príncipes encantados [...]. Quero que saibam o meu nome. (ROCHA, 2015, s/p).

Posteriormente, podemos destacar a **efabulação** - é a estrutura dada à sequência narrativa. Na obra em questão, ela se dá de forma linear, obedecendo à sucessão normal dos acontecimentos. Com início, meio e fim bem definidos, significa que o pequeno leitor irá acompanhar a narração de acordo com os acontecimentos das ações das personagens, sem fragmentação ou saltos temporais. Portanto, o livro é sem paginação, dificultando um pouco, no momento em que se quer mencionar a página ou sequência. O elemento surpresa é o grande desfecho da narrativa, o fantástico e inesperado, o narrador foi revelado: é a coroa. Como podemos observar, no trecho e na ilustração a seguir: “Foi então que, no dia do casamento, meu senhor, o rei, me entregou ao meu menino” (ROCHA, 2015, s/p).



Figura 3. Ilustração do livro *Escola de príncipes encantados*

Os **gêneros narrativos** possuem divisões literárias para estudos e análises das obras tais como: romance, novela, conto, crônica e fábula. A obra em questão, podemos enquadrar como conto, ela finaliza a história com intenção de uma lição de moral, adotando características das fábulas. No entanto, fica evidente que precisamos respeitar as diferenças e compreender que a literatura possui um poder/força de transformar o mundo através da conscientização das pessoas. Nessa linha de reflexão, a escola quando se propõe a abrir caminho ou espaço para a discussão, sabe do poder que possui. Neste propósito, visa integrar adultos e crianças para que possam aprender umas com as outras a ser menos preconceituosas, mais tolerantes e que saibam aceitar as diferenças.

Os **personagens** são os elementos decisivos da efabulação, pois neles concentramos o nosso interesse de ler. Segundo João Batista Cardoso, o personagem principal é o protagonista “aquele que se opõe ao desejo de um antagonista, que pode ser uma pessoa, o destino, o ambiente, uma instituição ou qualquer outro elemento personificado ou personificável”. (CARDOSO, 2001, p. 42). Para o autor, personagem principal “é sempre o mais virtuoso na narrativa tradicional, aquele em torno de quem os fatos se desenrolam, o que centraliza a ação; os

outros personagens estarão de uma ou de outra forma em função dele”. (CARDOSO, 2001, p. 42). Personagens principais do enredo em estudo são: príncipe Valentino, a princesa Sofia e a coroa.

Segundo Juracy Assmann Saraiva (2001), os processos dinâmicos da sucessão das ações concretizam-se através da personagem, e esta ganha vida através de suas ações. Desse modo, a análise da personagem exige que consideremos suas interrelações, que ela chama de sequencialidade, e a significação dos agentes ficcionais resulta da carga semântica dos contextos sócio-histórico-culturais.

O fato que constitui a narrativa apresenta uma organização temporal e uma sequência lógica de acontecimentos, sem saltos temporais que poderiam comprometer o entendimento da criança ouvinte/leitora. A linguagem é simples e acessível para as crianças; porém, um tanto extensa.

Nelly Novaes Coelho (2000a) preconiza que não existe operação verbal que não tenha um objetivo ou determinado destinatário a quem se queira comunicar ou transmitir uma mensagem. Percebe-se que as obras das escritoras em estudo passam essa ideia de comunicar algo para as crianças leitoras ou ouvintes que, através da voz de um interlocutor e com o auxílio das ilustrações atingem uma melhor compreensão da história narrada. Entretanto, precisa-se ressaltar que as fábulas possuem um enredo simples, sem novidades e de escassa possibilidade de emancipação do leitor, uma vez que priorizam o ensinamento de “boas atitudes”, principalmente.

Nota-se que o livro em estudo possui imagens e/ou ilustrações, tornando-o mais atrativo para a criança e, principalmente, atua como complemento à história. Dessa forma, serve como um instrumento e uma possibilidade de leitura, levando o leitor/observador a interpretações próprias a sua idade. A leitura de imagens, segundo Maria Alice Faria (2012), possibilita à criança desenvolver a “capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio” (FARIA, 2012, p. 59). Nelly Novaes Coelho (2000a) dá ênfase à linguagem visual, pois a criança precisa aproximar o mundo real-concreto e o mundo da linguagem e o livro de imagem é uma excelente estratégia de ensino,

Livros que contam histórias através da *linguagem visual*, de imagens que “falam” (desenhos, pinturas, ilustrações, fotos, modelagem ou colagem fotografadas, etc.). Sem o apoio de texto narrativo (ou com brevíssimas

falas) esse tipo de livro de história sem palavras apresenta excelentes estratégias para as crianças reconhecerem seres e coisas que se misturam no mundo que as rodeia e aprenderem a nomeá-las oralmente. Processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o *mundo real-concreto* à sua volta e o *mundo da linguagem*, no qual o *real-concreto* precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos. (COELHO, 2000a, p.161).

A ilustração desempenha um papel fundamental no livro infantil, seus traços e desenhos são detalhes que enriquecem a imaginação da criança. A ilustração, segundo Juracy Assmann Saraiva, “estimula o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que já expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto” (SARAIVA, 2001, p. 76). E destaca também que, neste caso, a função mais importante do livro infantil é “despertar o interesse e o imaginário da criança” (SARAIVA, 2001, p. 78). Para Teresa Colomer (2003), a ilustração/imagem no livro infantil colabora com o texto, oferece uma espécie de “andaime para os problemas de compreensão das crianças” (COLOMER, 2003, p. 106). A ilustração é parte constituinte das publicações endereçadas às crianças e, segundo Regina Zilberman (2005), apresenta-se como matéria principal do livro, a que se subordina a palavra e a escrita.

Nelly Novaes Coelho (2000a) afirma que todo ato do criador tem uma determinada consciência de mundo, tornando-se, dessa forma, um ato importante para melhor entendimento a cada obra literária lida. Para a autora, é dessa relação que resulta a consciência de mundo do autor. Consciência que não é outra coisa senão o “seu conhecimento de mundo, as *relações* que se estabelecem entre ele e o espaço/tempo em que vive (seus padrões ideais de comportamento, seus desejos, frustrações, paixões, esperanças, cultura, decepções, medos, revoltas, entusiasmos, etc.)”. (COELHO, 2000a, p. 50). Ela destaca também que, quanto mais profundas forem tais relações, entre o “eu do escritor e as suas circunstâncias” e quanto mais a sua obra for coerente com tais relações, “tanto mais perfeita será a criação literária que dela resulta” (COELHO, 2000a, p. 50).

A obra aqui escolhida como *corpus* de análise resulta de um olhar para o mundo infantil, não um olhar ingênuo para a criança, no entanto, abre espaço para uma leitura mais crítica, reflexiva acerca dos acontecimentos relatados. O universo apresentado pauta-se no respeito às diferenças, à igualdade de direitos e de escolhas,

englobando crianças e adultos. Neste contexto de diversidade, podemos enquadrar essa narrativa num discurso libertador, o que possibilita o crescimento, a independência de pensamento e ação, emancipando dessa forma o leitor. Segundo Eliane Yunes (1997),

o sujeito conhece e se conhece – se reconhece – ganha identidade e se transforma permanentemente à luz de sua historicidade, das circunstâncias que o cercam, segundo a forma como se relaciona com seu tempo e espaço, de como logra intervir no entorno. Conhecer demanda interpretar, o que significa envolver-se com o mundo (YUNES, 1977, p. 17).

### **Considerações finais**

Estamos em pleno século XXI e ainda encontramos textos que são simplistas e que negam, ao pequeno leitor, a possibilidade de crescimento intelectual por meio da leitura de textos que apresentem certa complexidade. De acordo com a faixa etária do leitor, podemos imaginar ser um público de menor valor e sem juízo de valor estético e sem condições de questionar o mundo. Diante disso, a crítica literária está nos ajudando em analisar e trabalhar os “textos e as pessoas” (HUNT, 2010, p. 20). Ao sugerir como funcionam os textos e os modos de entendê-los, Peter Hunt, através da teoria literária, propõe “ajudar profissionais a lidar com a enorme produção de livros para criança. [...] trazer os prazeres e dificuldades da literatura infantil a um público mais amplo de profissionais e acadêmicos”. (HUNT, 2010, p. 29). Não se trata de uma pesquisa, de uma história, nem de um guia educativo prático. Segundo ele, “pela discussão de uma ampla gama de textos, dotar os leitores de um arsenal que lhes possibilite entender melhor os livros para criança e compreender seu próprio entendimento e o das crianças-leitoras”. (HUNT, 2010, p. 39). Ao invés de dizer “melhor/pior”, ou “adequado/inadequado”, seria mais adequado afirmar que “esse texto tem determinado potencial para interação, determinadas possibilidades de significado” (HUNT, 2010, p. 130). Diante das infinidades de narrativas, para Barthes (2013), existe uma multiplicidade de pontos de vista para analisarmos uma obra: histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etc.

Partindo dessas premissas, cada obra nos possibilita diversas possibilidades de sentido e interpretação. Tzvetan Todorov aponta que o sentido ou a função de um elemento da obra é sua possibilidade de

“entrar em contato em correlação com outros elementos desta obra e com a obra inteira”. (TODOROV, 2013, p.119). E a interpretação de um elemento da obra é “diferente segundo a personalidade do crítico, suas posições ideológicas, segundo a época” (TODOROV, 2013, p.119). Pensar que a obra literária tem uma existência independente, segundo Tzvetan Todorov, é uma ilusão! Ela aparece em um “universo literário povoado pelas obras já existentes e é aí que ela se integra. Cada obra de arte entra em relações complexas com as obras do passado que formam, segundo as épocas hierarquias” (TODOROV, 2013, p. 220). A obra literária, para o autor, tem dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história “no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real” (TODOROV, 2013, p. 220). E é discurso porque “existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los” (TODOROV, 2013, p. 221).

Diante disso, fica evidente que, apesar de fazermos análise dos elementos que estruturam uma narrativa, o leitor não é um sujeito passivo, sendo-lhe assegurado um lugar bem especial na composição literária, enquanto “organizador e revitalizador da narrativa” (ZILBERMAN, 1984, p. 81), sua participação se dá de forma natural, na qual a obra deve estar “organizada e uma criação aberta à operação de leitura e deciframento” (ZILBERMAN, 1984, p. 81). Como já dizia Barthes,

Compreender uma narrativa não é somente seguir o esvaziamento da história, é também reconhecer nela “estágios”, projetar os encadeamentos, horizontais do “fio” narrativo sobre um eixo implicitamente vertical; ler (escutar) uma narrativa não é somente passar de uma palavra a outra, é também passar de um nível ao outro. (BARTHES, 2013, p. 27).

A literatura infantil contribui para o crescimento emocional e cognitivo da criança, despertando nela a criatividade e a sensibilidade. Sendo assim, segundo Nelly Novaes Coelho, a “valorização da literatura como experiência humana; a descoberta do poder da palavra; a dialética entre Razão e Imaginação; o caos do mundo moderno, entendido como fenômeno de transformação, e a redescoberta do *Eu* na interação com o *Outro*”. (COELHO, 2000b, p. 153-154).

A literatura no caráter formador, segundo Burlamaque, Martins e Araujo, faz com que as crianças “apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano”. (BURLAMAQUE; MARTINS e ARAUJO, 2011, p. 81). Quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão “capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária”. (BURLAMAQUE; MARTINS e ARAUJO, 2011, p. 81).

As leituras podem servir como um importante suporte de aprimoramento da linguagem e enriquecimento de suas vivências no mundo. Para isso, no entanto, é necessário a formação de um leitor crítico e ativo. A literatura infantil, inicialmente além de caráter “adultocêntrico” emitia normas de obediência absoluta à autoridade, vista como um adulto em miniatura. Não havia uma fase só dela, bem como livros destinados a ela também não existiam.

Neste novo contexto emancipatório da atualidade, contrapondo-se ao individualismo do século XXI, as crianças são vistas como seres em formação, capazes de ter as suas próprias opiniões e são sujeitos de transformação. Contudo, sabemos que o livro infantil é um importante instrumento de transformação. Há uma interrelação entre o real e o maravilhoso, coerentes ao universo infantil.

A obra aqui analisada, podem servir de apresentação ao mundo simbólico, uma vez que o mundo ali expresso é o da fantasia. Por apresentarem personagens que assumem a perspectiva humana, o que pode ser um fator facilitador para a compreensão do texto, dá voz a um protagonista que quer passar uma instrução de modo de vida, o que muito se assemelha às tradicionais fábulas moralizantes, tão em voga no passado, segundo Nelly Novaes Coelho (2010). Se, por um lado, essa característica foge aos padrões essenciais de um bom texto literário infantil, por outro são necessários para a inclusão das crianças no mundo da fantasia e da imaginação.

Desse modo, acredita-se que, a partir do entusiasmo e da curiosidade da criança pela literatura, suas potencialidades para criar e expor suas ideias ganharão maior espaço. Como destacam Cantarelli, Cardoso e Simioni: “o livro infantil, sendo adequadamente escolhido, favorecerá a aprendizagem, a organização do pensamento e estimulará o imaginário e a fantasia que fazem parte do universo da criança, assim como de qualquer ser humano”. (CANTARELLI; CARDOSO; SIMIONI, 2006, p. 2). O professor

que trabalha com literatura infantil tem a função de estimular, orientar e mediar esse processo, pois a literatura “será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura, que caracteriza a sociedade em que vive”. (CANTARELLI; CARDOSO; SIMIONI, 2006, p. 3).

Desse modo, torna-se perceptível, que o letramento literário deveria ser algo constante nas nossas escolas, pois ajuda no desenvolvimento crítico do leitor, pois a literatura tem o poder de transformar e humanizar. Conforme Cademartori, o livro é um “meio eficaz de modificar a percepção, confere aos destinatários um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional”. (CADEMARTORI, 2010, p. 53).

Se o livro pode ser um veículo de transmissão de conhecimento e de saberes, precisamos ter bem claro que também é uma obra de arte, uma vez que trabalha o lúdico e o estético. Os professores devem levar em consideração a qualidade das obras que estão ao seu dispor, adequando os textos e ilustrações às várias fases do desenvolvimento da criança. Necessitamos que as crianças sejam guiadas e conduzidas por mãos competentes neste processo do conhecimento, na qual elas estão expostas a múltiplas experiências estéticas, midiáticas e elas ainda não têm condições de, sozinhas, fazerem uma seleção de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. “Introdução à análise estrutural da narrativa”. In: BARTHES, Roland [et al.]... **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BREMOND, Claude. “A lógica dos possíveis narrativos”. In: BARTHES, Roland [et al.] **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BURLAMARQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa e ARAUJO, Mayara dos Santos. “A leitura do livro de imagem na formação do leitor”. In SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

CANTARELLI, Ana Paula; CARDOSO, Evandra Oliveira; SIMIONI, Roan. **Literatura infantil: instrumento educacional**. UNIFRA: Santa Maria,

2006. Disponível: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/LITERATURA%20INFANTIL.pdf>>.

Acesso: 24/01/2015.

CARDOSO, João Bastista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Panorama histórico da literatura infantil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ROCHA, Eliandro. **Escola de príncipes encantados**. Ilustração: Thiago Lopes. São Paulo: Callis, 2015.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TODOROV, Tzvetan. “As categorias da narrativa literária”. In: BARTHES, Roland [et al.]. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YUNES, Eliana. “Educação: Singularidade e sociedade”. In: **Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf> > Acesso em: 14.03.2018.

ZILBERMAN, Regina. “O estatuto da literatura infantil”. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## DA DORMÊNCIA AO DESPERTAR: A RECEPÇÃO DO ARQUÉTIPO DA BELA ADORMECIDA

Carla Kühlewein<sup>1</sup>  
Emily Marcos da Silva<sup>2</sup>

### A dormência de uma heroína

O conto *A Bela Adormecida* é um marco referencial ao que se denomina “Conto de Fadas”, *Contes de Fées* (no francês) ou simplesmente *Märchen* (no alemão). Este e outros tantos inspiraram e ainda inspiram gerações e gerações de leitores. Mas é preciso lembrar que essa narrativa está enraizada na literatura infantil e infanto-juvenil, dessa maneira, influenciam toda uma geração, sendo ela maioritariamente feminina. Esse fenômeno se dá pela identificação e personificação da figura da princesa, vista pela sociedade patriarcal como a mulher ideal, submissa, que segue padrões éticos, morais e de beleza. Essa imagem repercute como marca de feminilidade, estampada em camisas, bolsas, cadernos, de modo que se torna nítida sua influência na sociedade, inclusive entre as crianças, mas nem sempre este foi o público-alvo de histórias como esta.

Em síntese, a narrativa arquetípica inicia com um rei e uma rainha que desejam ter uma filha, e, quando seu desejo é concebido, a recém-nascida é amaldiçoada por uma bruxa vingativa a permanecer adormecida por cem anos. Quando completa quinze anos, a maldição se concretiza, mas é quebrada pelo beijo de um príncipe encantado, com o qual a donzela se casa ao final. Apesar de parecer bastante simples, o enredo remete a uma questão bem mais complexa: o estágio de dormência da princesa. Para o psicanalista Bruno Bettelheim, esse

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (UEL), Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (Unesp) e Doutoranda em Literatura e Vida Social (Unesp). Professora Colaboradora na Unespar (Apucarana) e Coordenadora do Projeto de Pesquisa “A realeza no Nordeste: Releituras dos contos de fadas na literatura de cordel.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Português pela Unespar (Apucarana) e pesquisadora exclusiva no Projeto “A realeza no nordeste: Releituras dos contos de fadas na literatura de cordel.

período é próprio da adolescência, pois se caracteriza por momentos de “passividade e letargia totais” (BETTELHEIM, 2002, p.240), intercalados pelos rompantes próprios da idade, sendo ambos necessários para o processo de maturação do indivíduo.

Bettelheim (2002) ressalta ainda o fato de que essa etapa de vida é marcada por processos mentais de tal forma intensos que a energia para lidar com questões exteriores se esgota, de modo que “Contos de Fadas como *A Bela Adormecida*, que têm como tópico central um período de passividade, permitem ao adolescente em flor não se preocupar durante o seu período inativo: ele aprende que as coisas continuam a acontecer” (BETTELHEIM, 2002, p. 240). Segue destacando que, após esse período letárgico, conhecido como “puberdade”, o adolescente encontra-se pronto para enfrentar o mundo, não mais como um ser dependente, mas um ser ativo e mais seguro de si. Dessa forma, “Enquanto muitos contos de fadas frisam os grandes feitos que um herói deve executar antes de ser ele mesmo, *A Bela Adormecida* enfatiza a concentração demorada e tranquila que também é necessária para isso” (BETTELHEIM, 2002, p. 239). É dessa maneira que a personagem, que dorme menina e acorda moça, se torna heroína, pois ao seu tempo e a seu modo perpassa os estágios necessários para crescer e se fortalecer.

Sob essa perspectiva, parece que o arquétipo de *Bela Adormecida*, no movimento dialético adormecer/despertar, se ajusta bem ao “adolescente em flor”, público-alvo da proposta aqui lançada. Contos como este são apreciados por educadores e podem estar presentes no processo de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade, escrita e imaginação, em qualquer uma das etapas da formação escolar, pois abrem portas para um mundo imaginário, mas que também traz identificação com o mundo real, permitindo que ficção e realidade dialoguem.

## **O despertar na adolescência**

Sob a óptica de Bettelheim (2002), é possível pensar *A Bela Adormecida* no contexto escolar para além dos anos iniciais do Ensino Básico, e retomá-la no Ensino Médio, quando a concepção de mundo dos indivíduos inicia seu processo de maturação e alcança um período

fértil para a reflexão de questões mais complexas, como as que esse texto suscita (adormecer/despertar).

Nas entrelinhas do enredo dessa história, é possível perceber também a idealização do casamento e da figura masculina como libertadora da mulher. Esse aspecto revela a influência da sociedade patriarcal e como seus princípios têm atravessado séculos, (re)afirmando comportamentos tradicionais acerca de padrões de masculinidade e feminilidade, mas também valores sociais como bondade e beleza.

Por esse motivo o objetivo primeiro desta pesquisa é levar o aluno adolescente a refletir sobre a manutenção do arquétipo da Bela Adormecida e seus valores, como casamento e família nuclear, a partir da transmissão oral que o envolve, adotando como *corpus* três versões da literatura popular: a versão dos Irmãos Grimm, a de Perrault e a cordeliana. Para tanto, serão consideradas questões teóricas pontuais acerca da oralidade iminentes a esses textos e da “movência” desse arquétipo ao longo do tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), guiados pelo objetivo do Ministério da Educação, apontam métodos para contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino. O documento indica como alvo algumas vertentes como capacitar os alunos para compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais; conhecer e cuidar do próprio corpo; utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

No que diz respeito à leitura e à oralidade como papel da escola, o mesmo documento pontua que a capacidade de uso da oralidade que os alunos obtêm ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado, dessa forma cabe à instituição de ensino respeitar e acolher a voz, a diferença e a diversidade, porém depende de a escola ensinar os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas, pois, “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.” (BRASIL, 1997, p. 38).

Os PCNs registram ainda que a escola necessita aperfeiçoar-se no que se refere ao “ensino da língua”, fazendo com que o uso da oralidade se torne cada vez mais competente e significativo por meio de

atividades contextualizadas, podendo acontecer nas mais diversas situações, dentro de diversos projetos, por isso “É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 39).

Os Parâmetros destacam ainda que os métodos educativos devem ser organizados de modo a garantir que os alunos sejam capazes de utilizar a linguagem oral de maneira eficiente, adequando-a a situações comunicativas, que vão desde conversar em grupo, expressar sentimentos e opiniões, até defender pontos de vista, relatar fatos e expor sobre temas estudados. Nesse sentido, sugerem a abordagem de gêneros como: contos, mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios; seminários, palestras, dentre outros.

A Base Nacional curricular Comum (BNCC), por sua vez, salienta que o ensino de linguagens deve passar a ter *status* próprio de objeto de conhecimento escolar. Dessa forma os estudantes fazem uso das especificidades de cada linguagem sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas, assim, pontua que, “Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2017, p. 147).

Para que isso se efetive na sala de aula, especificamente no Ensino Médio, propõe-se uma série de atividades com base no método recepcional, com base na sugestão dos próprios documentos oficiais da educação brasileira. Esse método é proposto por Bordini e Aguiar (1988), com base na Estética da Recepção pressuposta por Hans Robert Jauss, e contempla uma sequência didática que permita ao leitor compreender que a literatura lida seja revelada de forma ampla, fazendo-o pensar sob uma perspectiva histórica e social, por meio de cinco etapas: 1) Determinação de horizontes, quando se coletam as impressões do aluno e se busca conhecer mais a seu respeito; 2) Atendimento de expectativas, momento quando é saciada a necessidade do aluno de acordo com o que ele já conhece; 3) Ruptura do horizonte de expectativas, quando é feita a introdução de algo novo;

4) Questionamento do horizonte de expectativas, momento de consciência de aquisições e alterações que se deram devido à leitura; 5) Ampliação do horizonte de expectativas, quando se convida o aluno a expandir seus conhecimentos para além do texto literário.

Assim, a revisitação do arquétipo da Bela Adormecida pode despertar no adolescente o interesse para outras questões presentes nessa narrativa, como mostrar a influência dos valores sociais e culturais que o envolvem, sobre toda uma linhagem de pensamento e constituição de sociedade ao longo dos tempos; para tanto, propõe-se observar comparativamente as adaptações realizadas nos três textos sugeridos, com enfoque nas variações encontradas e seus efeitos; enfim, compreender, a partir dessas versões que o fenômeno da oralidade é expressão humana, necessária e, portanto, precisa ser também aperfeiçoada.

### **O arquétipo da Bela Adormecida**

A recente produção cinematográfica da Disney, *Malévola* (2014), trouxe de volta ao imaginário coletivo a história da menina amaldiçoada pelo feitiço do sono profundo. Contudo, o *remake* insere novos ingredientes na narrativa que a tornam um aperitivo curioso, especialmente aos expectadores mais jovens, nascidos e bem ambientados ao contexto moderno. A versão não só confere à vilã, Malévola, o *status* de protagonista, como também recria sua história, no intuito de justificar o motivo pelo qual ela torna-se uma bruxa.

Quando jovem, era uma doce e gentil defensora de seu reino, porém uma traição leva-a a ter suas poderosas asas cortadas, sobrando-lhe apenas o desejo de vingança. Nesse ínterim Aurora, sua filha, cresce e torna-se uma linda moça, tão gentil e corajosa quanto sua mãe o fora, porém sem saber de sua existência. No início, Malévola planeja matá-la, mas a convivência entre ambas cria um vínculo afetivo que ao final salva a vida da menina, quando, no estágio de dormência profunda, Malévola beija-a e o feitiço se quebra.

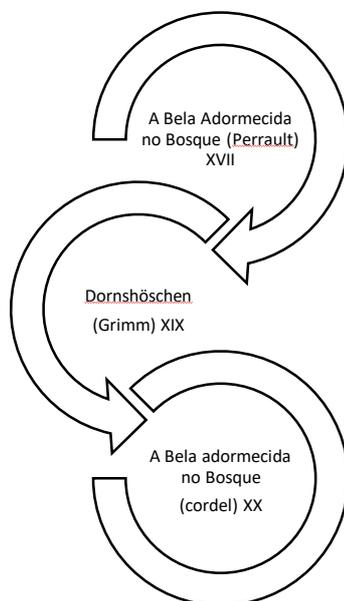
Diante disso, o expectador é levado a se compadecer da sofrida história de Malévola, ao ponto de aceitá-la como heroína antes mesmo de ela salvar Aurora (a Bela Adormecida). Assim, para os expectadores mais jovens, que não tenham tido contato com alguma das narrativas fundadoras, abre-se todo um universo de possibilidades a partir do

arquétipo da jovem adormecida, ao passo que para os mais velhos, as antigas concepções são revisitadas, porém com nova roupagem, levando-os também à exploração de novas possibilidades.

Em se tratando de adolescentes no contexto escolar, é importante, como propõe o método recepcional, investigar o conhecimento prévio dos alunos acerca do arquétipo de Bela Adormecida, e, a partir disso, promover o resgate de sua movência ao longo do tempo. Não é um trabalho simples, ao contrário, é complexo, mas, se guiado por um método coerente e que atenda às necessidades do leitor, torna-se não só tangível, mas necessário.

Para que isso se efetive propomos antes um breve resgate do arquétipo de Bela Adormecida, a partir da “mouvence” de três adaptações provindas da oralidade: *A Bela Adormecida no Bosque* (2005), de Charles Perrault; *Bela Adormecida* (1963<sup>3</sup>), dos irmãos Grimm; e o romance de cordel *A Bela Adormecida no Bosque*, de João Martins de Ataíde:

**FIGURA 1 – “Mouvence” do arquétipo de Bela Adormecida**



Fonte: Própria.

---

<sup>3</sup> Tradução de Ísida Bonini da coleção original *Contos e Lendas dos irmãos Grimm*.

O conceito de “arquetipo” possui várias definições, a que adotamos aqui pode ser compreendida, em princípio, como a figura da Bela Adormecida que sobrevive ao tempo. A intersecção de suas adaptações ao longo do tempo é mantida por meio da oralidade, a qual se manifesta pela dialética do dito e do escrito, de acordo com o professor e pesquisador Francisco Claudio Alves Marques (2018), ou seja, não estamos mais diante de um conjunto de textos apenas escritos, pois fazem parte da literatura oral, conforme pontua Zumthor (1993). Assim, o movimento entre uma e outra adaptação é definido por ele como “movência” (do francês *mouvence*), e é essa dinâmica o fio condutor do nosso recorte, com respaldo no método recepional. Mas antes é preciso compreender como se dá essa movência, ou seja, essa viagem dos textos através do tempo e do espaço.

De forma bastante sintética, podemos considerar que *A Bela Adormecida no Bosque*, de Perrault, faz parte dos *Contos da Mãe Gansa* (1697), chegou até nós através de Figueiredo Pimentel, em *Contos da Carochinha* (1869), e alastrou-se pelo país desde então, intercalada com a dos irmãos Grimm, em *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*, coletânea escrita e publicada entre os anos de 1812 e 1822. Ainda que a publicação de cada uma dessas versões esteja separada por um razoável intervalo de séculos, na modernidade elas se encontram, pois ambas foram bastante divulgadas em todo o território brasileiro, especialmente por meio da oralidade. O mesmo acontece com o folheto de João Martins de Ataíde, cuja circulação se inicia com a versão cantada em praça pública, no início do século XX, e culmina na sua digitalização e propagação pela *web* na atualidade.

Apesar de o enredo das três versões se assemelhar ao apresentado no início desta pesquisa, cada uma delas introduz mudanças significativas relacionadas com o contexto de produção e com o público ao qual se destinam. Para elucidar a questão, tome-se como exemplo o início de cada uma delas.

Enquanto a versão de Perrault, *La Belle ou bois dormand*, inicia com o rei e a rainha aborrecidos por não poderem ter filhos até que, sem explicação alguma, ela engravide de uma menina, a dos irmãos Grimm, *Dornhöschen*, começa com a mesma situação, porém, enquanto a rainha toma banho, recebe a visita de uma rã anunciando a gravidez. É à moda de Perrault que começa o romance de cordel de João Martins de Ataíde, de mesmo título (*A Bela Adormecida no Bosque*):

Houve nos tempos passados  
Na capital da Turquia  
Um rei chamado Justino  
Império da Monarquia  
Casado com uma princesa  
Por nome de Rosália

Eram muito visitados  
Pelo povo da cidade  
Porem viviam sofrendo  
Grande contrariedade  
Porque não tinha remédio  
Pra fazer sua vontade

Porem como Deus não dorme  
Assim diz a profecia  
Vendo que o tal castigo  
A jovem não merecia  
Concedeu-lhe uma filhinha  
Para ser chamada Maria  
(ATAÍDE, 1974. p.1)

A leitura integral dos dois textos permite constatar diversas outras semelhanças e diferenças que encontram explicação no contexto de produção e no público alvo. Perrault compõe seus contos no apogeu das conquistas napoleônicas, período em que a França passava por significativas transformações político-culturais, num período em que os contos serviam de entretenimento às famílias e sua autoria contava com uma flexibilização similar à dos folhetos nordestinos. Como ele, os irmãos Grimm coletam e registram os contos da oralidade, porém, influenciados pelos ideais cristãos difundidos pelo Romantismo, promovem a suavização da crueldade de alguns deles, abrindo caminho para a Literatura Infantil.

Para se compreender rapidamente a diferença entre as propostas de público leitor de cada uma dessas versões, basta lembrar que o conto *Chapeuzinho Vermelho* (*Le Petit Chaperon Rouge*), de Perrault, não contempla a figura do caçador, pois tal gravura foi introduzida pelos Grimm, na segunda versão de *Rotkäppchen*, a qual garante o *happy end* (final feliz) característico do conto de fadas, uma vez que o caçador é o responsável por eliminar o vilão da história, o lobo, abrindo-lhe a

barriga, enchendo-a de pedras e jogando-o no rio, e salvar a protagonista, Chapeuzinho, e sua avó ao cortar a barriga do animal. Enquanto o francês dedica-se ao registro dos contos da oralidade, voltando-se ao entretenimento de adultos, os irmãos alemães preocupam-se com a amenização dos requintes de crueldade presentes na narrativa, com vistas a adaptar a história ao universo dos leitores mirins.

### **Do conto ao cordel: despertando a oralidade**

O resgate providencial da história de Bela Adormecida, em *Malévola*, auxilia na compreensão de que esse arquétipo sobrevive ao tempo, adaptando-se aos mais diversos contextos, sem perder, contudo, sua essência primeira. Das adaptações de Perrault e dos Grimm às modernas, a presença constante da figura da moça que adormece em um sono profundo, e é despertada, seja por um príncipe seja pela “vilã”, é recuperada na memória coletiva e, por extensão, na do adolescente que compartilha dos mesmos anseios dos que viveram no século XVII, de Perrault, ou no XIX, dos irmãos Grimm: a necessidade de superação de conflitos internos por meio de um estágio de dormência fecundo, que os fortaleça e lhes permita seguir em frente na vida.

Nesse sentido, propõe-se uma sequência de atividades, com base no método recepcional, mantendo como foco as percepções do leitor adolescente, desde seu conhecimento prévio da narrativa até sua incipiente ampliação, conforme sintetiza o quadro a seguir:

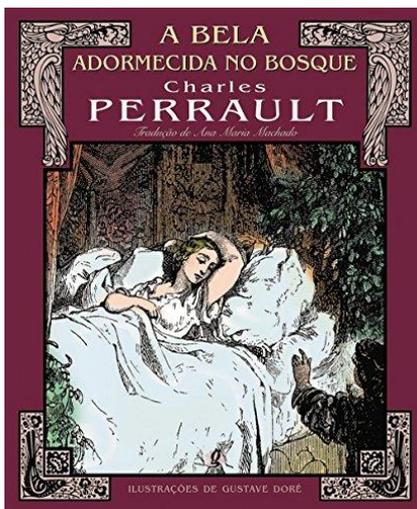
#### **QUADRO 1 – Atividades propostas a partir do arquétipo da Bela Adormecida, segundo o Método Recepcional.**

<b>ETAPA DO MÉTODO RECEPTIONAL</b>	<b>ATIVIDADES</b>
Sondagem do horizonte de Expectativas	-Verificação dos valores que os alunos Identificam em imagens que trazem temas como: casamento, família nuclear e Bela Adormecida.
Atendimento do horizonte de expectativas	- Recuperação da história de Bela Adormecia por meio da dinâmica de memorização e oralidade.

	- Leitura de <i>A Bela Adormecida no bosque</i> , de Perrault.
Ruptura do horizonte de expectativas	- Contextualizando a leitura de cordel e reforçando a questão da oralidade e da memória. - Leitura do cordel <i>A Bela Adormecida no bosque</i> , de João Martins de Ataíde. - Dinâmica de leitura oral nos moldes dos cantadores de cordel.
Questionamento do horizonte de expectativas	- Levantamento comparativo entre os elementos presentes nas versões de Perrault e de Ataíde. - Debate sobre os valores preservados nas versões de <i>Bela Adormecida</i> .
Ampliação do horizonte de expectativas	- Produção de narrativa em cordel: continuidade do conto a partir de situação hipotética: E se <i>Bela Adormecida</i> acordasse hoje, como seria?

Na primeira etapa o professor pode iniciar um diálogo com os alunos a respeito dos valores identificáveis em imagens que trazem temas como: casamento, família nuclear, a figura feminina, até chegar de fato à *Bela Adormecida*. Diante delas, com o intuito de contextualização e interação entre o mundo fictício e a realidade dos alunos, podem ser apresentadas fotos de figuras públicas, por exemplo: Whindersson Nunes e Luiza Sonza, como referencial de casamento; Silvio Santos, esposa e filhos, como referencial de família nuclear; coletando impressões sobre o que é o casamento, qual sua origem e finalidade, e também sobre família e seus arquétipos. Logo após são apresentadas à turma imagens da *Bela Adormecida*, inicialmente a da Disney, mais conhecida, depois a de Gustave Doré, estampada na capa da tradução de Ana Maria Machado:

Figura 2 – Capa de A Bela Adormecida no Bosque, com ilustração de Gustave Doré e tradução de Ana Maria Machado



Fonte: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/a-bela-adormecida-no-bosque-1145621>>

A capa reúne elementos que podem ser analisados mais pormenorizadamente, a começar pelo título, *A Bela Adormecida no Bosque*, que pode suscitar outros tantos questionamentos como: Que bosque seria este? O que ele poderia representar? Levando os alunos a pensarem sobre a simbologia do conto de fadas e as interpretações que ela sugere, como compreender o bosque como um local de refúgio não apenas físico mas também emocional, necessário ao desenvolvimento da princesa.

A partir da ilustração de Doré dá-se seguimento ao atendimento do horizonte de expectativas, pela recuperação da história de *Bela Adormecida* por meio de uma atividade de memorização e oralidade a que chamaremos aqui de “Recontando a história”, a qual pode ser organizada em grupo de cinco alunos ou mais, contendo cada qual um líder, eleito pelos próprios participantes. Em seguida, o professor chama os eleitos para perto de si e combina que cada um contará uma versão diferente da história de *Bela Adormecida* (Ex.: a versão tradicional; a do filme *Malévola*; dentre outras que eles possam eventualmente conhecer).

Cada um dos líderes conta sua versão para o próprio grupo, em seguida outro integrante deve repassar a história que ouviu a outro grupo, assim sucessivamente, até que a turma tenha ouvido todas as versões propostas. É importante que o repasse para outros grupos seja realizado sempre por uma pessoa diferente, pois isso permite simular a dinâmica movência do arquétipo. A atividade se encerra com o professor levando os alunos a identificarem diferenças e semelhanças entre as adaptações de *Bela Adormecida* que ouviram. Isso abre caminho para o passo seguinte dessa etapa: a leitura integral de *A Bela Adormecida no Bosque*, de Perrault<sup>4</sup>, na qual os alunos poderão identificar elementos recuperados pelas adaptações apresentadas que já conheciam. Aproveitando o gancho da ilustração de Doré, a ruptura do horizonte de expectativas pode ser introduzida com a apresentação da capa do cordel de Ataíde:

Figura – Capa do romance de cordel *A Bela Adormecida no Bosque*, de Leandro Gomes de Barros.



---

<sup>4</sup> Sugerimos a leitura do livro traduzido por Ana Maria Machado, ilustrada por Doré.

Sugere-se iniciar a análise de folhetos a partir da capa, pois os elementos paratextuais dizem muito sobre o contexto de produção e seus leitores/ouvintes. A do romance de Ataíde traz um clichê, que nada mais é do que o recorte da fotografia de uma personalidade famosa, recurso muito utilizado nos primeiros exemplares da literatura de cordel. No caso de *A Bela Adormecida no Bosque*, a foto indica ser de uma artista hollywoodiana da década de 50 (a julgar pelas roupas).

Outro ponto a se destacar desses elementos diz respeito à autoria, pois ainda que o texto original seja de João Martins de Ataíde, na capa o registro pertence aos “filhos de José Bernardo da Silva”. Trata-se de uma prática de transferência de autorias bastante comum na poesia popular, especialmente no século XX. Os direitos da obra de Ataíde foram adquiridos por José Bernardo da Silva, que, por sua vez, repassou-os aos filhos. Estas e outras questões, como o custo dos folhetos, sua distribuição, impressão etc., são suficientes para promover a ruptura do horizonte de expectativas do adolescente, acostumado à figura feminina fictícia cristalizada pelas versões cinematográficas da Disney e ao formato de autoria da literatura tradicional (um autor para cada texto).

Neste ponto é importante que o professor apresente o gênero cordel brevemente, bem como sua origem, sua estrutura, e sua relevância enquanto patrimônio cultural. Para tanto, indicamos obras teóricas pontuais como *Breve história da Literatura de Cordel* (2010), de Marco Haurélio, *Autores de cordel* (1980), de Marlyse Mayer, e *Contando histórias em versos* (2005), de Bráulio Tavares.

O que importa destacar, contudo, ao adolescente, é o fato de que a poesia popular brasileira, sobretudo a de folhetos, parte da oralidade, uma vez que é escrita em versos heptassilábicos, distribuídos comumente em sextilhas, com ritmo e rima próprias para serem memorizadas e cantadas em feiras e praças públicas, de modo a perpetuar uma prática secular conhecida como “cantar folhetos”. Publicado originariamente no formato de folheto, com páginas que podem variar entre múltiplos de 8 (oito), o folheto de cordel traz em si uma soma de vozes, como sugere Zumthor (1993), nas quais se pode perceber a voz do colonizado brasileiro, do colonizador português ou mesmo a do alemão e/ou do francês, em se tratando dos contos de fadas de Perrault e de Grimm.

Herdeiro de uma tradição secular, o folheto é filho da literatura europeia medieval, cujas marcas de oralidade se fazem sentir na sua gênese e nos elementos (para)textuais, como pontua Zumthor (1993). Ou seja, estudar a literatura de cordel implica considerar não apenas o texto em si (versos, sons e ritmo) mas também capa, autoria, preço, projeto gráfico, impressão, bem como a performance do cantador. Por esse motivo, sugere-se promover a leitura integral de *A Bela Adormecida no Bosque* nos moldes dos cantadores da poesia popular, tendo em vista que a *web* disponibiliza não apenas o texto digitalizado na íntegra, mas também vídeos que podem servir de exemplo de como “cantar folheto”.

Tendo os alunos lido as adaptações de Perrault e Ataíde, pode-se seguir para a próxima etapa: o questionamento do horizonte de expectativas. Nesse momento ocorre o levantamento comparativo entre os elementos presentes nas duas versões de *Bela Adormecida*. O professor pode sugerir que seja construído um quadro comparativo com os elementos comuns e divergentes entre elas (Quadro 2), inicialmente em duplas ou trios, e depois socializar os resultados em um quadro maior na lousa, para que obtenham uma visão do todo e assim possam traçar comparações de forma mais clara e assertiva.

**QUADRO 2 – Comparação entre as características da Bela Adormecida no texto de Perrault e no folheto de João Martins de Ataíde**

CARACTERÍSTICAS	PERRAULT	JOÃO MARTINS DE ATAÍDE
Anunciação	Não apresenta	Profecia da maldição
Número de fadas	7 fadas	Não apresenta
Maldição	A princesa picar o dedo em um fuso	A princesa ser mordida por uma serpente
Cumprimento da maldição	Bela encontrou uma velha aafiando o fuso	Num jardim, ela foi picada na mão esquerda
A dormência	100 anos	100 anos
O reino em relação à maldição	Todos adormeceram, menos o rei e a rainha	O reino todo virou pedra
O despertar	Se deu por um príncipe estrangeiro	Se deu por um príncipe estrangeiro

Fonte: Própria.

Em seguida, sugere-se um debate sobre os valores preservados nas versões que originaram o quadro comparativo, como casamento, família nuclear, situação da figura feminina e outros que se fizerem pertinentes, focalizando os aspectos centrais do conto de fadas e a reflexão sobre sua temática. O debate pode ser realizado em grupos de acordo com a quantidade de valores identificados, por exemplo, se forem constatados três, casamento tradicional, família nuclear e submissão feminina, indica-se distribuir a turma em três grupos de número semelhante de alunos, posicionados em círculos um ao lado do outro. Assim que os alunos se organizarem, o professor concede um tempo para que cada grupo discuta entre si sobre o valor que lhe compete, o qual pode ser distribuído democraticamente ou por sorteio. Logo após, o professor se posiciona no centro da sala, no meio dos círculos, e inicia a intermediação do debate, intercalando a fala dos grupos, até que todos exponham suas ideias acerca do tema. Cada grupo pode eleger um ou dois oradores que apresentem de forma simples e oral como esses valores são evidenciados na história, em suas diferentes versões, e como são vistos pela sociedade moderna.

Por fim, na ampliação do horizonte de expectativas, o professor pode solicitar o retorno às duplas e trios iniciais (da etapa do questionamento do horizonte de expectativas) ou a formação de novos grupos, com a proposta de elaborarem uma narrativa em cordel com a seguinte temática: E se Bela Adormecida acordasse hoje, como seria? Antes, porém, é importante que o professor reserve um tempo para explicar aos alunos a estrutura composicional do cordel, para a qual indicamos duas obras que consideramos basilares: *Vertentes e evolução da literatura de cordel* (2014), do atual presidente da ABLC (Academia Brasileira de Literatura de Cordel) Gonçalo Ferreira da Silva, e *Poética Popular do Nordeste* (1982), de Sebastião Nunes Batista.

As etapas se encerram com a exposição oral dos textos em cordel elaborados pelos alunos, à moda dos poetas populares. Pode-se organizar um pequeno evento, envolvendo parte da comunidade escolar ou reduzir as apresentações ao espaço da sala de aula, isso fica a critério do professor, que bem conhece os limites e as possibilidades que seu ambiente de trabalho lhe disponibiliza.

## Da dormência ao despertar

O arquétipo da Bela princesa que padece sob o feitiço do sono profundo permanece vivo na memória de leitores que ora a encontram na versão de Perrault, ora na dos irmãos Grimm, ou ainda em releituras como as do folheto de João Martins de Ataíde. Fato é que, cada vez que ele ressurgir, são recuperadas referências de um universo encantado que parece se encaixar tanto nos salões reais do século XVII, como nos povoados germânicos do século XIX, nas telas de cinema da modernidade ou mesmo no ambiente virtual de hoje. Seja como for, a *Bela Adormecida* inspira o debate sobre assuntos como família, casamento, o papel da mulher na sociedade e demais valores.

Com o intuito de despertar o senso crítico e impulsionar a leitura e formas de aplicar conteúdos como este nas salas de aula, a obra também reflete um caminho em que o mundo encantado se revela na realidade. Cumpre destacar ainda o fato de que, pela *mouvence* desses textos, somos levados a compreender o modo como cada texto se ajusta às novas exigências de público e mercado e se mantém, ainda hoje, vivo no consciente coletivo.

Nesse sentido, o conjunto de atividades que propusemos aqui parte de uma despreziosa conversa com os adolescentes sobre valores tradicionais, como casamento, família e posição da mulher sociedade, no intuito de conduzi-los à leitura de textos que não somente abarcam essas temáticas, mas se abrem a um universo de possibilidades, os quais partem da oralidade, mas não se encerram nela.

As diferentes versões de *Bela Adormecida* remontam ainda à relevância da literatura oral não apenas no âmbito cultural, mas também no educacional, que mantém o enfoque no desenvolvimento da oralidade e sua aplicação em sala de aula como uma das diretrizes (BNCC e PCN) da formação do leitor crítico e competente. Além disso, proporcionar ao adolescente o contato com tais textos não apenas reforça sua importância como também permite repassar seu valor como herança cultural e identidade.

É, portanto, no movimento dialético de adormecer/despertar que se constrói a narrativa da Bela Adormecida, que ingressa num sono fecundo a fim de recompor as energias para seguir adiante (Bettelheim), e atravessa séculos por meio das vozes do europeu/brasileiro (Zumthor) que reverberam ainda hoje nas mais

diversas formas de manifestação, desde a artística produção cinematográfica à estampa de produtos infantis. É preciso, enfim, pela inércia dessa heroína, despertar o adolescente para seu papel de ser atuante no mundo.

## REFERÊNCIAS

ATAÍDE, João Martins de. **A Bela Adormecida no bosque**. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=14495>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BATISTA, Sebastião Nunes. **Poética popular do Nordeste**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982. (Literatura Popular em Verso – Estudos).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura** - a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1997.

FERREIRA, Gonçalo. **Vertentes e evolução da literatura de cordel**. 7. ed. Rio de Janeiro: Milart, 2014.

GRIMM. **Rosicler (A Bela Adormecida no bosque)**. Disponível em: <[https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/a\\_bela\\_adormecida](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_bela_adormecida)>. Acesso em: 25.4.2019.

HAURELIO, Marco. **Breve história da literatura de cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.

MARQUES, Francisco Claudio Alves. **Escritos e ditos: poéticas e arquétipos da literatura de folhetos Itália/Brasil**. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2018.

MEYER, Marlyse. **Autores de cordel**. São Paulo: Abril Educação, 1980. (Literatura Comentada).

PERRAULT, Charles. **A bela adormecida no bosque**. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: global, 2005.

PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carocinha**. Belo Horizonte/MG: Villa Ricas Editoras Ltda. 2005.

TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil**. São Paulo: 34, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A “literatura” medieval**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE A LEI MARIA DA PENHA: SOMOS TODAS MARIAS

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi<sup>1</sup>

Layane Campos Soares<sup>2</sup>

Maria Aparecida Resende Ottoni<sup>3</sup>

## Introdução

O objetivo deste capítulo é investigar como a violência contra a mulher é representada discursivamente em um exemplar de história em quadrinhos (HQ), produzido para utilização na esfera escolar. O contato com esse exemplar de HQ se deu quando participamos do curso de extensão *Análise de discurso crítica (ADC): subsídios para a pesquisa e para o ensino*, coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, e quando cursamos a disciplina *Tópicos em Estudos Linguísticos 1: Introdução à Análise de Discurso Crítica*, ministrada pela mesma professora, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Nessa HQ, é contada uma história relacionada à violência contra a mulher e à Lei Maria da Penha - Lei 11.340/06. À época do curso e da disciplina, discutimos várias possibilidades de análise, pautada na Análise de Discurso Crítica.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemática Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Bolsista Capes. Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Brasil - Capes- Código do financiamento 001.

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. É membro do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemática Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília e docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade de Uberlândia. É líder do Grupo de Pesquisas e estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemática Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

No estudo realizado, procuramos investigar como a referida lei e a mulher são representadas discursivamente na HQ, quais os discursos e as vozes nela articulados, como são articulados e os efeitos disso. Após várias leituras da HQ, identificamos algumas categorias produtivas, a saber: vocabulário, intertextualidade, interdiscursividade, avaliação, representação de atores sociais, relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações. Exploramos, também, tanto nas aulas da disciplina quanto nas do curso de extensão, a estrutura genérica e questões que envolvem a prática discursiva (contexto de produção, circulação e consumo da HQ). Tendo em vista a relevância de se discutir o que acreditamos ser um grande problema social: a violência contra a mulher no Brasil, neste capítulo, apresentamos uma análise centrada em todas as etapas do arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e no enquadre criado por Fairclough (2003).

O exemplar analisado está intitulado como *As Maria em: Maria da Penha vai às escolas!* e trata-se de uma produção coletiva, distribuída pelo Governo de Minas Gerais. Acreditamos que a distribuição do exemplar foi feita no intuito de dar visibilidade para a questão da violência contra a mulher, com vistas a pensar em caminhos para seu combate e prevenção. Sabemos da existência de uma Lei que é nomeada como Maria da Penha e que busca dar apoio às mulheres vítimas de violência. A Lei Maria da Penha, em mais de dez anos de sua criação, já incentivou o aumento de denúncias de casos de violência contra a mulher. Segundo o Ministério dos Direitos Humanos, o número de registros já ultrapassa 70 mil denúncias (BRASIL, 2018). Consideramos um número bastante significativo, se compararmos com o que foi registrado em 2006 (12 mil denúncias), quando foi criada a central de denúncia, que é feita pelo Ligue 180 (BRASIL, 2018).

Como aporte teórico-metodológico, ancoramo-nos na ADC, que concebe a linguagem e a sociedade como formas indissociáveis, que mantêm ligações internas e dialéticas. Desse modo, todo problema social é considerado parcialmente discursivo, conforme afirma Fairclough (2003). Em decorrência dessa visão, Fairclough (2003) aponta a necessidade de se desenvolver abordagens que visem à análise de textos, por meio de um diálogo transdisciplinar, com perspectivas tanto sobre a linguagem quanto sobre questões sociais, a partir de um posicionamento crítico acerca do problema social estudado, configurando-se em uma ação transformadora de uma dada

realidade social. De modo a complementar, vale mencionarmos que, para Fairclough (2003, p. 6), “uma abordagem transdisciplinar da teoria ou método analítico é uma questão de trabalhar com as categorias e a ‘lógica’ de, por exemplo, teorias sociológicas no desenvolvimento de uma teoria do discurso e métodos de análise de textos”. Com base nessa afirmativa, compreendemos que a análise de um texto não pode ser concebida apenas como uma análise linguística, mas também como interdiscursiva, conforme afirma Ottoni (2014). Essa pesquisadora explica, baseando-se nos estudos de Fairclough (2003), que quando fazemos uma análise linguística e interdiscursiva, estamos tendo um olhar voltado para o texto, observando os discursos, gêneros e estilos a que eles recorrem.

Por fim, utilizamos o arcabouço empreendido por Chouliaraki e Fairclough (1999) e, no tocante ao item “Análise do Discurso” desse arcabouço, concentramo-nos nas ordens do discurso, e na análise interacional, que compreende a interdiscursiva, a linguística e a semiótica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Acreditamos que a análise desses aspectos contribuirá para revelar as representações da violência contra a mulher, materializados no *corpus* selecionado para a análise.

### **Por uma análise de discurso crítica**

A ADC foi consolidada como uma rede internacional de estudos, nos anos de 1990. Antes disso, no ano de 1985, o artigo de Norman Fairclough, *Critical and descriptive goals in Discourse Analysis*, marca o primeiro momento dessa nova linha de investigação (OTTONI, 2014). Em 1989, Norman Fairclough publica o livro *Language and Power*, que é também um marco em ADC. E, somente em 1990, a ADC é consolidada, em um Simpósio em Amsterdã, onde estiveram reunidos os seguintes pesquisadores: Teun van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen e Norman Fairclough. Contribuiu, para esse movimento desses linguistas, o lançamento de um periódico intitulado como *Discourse and Society*, que foi editado por Teun van Dijk. Segundo Melo (2018), um dos propósitos desse simpósio foi discutir sobre os aspectos linguístico-discursivos que possibilitam o desvelamento de importantes questões da vida social, conjuntamente com suas propostas de estudos.

Nesse contexto, vale a pena mencionarmos que a ADC, desde a sua gênese, está ancorada na Ciência Social Crítica e na Linguística,

constituindo um modelo teórico-metodológico que propõe compreender os problemas sociais em uma perspectiva dialógica e dinâmica com outras áreas do saber (OTTONI, 2014). Desse modo, Magalhães (2005, p. 03) explica que:

A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico. [...] a ADC desenvolveu um estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea (FOWLER, 1996; FAIRCLOUGH, 2001). A ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade e à identidade de gênero, à exclusão social.

Conforme Wodak e Meyer (2009, p. 5), há uma heterogeneidade de abordagens de ADC que contribuem para o entendimento de problemas sociais, assim é importante ressaltar que “a ADC nunca foi e nunca tentou ser ou fornecer uma teoria única e específica. [...] Muito pelo contrário, os estudos na ADC são multifacetados, derivados de origens teóricas bastante diferentes, orientados para dados e metodologias diferentes”. No quadro 1, a seguir, apresentamos essas abordagens:

QUADRO 1- Abordagens da ADC

ABORDAGENS	TEÓRICOS (LINGUÍSTAS)
1. Histórico-Discursiva (HD)	Reisigl e Wodak (2009)
2. Linguística de Corpus (LiC)	Mautner (2009)
3. Atores Sociais (AS)	van Leeuwen (2009)
4. Análise de Dispositivo (AD)	Jäger e Maier (2009)
5. Sociocognitiva (SC)	Van Dijk (2009)
6. Dialético- Relacional (DR)	Fairclough (2009)

Fonte: Wodak e Meyer (2009, p. 20).

Em conformidade com o quadro 1, notamos que a ADC não está reduzida a uma única proposta. Dessas abordagens apresentadas, para ancorar nosso trabalho, escolhemos a dialético-relacional, que é proposta por Norman Fairclough, considerado o maior expoente da ADC. Essa abordagem tem como principal intuito estabelecer, por meio do discurso, o diálogo entre questões sociais e a linguagem.

De acordo com Fairclough (2003, p. 2), a abordagem da ADC desenvolvida por ele é fundamentada no pressuposto de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, sendo “dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de modo que a análise social e a pesquisa devem considerar sempre a linguagem”. A vida social “é constituída de práticas, que são definidas como “modos habituais, ligadas a tempos e lugares específicos, nos quais as pessoas aplicam recursos (material ou simbólico) para atuarem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Assim, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), a prática social é composta pelo discurso (ou semiose), atividade material, relações sociais e fenômeno mental (que abarca as crenças, valores e desejos). Todos esses momentos que constituem a prática social se inter cruzam, sem que se reduzam um ao outro. Em outras palavras, o discurso é visto como um dos momentos da prática social, conjuntamente com a prática, a atividade material, o fenômeno mental e relações sociais.

Para a análise linguística, o diálogo é consolidado com a Linguística Sistêmico-funcional (LSF), de Halliday (1978/1985) e Halliday e Mathiessen (1994/2004/2014). Ottoni (2014, p. 30) explica que Fairclough (2003) faz “uma operacionalização nas três metafunções de Halliday (1994), para dar origem a três tipos de significado do discurso por ele propostos: o significado acional, representacional e o identificacional”. Relacionados, respectivamente, a cada um desses significados, temos o gênero, o discurso e o estilo, que são os elementos da ordem do discurso. Convém destacar sobre a ordem do discurso, que é considerada “uma rede de práticas sociais em seu aspecto discursivo”, conforme assevera Fairclough (2003, p. 24). Dessa forma, para melhor visualizarmos essa questão, organizamos no quadro a seguir:

QUADRO 2- O discurso como um dos elementos da prática social

Maneiras como o discurso figura nas práticas sociais	Principais significados do discurso	Elementos da ordem do discurso
discurso como modo de ação e interação	significado acional (ligado à metafunção interpessoal e textual).	Gêneros
discurso como representação	significado representacional (ligado à metafunção ideacional).	Discursos
discurso como identificação	significado identificacional (ligado à metafunção interpessoal).	Estilos

Fonte: Produzido pelas autoras com base em Fairclough (2003).

Enfim, dado o nosso foco neste recorte, desses três significados apresentados no quadro 2, trabalharemos com o representacional. Em relação às categorias, vale lembrar que para a análise em ADC elas não devem ser escolhidas *a priori*; somente quando temos a materialização do *corpus*, é que podemos decidir qual categoria utilizar. Nesse sentido, conforme exposto na primeira seção deste capítulo, trabalhamos, no estudo maior do qual este capítulo é parte, com algumas categorias que emanaram da HQ em análise e, neste recorte, olharemos para os discursos e as ordens do discurso que estão articulados nela. No exemplar em análise, assim como ocorre com exemplares dos diferentes gêneros existentes, há a articulação de vários discursos em sua constituição e a investigação dessa articulação possibilita-nos, não somente identificar quais discursos constituem a HQ como também as relações que estabelecem entre si e as representações que são construídas por meio dessa articulação.

### Pressupostos e Procedimentos Metodológicos

Ancorados na ADC, propomos analisar e interpretar os dados coletados, com base nos enquadramentos propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999) e por Fairclough (2003). Assim, intentamos elaborar uma análise textualmente orientada sobre as representações discursivas, interligadas ao contexto de práticas machistas em nossa

sociedade, que resultam na violência contra a mulher. Para tanto, seguiremos o arcabouço teórico abaixo ilustrado pelo quadro 3:

QUADRO 3 - Arcabouço da ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999)

<b>1. Identificação de um problema</b>	
<b>2. Obstáculos para superar o problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>análise da conjuntura</b></li> <li>b) <b>análise da prática em particular</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) práticas relevantes</li> <li>(ii) relação do discurso com outros momentos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- discurso como parte da atividade</li> <li>- discurso e reflexividade</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>c) <b>análise do discurso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) análise estrutural: a ordem do discurso</li> <li>(ii) análise interacional                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise interdiscursiva</li> <li>- análise linguística e semiótica</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<b>3. Função do problema na prática</b>	
<b>4. Possíveis caminhos para ultrapassar os obstáculos</b>	
<b>5. Reflexão sobre a análise</b>	

Fonte: Tradução nossa de Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60).

Esse arcabouço teórico-metodológico, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), foi construído em uma perspectiva crítica explanatória e está fundamentado em cinco etapas principais. A primeira etapa refere-se à identificação de um problema social que tenha um aspecto semiótico. Esse aspecto semiótico é visto como um elemento integrante do processo social material, atuando de três formas: a) como parte da atividade social inserida em uma prática; b) nas representações; c) no desempenho de posições particulares (CHOUliARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). “A ADC parte de alguma percepção de um problema relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. Os problemas podem estar nas atividades de uma prática social - na prática social em si, por assim dizer - ou na construção

reflexiva de uma prática social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60). Enfim, a ADC, na condição de ciência social crítica, busca investigar problemas sociais com aspectos semióticos de forma a compreender como as relações de poder funcionam na sociedade, a partir das redes de práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Após a identificação do problema social, partimos para a segunda etapa, que consiste na identificação dos obstáculos para a superação desse. Essa etapa engloba três processos de análise: a) análise da conjuntura; b) análise da prática particular (se as práticas são relevantes e quais as relações do discurso com outros momentos da prática social - discurso como atividade e o discurso e a reflexividade); c) a análise do discurso, que compreende a análise da ordem do discurso, a análise interdiscursiva e a linguística e semiótica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.61),

[...] um aspecto da análise de conjunturas mais imediatas é localizar o discurso em foco, em tempo real, de forma a vinculá-lo a suas circunstâncias e processos de produção e suas circunstâncias e processos de consumo, o que traz a questão de como o discurso é interpretado (e a diversidade de interpretações) na análise.

Quanto à análise da prática particular, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) nos orienta o seguinte:

O que está em questão pode ser o discurso como parte da atividade ou o discurso na construção reflexiva da prática, ou ambos. Podemos identificar quatro momentos principais de uma prática social: a atividade material (especificamente não-semiótica, em que a semiose também tem um aspecto material, por exemplo, voz ou marcas no papel); relações e processos sociais (relações sociais, poder, instituições); fenômenos mentais '(crenças, valores, desejos); e discurso.

Em relação à análise do discurso, ela “é simultaneamente orientada para estruturar e interagir - ao recurso social (ordens do discurso) que permite e restringe a interação, e ao modo como o recurso é trabalhado de forma interativa, interdiscursivamente, e sua realização na linguagem e em outras semioses” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

A terceira etapa, por sua vez, abarca a função do problema na prática, sendo importante considerar a relação que se estabelece entre a ordem social e o problema investigado. “Na explicação de Bhaskar, sobre a crítica explanatória, esse estágio marca a mudança de 'é' para 'deve' - a mudança da explicação 'do que é' trata-se de uma prática que leva a um problema, à avaliação da prática em termos de seus resultados problemáticos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 64). Nessa etapa, é necessário identificar a ordem social que está relacionada com a manutenção do problema na prática, tendo em vista a possibilidade de superá-lo. Estabelecendo, assim, razões para que uma mudança social ocorra de fato.

A quarta etapa refere-se à identificação dos possíveis caminhos para a superação desses obstáculos. O foco aqui se refere “às propriedades que mantêm os sistemas abertos e os tornam receptivos à ação transformadora. Essas propriedades se manifestam na variabilidade de uma prática, mas também em tensões e contradições dentro de casos particulares” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.65). Assim, deve-se apresentar as possibilidades de mudanças identificadas, apontando as contradições que permeiam as interações dominantes, além de expor a resistência e as diferenças que constituem o problema social, tendo em vista a possibilidade de superá-lo.

Por último, temos a quinta etapa, que consiste em uma reflexão crítica sobre a análise, de modo a considerar as contribuições do(a) pesquisador(a) no que concerne à luta por superação de obstáculos que impedem uma transformação social. O analista do discurso se posiciona como alguém que tem crenças, valores, atitudes e que se sente incomodado com problemas sociais. Uma reflexão sobre a análise feita pode contribuir para percebermos nossas limitações e potencialidades diante do problema investigado (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Tomando como base o exemplar de HQ escolhido e nos pautando no arcabouço teórico-metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999) e no significado representacional proposto por Fairclough (2003) para realizarmos a análise.

### **A análise da HQ Maria da Penha vai às escolas**

Organizamos nossa análise, seguindo as cinco etapas do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999). Desse modo, a primeira

etapa diz respeito à identificação do problema social. A segunda etapa corresponde à discussão sobre os obstáculos que impedem que o problema seja superado, englobando a análise da conjuntura, da prática particular e do discurso. Vale a pena mencionar que, na análise do discurso, ancoramos mais no enquadre de Fairclough (2003). Demos sequência, então, a terceira etapa, que diz respeito à função do problema na prática. Desse modo, na quarta etapa, após termos uma compreensão acerca do problema social investigado, conseguimos perceber quais são os possíveis caminhos para superá-lo. Por último, temos a quinta etapa, que está relacionada com a reflexão sobre toda a análise construída, de modo a contribuir para uma possível mudança social.

Nesse contexto, torna-se importante mencionarmos que a HQ faz parte de uma campanha de mobilização denominada por *Proteja Nossas Crianças*, lançada em 2008. O foco dessa campanha, segundo a HQ, é combater a “violência doméstica e a exploração sexual de crianças e adolescentes” (MINAS GERAIS, s/d, p. 2). Assim, notamos que a HQ tem a intenção de incentivar os alunos a levarem, para as suas famílias, os conhecimentos construídos na escola sobre o tema, para que o combate à violência contra a mulher seja mais intensivo, encorajando-os a contarem o que aprenderam para suas famílias “e amigos, contribuindo assim, para o combate à violência contra as mulheres” (MINAS GERAIS, s/d, p. 3).

Importa mencionarmos que há uma preocupação em dar visibilidade para as diferentes esferas em que o tema violência contra a mulher possa ser discutido e para os participantes da composição visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). No início da HQ, já notamos a imagem de uma casa (esfera familiar), seguida da imagem de uma sala de aula (esfera escolar). Temos a imagem da participante, professora Ana Maria, que assiste TV, (esfera midiática) sobre a violência contra as mulheres. E é a partir da notícia, que ela tem a ideia de discutir o tema em sala de aula. Ao longo da leitura da HQ, encontraremos várias outras esferas e participantes representados como, por exemplo, a professora supracitada que aborda o assunto em sala de aula, a avó que discute sobre a violência contra a mulher, com sua neta (esfera familiar), a vítima de violência que impetrou a denúncia, o juiz declarando a sentença e o agressor sendo responsabilizado pelos seus atos (esfera jurídica). Ainda em relação aos participantes, podemos inferir que o

produtor do texto objetivou jogar luz na questão da diversidade, ao incluir uma professora negra e uma criança na cadeira de rodas.

Acreditamos que a HQ *As Marias em: Maria da Penha vai às escolas*, lançada em agosto de 2012 e que faz parte da campanha *Proteja Nossas Crianças* (2008), pode subsidiar discussões acerca da violência contra a mulher. Com relação à construção composicional do gênero, a HQ analisada está dividida em 16 (dezesesseis) páginas e é composta por um total de 30 (trinta) quadrinhos, envolvendo vários modos de significação (tanto o uso do verbal quanto do não verbal), tal como o uso dos quadros, balões, metáforas visuais, vinhetas e calhas. Para além dos elementos que constituem uma HQ, temos um caça-palavras e um texto com a divulgação do Disque Direitos Humanos, no contexto do estado de Minas Gerais, nas últimas páginas do exemplar.

Dito isso sobre a HQ, compreendemos que o gênero é realmente uma forma de ação e interação e que isso está relacionado ao significado acional (FAIRCLOUGH, 2003). Nessa perspectiva, a HQ constitui um modo de agir e de interagir no curso de eventos sociais realizados na esfera escolar. Sobre o conceito de gênero do discurso, Fairclough (2001, p. 61) explica que

[...] gênero é um conjunto estável de convenções o qual se associa um tipo de atividade ratificada socialmente, por exemplo, um bate-papo informal, um documentário de televisão, um poema, um artigo científico etc. Relacionado a cada gênero está não só um tipo particular de texto, mas processos de produção, distribuição e consumo de textos.

Em relação aos processos de produção, de distribuição e de consumo, é importante pensarmos que o gênero analisado é uma produção coletiva, que envolveu o governo de Minas Gerais, conjuntamente com profissionais da área da educação, a fim de provocar uma reflexão acerca da Lei Maria da Penha. A distribuição da HQ é vista como complexa, uma vez que se deu face a face e de forma midiática. O consumo, por sua vez, também, é coletivo, em razão de ter sido distribuído nas escolas e disponibilizado na internet. É fundamental ressaltamos que todas essas pessoas envolvidas no processo de produção, distribuição e consumo da HQ são pessoas com ideologias, crenças e valores diversos. Partimos, agora, para nossa análise, considerando aspectos linguístico-discursivos e sociais.

## **Etapa 1. Identificação de um problema**

Iniciaremos nossa análise seguindo a ordem do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999), que é a identificação de um problema social. Notamos que a cultura do machismo, no cenário atual brasileiro, conjuntamente com práticas sexistas, são preocupações transversais que têm sido debatidas por pesquisadores(as) de diferentes áreas. A inferiorização da mulher, revelada por discursos provenientes da cultura machista em nossa sociedade, é uma questão delicada e merece atenção não somente dos órgãos públicos, de profissionais da saúde, de profissionais do direito, mas também da Ciência Social Crítica, que é uma perspectiva científica que objetiva contribuir para uma mudança social. Nesse contexto, vale a pena mencionarmos alguns dados que justificam o fato de a violência contra mulher ser considerada um problema social.

De acordo com o Fórum Nacional de Segurança Pública, cerca de 193 mil mulheres registraram queixa por violência doméstica em 2016. No Brasil, no mesmo ano, uma média de 530 mulheres acionaram a Lei Maria da Penha, por dia, ou seja, a delegacia especializada de proteção à mulher registrou 22 ocorrências a cada hora. Outro dado a se considerar diz respeito à média de mulheres assassinadas no nosso país, uma vez que 12 mulheres são vítimas de feminicídio diariamente; em outras palavras, a cada duas horas uma mulher é assassinada. Ao longo de 2016, no Brasil, tivemos uma média de 164 casos de estupro por dia, totalizando em mais de 60 mil casos notificados à polícia. Chama-nos à atenção o fato de esses números corresponderem somente a cerca de 7,5% a 10% do total de casos. Isso implica que o número total de casos de estupros pode ultrapassar a 500 mil por ano (BRASIL, 2017).

Todos esses dados apontam para um grande problema social que possui relação direta com o discurso machista. Nesse contexto, encontramos mulheres vítimas não somente da violência física, mas também, psicológica, moral, patrimonial, sexual, por exemplo, em que há uma necessidade de estabelecer relação de dominação do homem contra a sua companheira/esposa/namorada. E isso tudo tem influência na efetividade da Lei Maria da Penha, uma vez que o medo de denunciar, muitas vezes, deixa as mulheres imersas em um contexto de violência.

## **Etapa 2. Obstáculos para superar o problema**

A identificação dos obstáculos, para a superação do problema social, dá-se por meio da análise da conjuntura, da prática particular e da análise do discurso. Apresentamos, então, essa identificação.

### **a) Análise da conjuntura**

De modo a contextualizarmos a violência e familiar, vale a pena mencionarmos que esse problema social está inserido em um contexto de noção de Estado democrático e suas relações com certo projeto de modernidade em que são propagados discursos de direitos/leis que são incompatíveis com determinadas práticas sociais.

A criação da Lei Maria da Penha se inscreve diante da necessidade de estabelecer uma norma que coibisse efetivamente a violência contra as mulheres. Essa lei foi motivada, sobretudo, em função de um fato ocorrido em 1983, em que a farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes sofreu tentativas de homicídio. Ela viveu em situação de violência por seis anos, quando foi casada com Marco Antonio Herredia Viveiros, professor universitário. Em uma das tentativas de homicídio sofrida, ela ficou paraplégica devido a um tiro de espingarda. Após ter sido vítima de violência e diante dos tantos abusos que sofreu, Maria da Penha procurou amparo na delegacia de polícia, pedindo proteção do Estado para ela e suas filhas, temendo o seu ex-marido. Desde, então, ela travou uma luta judicial contra Marco Antônio, que se estendeu por 20 anos. Depois do julgamento, ele foi condenado, passando poucos meses na prisão. Somente em 2006, no contexto de um governo de ideologia de esquerda, que o Brasil criou uma lei específica de proteção às mulheres (ALVES, 2018).

A Lei 11.340/06 foi criada em 7 de agosto de 2006 e é comumente conhecida por Lei Maria da Penha. Essa lei cria mecanismo de coibição da violência doméstica e familiar contra a mulher, além de ser considerada uma convenção interamericana, no sentido de eliminar todas as formas de discriminação contra as mulheres, de modo a prevenir, punir e erradicar essas práticas. Dessa maneira, a Lei Maria da Penha prevê a criação de Juizados específicos para atuar no contexto de agressões - doméstica e familiar - contra a mulher, além de estabelecer medidas de assistência que irão proteger as mulheres em

situação de violência. Conforme o estabelecido pelo artigo segundo, das disposições preliminares da Lei Maria da Penha, toda mulher goza dos direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, “independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião” (BRASIL, 2006, s/p), assim, devem ser “asseguradas oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social” (BRASIL, 2006, s/p). Dessa forma, ficam estabelecidos cinco tipos de violência contra a mulher: física, psicológica, sexual, moral e patrimonial. Podemos afirmar, então, que a Lei Maria da Penha é uma prática emancipatória, com vistas à transformação desse problema social, de modo a possibilitar a equidade entre mulheres e homens.

Uma investigação no que concerne aos sentidos que estão atrelados às práticas particulares da cultura machista nos auxiliará a perceber as questões de dominação e exploração que se sustentam por meio das relações assimétricas de poder e como isso influencia para que a mulher acabe sendo vítima de violência, seja ela de qual tipo for: física, psicológica, moral, sexual, dentre outras formas. Tudo isso ocorre, apesar de o Brasil, como signatário de vários tratados e convenções internacionais de direitos humanos, ter se comprometido formalmente com o combate à violência de gênero e com a implementação de políticas voltadas à garantia dos direitos das mulheres.

Além dessa prática emancipatória, cabe aqui mencionarmos a Lei 13.104/15, criada em 9 de março de 2015 e que altera o Código Penal brasileiro, que passa a “prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio” (BRASIL, 2015, s/p). Desse modo, o feminicídio é considerado crime hediondo, sendo julgado de forma mais rigorosa pelo judiciário. Segundo a Lei 13.104/15, o feminicídio é caracterizado crime contra a mulher em função da condição de sexo feminino. Sendo assim, é considerado feminicídio quando o crime envolve: violência doméstica e familiar, bem como o “menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (BRASIL, 2015, s/p).

É nessa conjuntura que a HQ foi produzida, inserindo-se em um contexto que urge a necessidade de se promover debates em diversas instâncias sociais, com a finalidade de superar as práticas sociais de violência decorrentes do discurso machista. Diante dos dados apresentados na análise da conjuntura, do grande número de mulheres

vítimas de violência, no Brasil, conseguimos compreender, em parte, a política de conscientização desenvolvida pelo Estado de Minas Gerais, conjuntamente com profissionais da Educação, da qual a HQ em análise neste capítulo é parte. Tal HQ foi produzida e circulada “pelo poder público do estado de Minas Gerais, no âmbito do próprio Estado, por meio da Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social (SEDESE) e Secretaria de Estado de Educação” (SOUSA; FRANCO, 2015, p. 2).

Creemos que essa medida adotada pelo Estado, em parceria com profissionais da educação, visa a uma maior conscientização das pessoas acerca desse problema social, por meio da HQ, que é um gênero de grande circulação no contexto escolar, constituído de uma linguagem acessível aos alunos da educação básica. O desenvolvimento de um trabalho com essa temática, no âmbito escolar, pode ser visto como uma forma de incentivo e de encorajamento no que tange a denúncias de mulheres que estão em situação de violência.

Por fim, importa destacar, nesse contexto, que as práticas machistas resistem ao que está previsto na constituição brasileira e, como consequência, temos milhares de mulheres que estão em situação de constante agressão doméstica e intrafamiliar. Com base na análise dessa conjuntura que acabamos de apresentar, podemos perceber que as práticas de violência contra a mulher têm uma relação histórica do ponto de vista global, manifestando-se por meio de relações sociais e de poder.

## **b) Análise da prática particular**

Na relação dialética entre linguagem e sociedade, temos crenças, valores, identidades, atitudes, ações e interações. O discurso é um dos momentos das práticas sociais que internalizam outros momentos, sem ser redutível a eles (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Vale lembrar que, em relação à prática particular, ela reúne diversos elementos da vida e relações locais específicas, tais como os tipos particulares de atividades, conhecimentos e disposições para agir no mundo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). O gênero é uma forma de ação e interação (FAIRCLOUGH, 2003); assim a HQ circulada, nas escolas de Minas Gerais, representando uma prática particular, posiciona as esferas governamental e educacional, como aquelas envolvidas em um engajamento no combate à violência contra a mulher.

A HQ traz a representação do que é a violência contra a mulher, apontando caminhos que podem encorajar à denúncia como forma de combate. Para isso, apresenta, por exemplo, participantes envolvidos em atividades, tais como a professora solicitando uma redação aos alunos sobre a violência contra a mulher, a família, representada pela avó, conversando com a neta sobre o tema, o depoimento de uma mulher que foi vítima de violência e que denunciou o agressor e traz, também, o conhecimento da justiça, como forma de representar o apoio à vítima, dentre outros. Vejamos, mais detalhadamente, sobre essa prática particular:

- Prática social institucional: o trabalho de conscientização e prevenção, sobre a violência contra a mulher, envolvendo as esferas governamental e educacional.
- Fenômeno mental: envolve crenças, valores e atitudes das pessoas que pensaram em produzir a HQ, dos professores que trabalharam com esse material nas escolas, dos policiais que ajudaram a distribuir a HQ em campanhas e do próprio governo que, por meio de uma campanha, possibilitou a produção e distribuição desse material no estado de Minas Gerais.
- Relações sociais: notamos uma aproximação do governo com a instituição escolar. No que tange aos personagens da HQ, são estabelecidas, entre eles, algumas relações de poder. Isso pode ser exemplificado quando notamos narrativas, no interior da HQ, que apontam para casos de violência física, psicológica, sexual e patrimonial.
- Atividade material: contempla a escola, lugar em que se passa boa parte da narrativa; o tribunal, local onde ocorre os julgamentos de crimes contra a mulher; a casa da família da Mariazinha, lugar em que notamos um diálogo entre Mariazinha e sua avó. Em cada um desses espaços são estabelecidas regras e obrigações.
- Ação e interação: Interação da professora com os alunos, da avó com a neta, do juiz com a vítima, com vista a ações que possam contribuir para o combate da violência contra a mulher.
- Discurso: a linguagem, composta por diferentes modos semióticos, é responsável por toda a narrativa, é por meio dela que podemos pensar em caminhos para superar a violência contra a mulher.
- Participantes envolvidos (representando pessoas do mundo real): professora, alunos, juiz, vítima, agressor, avó, neta.

Por meio da leitura da HQ, é possível notar questões referentes a identidades, valores, atitudes e histórias, que podem levar os diferentes atores sociais a refletirem sobre o tema em questão, contribuindo para a

mudança de seus modos de agirem, a fim de combater ou prevenir a violência contra a mulher. Para que os atores sociais possam agir diante da prática da violência contra a mulher, que está sendo tão comum em nosso país, é necessário um trabalho de reflexão e conscientização em relação a esse problema social. Assim, notamos que é possível, por meio do discurso, promover reflexividade e ação diante do problema abordado.

### c) Análise do discurso

Dando sequência às etapas do arcabouço, partimos para a análise do discurso, que envolve a análise estrutural, que compreende as ordens do discurso; e a análise interacional, que compreende a interdiscursiva, a linguística e a semiótica. Como já mencionado, nosso intuito é investigar como a violência contra a mulher é representada discursivamente na HQ, quais discursos e ordens do discurso podemos identificar, considerando os diferentes recursos semióticos e sentidos relacionados a eles. Observamos que toda a narrativa da HQ Maria da Penha vai às escolas se constrói a partir das seguintes ordens do discurso: jurídica, governamental, educacional, da família, da psicologia, patrimonial, da inclusão, lúdica. E os discursos dessas ordens são materializados por meio tanto da linguagem verbal quanto da não verbal.

No tocante ao discurso jurídico, ele é materializado na HQ, por meio da linguagem verbal, na voz da aluna Mariazinha e na voz de sua mãe, como é possível identificar no quadrinho a seguir:

FIGURA 2 - Discurso Jurídico



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 10).

A nomeação da lei e as escolhas vocabulares marcam a representação discursiva: ação “importante” e essa “contribui para a criação de uma rede de proteção”, funcionando como “um mecanismo de defesa dos direitos da mulher”. Tudo isso constitui marcas do discurso jurídico e sua materialização na HQ evidencia o tema em foco: a violência contra a mulher.

A articulação desse discurso na HQ tem a função de conscientizar o público alvo não somente sobre o que está previsto na Lei Maria da Penha, mas também mostrar que toda mulher, vítima de agressões, dispõe de medidas protetivas e de assistência psicológica e médica, encorajando as vítimas a denunciarem seus agressores.

Com relação à ordem do discurso da família, ela é articulada na HQ por meio das linguagens verbal e visual e na voz da neta e da avó representadas no quadrinho a seguir:

FIGURA 3 - Discurso familiar



Fonte: Minas Gerais (2012, p.6).

Na HQ, a ordem do discurso da família é representada por meio da imagem da casa da avó, do diálogo entre a avó e neta e do modo como elas se relacionam. Temos a representação do discurso da avó, figura tradicionalmente muito respeitada na maioria das famílias, que legitima, de forma direta, a necessidade de participação de diferentes segmentos da sociedade no que se refere ao combate da violência contra a mulher. Ela se inclui nesse contexto de luta, inclui a neta e diferentes esferas

sociais, tais como a escola, a fim de representar atores e órgãos que poderão promover mudanças, por meio da participação. A interação que se estabelece entre avó e neta tem o intuito de apontar para a importância de se promover um diálogo sobre a Lei Maria da Penha no interior de suas casas, a fim de conscientizar os familiares sobre a gravidade das práticas machistas.

Notamos, também, a ordem do discurso da psicologia, que foi materializada na sala de aula quando os alunos, após fazerem uma pesquisa sobre a Lei Maria da Penha, a pedido da professora, escreveram redações expondo os tipos de violência contra mulher. Esse discurso é articulado na HQ por meio das linguagens verbal e visual, conforme podemos perceber no quadrinho a seguir:

FIGURA 4 - Discurso da psicologia



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 9).

A ordem do discurso da psicologia, que aparece na HQ, tem como propósito representar a violência psicológica, que está relacionada aos danos emocionais, ameaças, humilhações e perseguição. Esse tipo de discurso tem o intuito de apontar que existem outras formas de violência que não se restringem à física e à sexual. Muitas vítimas não percebem que são agredidas, ainda que não ocorra a violência física. Na HQ, notamos, por meio tanto da imagem quanto do verbal, a

representação desse discurso que posiciona a vítima como inferior ao seu companheiro, cônjuge, membro da família etc. O discurso ocorre de forma direta, por meio de metáforas visuais, elementos que compõem as HQs. As metáforas visuais marcam, nesse momento do discurso, o uso de impérios pelo agressor. Pela posição da vítima, cabisbaixa, nos revela que existe uma relação de dominação envolvendo os dois participantes da composição visual. Acreditamos que a pouca atenção dada a esse discurso, que representa a violência psicológica, acaba por legitimar ações dos agressores, que se consideram inimputáveis.

Nesse mesmo contexto, identificamos, também, a ordem do discurso relacionada a bens materiais, que corresponde a outro tipo de violência contra mulher, segundo estabelece a Lei Maria da Penha. Trata-se da violência patrimonial. Esse discurso é articulado na HQ, por meio das linguagens verbal e visual, conforme podemos perceber no quadrinho a seguir.

FIGURA 5 - Discurso patrimonial



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 9).

A ordem do discurso de bens materiais foi inserida em razão da violência patrimonial, que é caracterizada, segundo a HQ, pela retirada de pertences da vítima como, por exemplo, objetos pessoais, recursos financeiros e objetos de trabalho. A representação desse discurso, na HQ, da violência patrimonial é muito comum na vida em sociedade. Muitas mulheres se submetem a esse tipo de violência, por medo,

principalmente. Temos registros diários, na mídia, de mulheres que foram vítimas de companheiros estelionatários. A forma de legitimar esse tipo de relação, por muitos, é criar uma representação de quem está cuidando do patrimônio do casal, por exemplo. Em alguns casos, a vítima nem sabe que está sendo lesada financeiramente.

Identificamos a ordem do discurso de gênero, que é materializada na HQ, por meio da linguagem verbal, e nas vozes da aluna Lucimar e de sua professora Ana Maria, como é possível identificar nos quadrinhos a seguir:

FIGURA 6 - Discurso de gênero



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 11).

A ordem do discurso de gênero é articulada na HQ, quando uma aluna questiona a professora sobre o fato de a Lei se aplicar ou não a casais do mesmo sexo. A professora, então, destaca que a Lei Maria da Penha protege todas as mulheres vítimas de violência em situação de vulnerabilidade. Isso porque a Lei Maria da Penha assegura a integridade física e psicológica de qualquer mulher, independente da orientação sexual, religião, idade, dentre outros. Temos consciência que muitos casais homoafetivos são vítimas de preconceito, são expurgados por outros membros da sociedade. Percebemos uma representação positiva, na HQ, desses casais, pois a partir do momento que eles são incluídos na discussão da temática, temos evidências de que realmente a lei poderá ser aplicada aos diferentes grupos da

sociedade que se inserem no contexto de violência contra a mulher. No que concerne à ordem do discurso escolar, ela é materializada na HQ por meio da linguagem verbal e nas vozes dos alunos e da professora Ana Maria, como é possível identificar no quadrinho a seguir:

FIGURA 7- Discurso escolar



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 5).

A ordem do discurso escolar é evidenciada na representação imagética de uma escola e de uma sala de aula e na representação pelo discurso direto da professora que solicita uma pesquisa sobre a importância da Lei Maria da Penha, pedindo aos estudantes para escreverem uma redação sobre o aniversário dessa lei: **“E o dever de casa de hoje é pesquisar sobre a importância dessa Lei, escrever uma redação e fazer um desenho ilustrativo”**. Essas marcas linguísticas evidenciam bem o discurso escolar. A escola aparece como espaço para a promoção de debates sociais, incluindo em sua agenda a violência contra a mulher e a educação é tratada na HQ como uma forma de prevenção e coibição dessa prática. Acreditamos que trazer o cenário da escola e o discurso educacional, os produtores do texto tiveram como intenção difundir uma educação que discuta criticamente as relações entre gêneros (sociais), contribuindo para a ruptura do ciclo da violência contra a mulher.

Em relação à ordem do discurso da inclusão, ele é representado visualmente, conforme é possível perceber no quadrinho a seguir.

FIGURA 8 - Discurso da inclusão



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 5).

Considerando todos os modos semióticos que compõem a HQ e as possibilidades de construir sentidos, diante do que lemos/vemos/ouvimos, entendemos que há um discurso da inclusão na HQ analisada. Notamos a presença de um aluno cadeirante no contexto da sala de aula. Isso nos remete às políticas públicas de inclusão, que devem ter, como foco, o discurso da igualdade, mobilizando ações que têm a finalidade de assegurar esse direito. Sabemos das dificuldades enfrentadas pelas escolas, no que tange às práticas de inclusão, pois há vários obstáculos, desde uma lei que dê conta de garantir uma inclusão efetiva quanto a falta de estrutura física e formação para os profissionais de educação. A representação, por meio do imagético, do discurso da inclusão, evidencia que há uma preocupação em mostrar a escola realmente como ela é, ou seja, aquela que atende a diversidade. Acreditamos que a escolha de uma professora negra também não tenha sido aleatória. A representação da escola como esse espaço de diversidade nos faz compreender que é exatamente ali que devem ser motivadas discussões de cunho social que atingem os alunos em outras esferas, além da educacional.

No que diz respeito à ordem do discurso governamental, ela é materializada a partir da articulação entre as linguagens verbal e visual, em que é possível observar no texto sobre a campanha promovida pelo

estado de Minas Gerais, conjuntamente com os *slogans* do estado e da campanha, conforme podemos observar no quadro a seguir.

FIGURA 9 - Texto de abertura da HQ

**PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS**

LANÇADA EM 15 MAIO DE 2008, A CAMPANHA PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS É UMA DAS MAIORES MOBILIZAÇÕES PERMANENTES JÁ REALIZADAS NO PAÍS. COM FOCO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E À EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, O OBJETIVO PRINCIPAL DAS AÇÕES É SENSIBILIZAR A SOCIEDADE PARA A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COM AS NOSSAS CRIANÇAS E INCENTIVAR A POPULAÇÃO A DENUNCIAR AS DIVERSAS VIOLAÇÕES PERPETRADAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

A CAMPANHA PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS PROMOVE BLITZE EDUCATIVAS EM PONTOS ESTRATÉGICOS COMO RODOVIAS, FOMENTA O APOIO E A ORGANIZAÇÃO DE INICIATIVAS SEMELHANTES NOS MUNICÍPIOS MINEIROS E EM ENTIDADES PARCEIRAS.

**PROTEJA**  
NOSSAS CRIANÇAS  
Em caso de violência, denuncie.  
**0800 031 11 19**

SERVIS  
CEDCA

**MINAS GERAIS**  
GOVERNO DE TODOS

Fonte: Minas Gerais (2012, p. 2).

A ordem do discurso governamental é materializada, de uma maneira indireta, por marcas linguísticas e semióticas, tais como: Central de atendimento à mulher (serviço do governo federal), CEDCA (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente) e Governo de Minas Gerais (símbolo do estado). O governo exerce uma importante atuação no sentido de combater a violência doméstica contra as mulheres, a partir da iniciativa de distribuir esse material didático para ser discutido em escolas de todo estado de Minas Gerais. A inserção desse tema na agenda das escolas possibilita uma conscientização, por parte dos estudantes, acerca dessa questão, incentivando-os a conversarem com seus familiares, de modo a coibir a violência doméstica.

FIGURA 10 - Discurso lúdico



Fonte: Minas Gerais (2012, p. 13-14).

O discurso lúdico é articulado na HQ, a partir da inserção de um caça-palavras, que pode ser compreendido como um tipo de jogo que, no contexto do exemplar de gênero analisado, tem o intuito de retomar palavras/termos fundamentais, trabalhados no interior da narrativa. Esse jogo pode ser visto com uma forma didática de finalizar a discussão construída na sala de aula, onde foi promovida toda uma discussão sobre a Lei Maria da Penha.

Após a análise da conjuntura, da prática particular e do discurso, podemos afirmar que, em relação ao problema da violência contra a mulher, alguns obstáculos impedem que ele seja superado. Citamos como exemplo, o medo de denunciar, que faz com que ocorra uma falta de aplicação efetiva da Lei Maria da Penha, além da falta de conscientização/educação/avaliação da população e de órgãos competentes. Isso em virtude de as pessoas culpabilizarem as mulheres pelos atos machistas de violência (seja ela verbal ou física), por elas sofridas. Motivadas por essas inquietações, procuramos compreender quais obstáculos são esses. Ao realizarmos a análise discursiva, percebemos o quanto a articulação dos discursos se associa a lutas hegemônicas e como existem tentativas de reproduzir e legitimar representações particulares do mundo (FAIRCLOUGH, 2003).

Além dessas questões que apontamos, é fundamental mencionarmos que a Lei Maria da Penha é representada discursivamente na HQ como um importante mecanismo que visa combater à violência contra a mulher. Assim, notamos algumas marcas no interior da narrativa que aponta para o funcionamento dessa lei e as

medidas adotadas por ela para o combate e para a proteção de mulheres que estão em situação de violência doméstica e familiar. Foi possível nos depararmos com a finalidade da Lei Maria da Penha na HQ, uma vez que ela tem o intuito de combater “todo tipo de agressão contra as mulheres” (MINAS GERAIS, s/d, p. 05). Notamos, também, uma discussão que diz respeito à história que motivou a criação dessa lei, pois o seu nome é “em homenagem a Maria da Penha, que lutou muito para que o sofrimento que ela passou não se repetisse com outras mulheres” (MINAS GERAIS, s/d, p. 06), mostrando para o leitor/observador e para os estudantes que a origem dessa lei está vinculada a um caso de violência doméstica. Desse modo, a criação dessa lei é vista como uma medida de proteção para quem está em situação de violência e, também, como forma de coibição no que concerne ao surgimento de outros casos.

Temos a representação da lei, a partir da voz de Maria Inês, vítima de violência doméstica, que aponta para a sua importância quando faz a seguinte afirmação: “ela já me ajudou” (MINAS GERAIS, s/d, p. 7). Além disso, foi possível perceber o papel desempenhado pela escola na narrativa, sobretudo da professora Ana Maria, quando ela propôs um debate sobre esse problema social. Isso fica evidente quando nos deparamos com a aluna Mariazinha, que ao ler sua redação na sala de aula, apontou que a lei “é um importante mecanismo de defesa dos direitos da mulher e contribui para a criação de uma rede de proteção à mulher” (MINAS GERAIS, s/d, p. 10). Outra discussão fundamental abordada por Mariazinha, em sua redação, diz respeito ao fato de que a lei não “pune apenas namorados e maridos, mas todas as pessoas que estão no núcleo doméstico, afetivo e familiar da mulher, como pais, irmãos, tios, padrastos, filhos e ex-namorados. Para garantir os direitos da mulher, as punições hoje são muito mais rígidas” (MINAS GERAIS, s/d, p. 10). A partir dessas questões materializadas na redação de Mariazinha, notamos que as pessoas que cometem práticas de violência são punidas pela execução da lei, mostrando que essas punições são mais rígidas atualmente. É possível notar, também, as estratégias de proteção à mulher vítima de violência, encorajando, quem está nesse contexto, a denunciar. Com base em toda discussão materializada na HQ, percebemos que a representação que se constrói discursivamente para a lei é a de um mecanismo que cumpre com o papel social de assegurar o direito à vida, protegendo as mulheres em nossa sociedade.

### Etapa 3. Função do problema na prática

De modo a visualizarmos melhor a função do problema social na prática, torna-se relevante apontarmos que a violência contra a mulher pode ser vista com um mecanismo para a manutenção das relações assimétricas de poder. Diante disso, cabe perguntarmos-nos: quem são os atores sociais que se beneficiam com a manutenção dessas relações assimétricas de poder? Qual o interesse do estado em manter as coisas como são, a quem interessa a falta de investimento em políticas públicas de combate? Esses questionamentos nos remetem a Bhaskar, uma vez que ele elabora uma crítica explanatória que deve ser marcada pela mudança entre o que “é” para o que “deve ser”, assim, questionamos também: quem se interessa pela equidade de gênero na nossa sociedade capitalista e nos contextos machistas que se propagam pelo nosso país? Como é combatida a violência em nosso país? Como deveria ser combatida?

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 64), essa mudança do que é para o que deve ser “trata-se de uma prática que leva a um problema, à avaliação da própria prática em termos de seus resultados problemáticos”. O funcionamento desse problema social incide nas formas de agir socialmente, modificando, por exemplo, as relações da mulher com o mundo do trabalho e familiar. Por assim ser, vale a pena mencionarmos que, no Brasil, as mulheres, apesar de terem, muitas vezes, um nível maior de formação, ainda ganham menos que os homens. De acordo com os dados divulgados no site Governo do Brasil (2019), as mulheres representam 58,5% dos profissionais empregados que têm nível superior em nosso país, ou seja, elas procuram se qualificar mais, em relação aos homens. Outro fato importante diz respeito à representação da força de trabalho feminina, que ainda é inferior em todos os estados brasileiros.

A partir desses números, podemos elaborar uma reflexão sobre o fato de que a equidade de gêneros na nossa cultura não interessa aos homens, por exemplo, visto que isso exigirá deles uma maior qualificação profissional. Não interessa, também, ao governo, pois a maioria dos cargos políticos é ocupado por homens e os problemas sociais que afetam diretamente a vida das mulheres são sempre votados e discutidos por eles, talvez, por isso, não temos uma mudança tão efetiva. A emancipação das mulheres na sociedade não interessa o

sistema capitalista, pois o fato de as mulheres terem que se dividir entre a maternidade e a atuação profissional faz com que menos 37% dos cargos de chefia em empresas sejam exercidos por elas (ALMEIDA, 2017).

Esses dados podem ser compreendidos como reflexo do discurso machista em nossa sociedade, que tentam restringir as atividades da mulher ao mundo familiar. Esse mesmo discurso opera socialmente, no sentido de justificar as atitudes machistas, legitimando, de certa forma, as práticas de violência contra a mulher. É por essa razão, que notamos a necessidade de se debater e investigar a respeito desse problema social para que a emancipação das mulheres seja efetiva em nossa sociedade.

#### **Etapa 4. Possíveis caminhos**

Na análise, identificamos práticas sociais como, por exemplo, a campanha *Proteja Nossas Crianças*, a produção e divulgação da HQ nas escolas de Minas Gerais, configurando-se como práticas que vão contra o discurso machista que, ainda hoje, predomina em nosso país. Possíveis caminhos para superar esse problema social seria uma ampla divulgação da Lei Maria da Penha, com a finalidade de conscientizar a população sobre o fato de que violência doméstica contra a mulher precisa ser combatida. Assim, defendemos que uma discussão como a que foi feita na HQ, embora necessite de uma ampla circulação em todas as escolas do país, não somente nas de Minas Gerais, torna-se um possível caminho à promoção de debates sobre essa problemática, de modo a evocar atitude de seus leitores, com o intuito de acabar com as relações assimétricas estabelecidas entre homens e mulheres, na sociedade brasileira.

Destacamos, nesse contexto, a importância do projeto “Maria da Penha vai às escolas”, uma vez que ele pode ser considerado como um grande instrumento para se discutir essa temática, não somente no âmbito escolar, mas também no familiar. É possível que, ao abordar esse tema na escola, as crianças consigam levar essa discussão para o interior de suas casas, de modo a instruir mulheres (mãe, irmã, prima, tia, avó, dentre tantas outras) que estão em situação de violência doméstica, emancipando-as contra esse tipo de crime. Além disso, abordar essa questão, em sala de aula, pode ser libertador para tantas crianças que

são vítimas de violência doméstica que, a partir do conhecimento da legislação, sintam-se encorajadas a denunciarem seus agressores.

### **Etapa 5. Reflexão sobre a análise**

Após identificarmos um problema social com uma faceta discursiva, procuramos discutir sobre os obstáculos que impedem que o problema da violência contra a mulher seja superado. Fizemos a análise da conjuntura, em que olhamos para a configuração das práticas associadas ao contexto da violência no qual muitas mulheres são vítimas. Procuramos, também, na análise da prática particular, a fim de especificar as relações do discurso com outros momentos, focar em tipos particulares de atividade, em pessoas particulares com experiências particulares, além do uso de diferentes recursos semióticos como forma de utilizarmos a linguagem (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Tudo isso ocorreu, seguindo as etapas do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999). Quando fomos realizar a análise do discurso, focamos também no enquadre proposto por Fairclough (2003). Notamos que todos os discursos foram articulados com o propósito de representar: a luta contra violência doméstica sofrida pelas mulheres; a própria mulher no contexto de violência; a escola e família como espaços de debate de questões sociais; a aplicação da Lei Maria da Penha, e, por último, o papel do governo e de instituições públicas no combate a esse problema social.

Percebemos que a representação das práticas emancipatórias tende a mostrar a luta travada contra a violência doméstica e familiar, independentemente de sua natureza. Outro fator que merece destaque é o quanto a análise de gêneros discursivos pode contribuir para ação. Olhar para o gênero como forma de agir, reforça que os significados do discurso criados por Fairclough (2003) são, de certa forma, indissociáveis, pois percebemos os três operandos na análise do *corpus*. Para além disso, analisamos a função do problema na prática, em que avaliamos se e como o aspecto problemático do discurso em questão tem uma função particular dentro da prática (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Ao analisarmos a quarta etapa, procuramos apontar os possíveis caminhos para combate e prevenção da violência contra a mulher. Acreditamos que uma parceria entre escola, família e estado seja de imensurável valor. Atitudes como essa, de levar à

discussão questões sociais para a esfera escolar, com o apoio do estado, precisam e merecem ser divulgadas.

Por assim ser, acreditamos que a análise feita pode contribuir para uma reflexão acerca do problema social apontado. Além disso, faz-nos pensar, na posição de analistas do discurso, o quanto algumas questões escapam das nossas mãos, pois reconhecemos nossas limitações no que se refere à busca de soluções para tantas mazelas sociais. No entanto, se conseguirmos contribuir, ainda que em menor medida, para que determinadas práticas sejam transformadas, acreditamos que nosso objetivo tenha sido alcançado. Enfim, intentamos, além de colaborar com reflexões para tentar superar os obstáculos que impedem que a violência contra a mulher seja combatida, demonstrar o quanto a ADC é produtiva para análise da linguagem e sua relação com o social.

### **Considerações Finais**

Consideramos muito importante o papel da escola no combate à violência contra a mulher, seja ela, física, sexual, patrimonial, psicológica, dentre outras. Muitos aprendizes testemunham casos de violência doméstica e as práticas podem ser transformadas, por meio da educação e da conscientização. Isso porque acreditamos que a escola pode ser configurada como um espaço para se discutir sobre diversas questões sociais. Além disso, por meio da leitura da HQ, é possível perceber o papel fundamental desenvolvido pelo governo a partir de políticas sociais, atuando de modo a coibir e erradicar qualquer tipo de violência contra as mulheres.

De acordo com a análise feita, da HQ intitulada Maria da Penha vai às escolas, percebemos vários discursos articulados (interdiscursividade) e que contribuíram para uma reflexão sobre o problema social tratado na Lei Maria da Penha, que tem o intuito de erradicar qualquer tipo de violência contra mulheres, dispendo de um aparato assistencial para salvaguardar seguridade das vítimas que denunciam seus agressores. Essa questão acaba influenciando um discurso mais contemporâneo sobre as relações entre os gêneros, embora isso não garanta os direitos mínimos negados, historicamente, às mulheres.

Por fim, no caso da temática discutida, consideramos que urge a necessidade de práticas diversas para que seja combatida a violência

contra a mulher e para que a Lei Maria da Penha seja mais divulgada e avaliada sobre seus benefícios, podendo contribuir para sua aplicabilidade, já que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), é uma das melhores leis do mundo. Acreditamos que levar a discussão para as mais diferentes esferas sociais, como foi demonstrado na HQ, poderá contribuir para a prevenção e combate desse grave problema social e a ação de diferentes atores sociais é essencial para isso, afinal, “somos todas Marias”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cássia. **Mulheres estão em apenas 37% dos cargos de chefia nas empresas.** O Globo, 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-estao-em-apenas-37-dos-cargos-de-chefia-nas-empresas-21013908>. Acesso em: 21 de abr. 2019.

ALVES; Thiago Alex Silva. A Lei Maria da Penha. **Revista Jus Navigandi**, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65125/a-lei-maria-da-penha-completo>. Acesso em: 19 de mar. 2019.

BRASIL. Diferença de salários entre homens e mulheres caiu em quatro anos. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/emprego-e-previdencia/2019/03/diferenca-de-salarios-entre-homens-e-mulheres-caiu-em-quatro-anos>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP. In FOLHA UOL, 2018. **Brasil registra 606 casos de violência doméstica e 164 estupros por dia.** <Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/brasil-registra-606-casos-de-violencia-domestica-e-164-estupros-por-dia.shtml>. Acesso em 12 de nov. de 2018.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: | <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/1e1/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/1e1/L13104.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to functional grammar**. 2rd. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to Functional Grammar**. 4rd edition, London: Routledge, 2014.

KRESS, Gunter; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. IN: BATISTA JR, José Ribamar; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica para linguísticas e não linguistas**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. **As Marias em: Maria da Penha vai às escolas**. Belo Horizonte, SEDESE, 2012.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Org.) **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Michele Maria da Silva; FRANCO, Aléxia Pádua. Educação em Direitos Humanos: uma análise sobre o gibi “As Marias em: Maria da Penha vai às escolas”. **Seminário América Latina: Cultura, História e Política - Uberlândia-MG**, 18 a 21 de maio, 2015. Disponível em: <<http://seminarioamericalatina.com.br/wp-content/uploads/2015/07/educa%3%87%3%830-em-direitos-humanos-uma-an%3%81lise-sobre-o-gibi-%e2%80%9cas-marias-em-maria-da-penha-vai-%c3%80s-escolas%e2%80%9d-michele-maria-da-silva-sousa.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. 2018.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Org.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2009.

## A POLIDEZ LINGUÍSTICA NAS BATALHAS DO THE VOICE KIDS BRASIL 2017

Rosane Campos Benassuly Pantoja<sup>1</sup>

Jessé Pinto Campos<sup>2</sup>

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa<sup>3</sup>

### Introdução

Neste artigo, visamos focalizar as estratégias de polidez linguística propostas por Brown e Levinson (1987), verificando em que medida elas estão presentes na avaliação feita pelos jurados do Programa *The Voice Kids*<sup>4</sup>, apresentado pela Rede Globo de Televisão, no ano de 2017. É um programa que seleciona as crianças na faixa etária de 9 a 16 anos<sup>5</sup> para apresentarem seus talentos musicais, os menos aptos são eliminados por um corpo de jurados, o que constitui as *batalhas*. Nosso foco será na eliminação, pois nela as estratégias de preservação parecem mais evidentes.

Em termos teóricos, a polidez linguística é central nesta investigação, pois é nela que se baseia a construção das relações humanas, principalmente no que se refere aos rituais de interação. A polidez linguística é composta de um sistema complexo de estratégias que auxiliam no distanciamento de atos ameaçadores de face, que são, em outras palavras, geradores potenciais de conflitos na interação (BROWN; LEVINSON, 1978).

Vivemos numa realidade de encontros e desencontros que se transformam em relações sociais, em cada um desses contatos

---

<sup>1</sup> Licenciada Plena em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, auxiliar administrativo na Universidade Leonardo da Vinci, e-mail: rosebenassuly@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará, e-mail: jessecampos@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Ceará e professora da Universidade Federal do Pará, e-mail: bmsocorocampos@gmail.com .

<sup>4</sup> *The Voice Kids* é um programa televisivo exibido pela Rede Globo que objetiva selecionar as melhores vozes infantis do Brasil.

<sup>5</sup> Atualmente a faixa etária foi delimitada entre os 9 e 14 anos.

costumamos agir de maneiras diferenciadas, que são definidas como padrões verbais e não verbais por aqueles que expõem seu ponto de vista referente a determinadas situações, constituindo assim o ritual de conversação é formado por fases, estas são nomeadas como: iniciação, manutenção e fechamento da interação. No entanto, não podemos jamais esquecer que todas essas fases se submetem às oscilações de aproximação e distanciamento em meio aos interlocutores, sendo, que podem passar por atos prejudiciais ao bom senso da interação, que geram as ações ameaçadoras de face.

Além disso, pode-se fixar que em qualquer fase da conversação, os envolvidos no ato estão propícios a sofrer qualquer obra que venha ameaçar sua face, e quando a ofensa é percebida, cabe aos enredados recorrerem às práticas sociais que melhor caibam a essa situação. Um interlocutor não possui apenas uma face, mas duas: uma positiva e outra negativa, cada uma configurada a partir da conduta escolhida por ele (BROWN; LEVINSON, 1978).

É essa necessidade de manutenção do equilíbrio e da cooperação entre os interagentes, principalmente quando os principais endereçados ainda são seres pouco experientes nesse processo de interação que nos conduz à realização deste artigo.

O presente artigo está organizado a partir da introdução que mostra os dados panorâmicos desta pesquisa, do desenvolvimento que trata de alguns aspectos conceituais de face, de polidez linguística e de suas estratégias, seguidos dos percursos metodológicos, das análises e da conclusão.

## **O termo *face* e a polidez**

Nesta seção, faremos um breve apanhado sobre *face* partindo das leituras de Goffman (1967) e discutiremos sobre a teoria da polidez a partir da visão de Brown e Levinson (1978; 1987), destacaremos as estratégias apresentadas por esses autores.

### **Face**

O termo *face* é compreendido como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante o contato específico”.

(GOFFMAN, 1967, p.19). Assim, todas as pessoas são dotadas de *face* e de alguma forma assumem uma linha, uma postura, diante dos seus interagentes, assim a manutenção da *face* figura como uma condição para a manutenção da interação entre as pessoas. Dessa forma, o locutor pode assumir uma posição defensiva da *face* ou protetora quando se preocupa em preservar a *face* do seu interlocutor.

O termo em questão foi inicialmente desenvolvido na área sociológica e antropológica, posteriormente, Brown e Levinson (1978) lançam mão dele para os estudos linguísticos, a partir daí, ampliam-no, dissociando-os em dois a *face positiva* e a *face negativa*. A primeira, segundo Campos-de-Sousa (2017, p.20), corresponde “às imagens que os interlocutores constroem de si na interação, à autocontemplação”, já a segunda, “está relacionada ao domínio corporal (físico), ao espacial ou temporal, bens ou saberes”, o que Goffman (1967) chamou de territórios do “eu”, neste aspecto os interlocutores sempre tem algo que querem guardar só para si e que a sua divulgação ou propagação pública poderia causar constrangimento, enfim abalaria seu território pessoal.

Para Goffman (1967) durante o processo comunicativo entre duas ou mais pessoas, há uma preocupação mútua entre os envolvidos de manterem uma imagem positiva. Por mais que essa *face* exposta não corresponda à verdadeira essência da pessoa.

A partir do desdobramento do conceito de *face*, Brown e Levinson (1978, 1987) subcategorizaram a polidez em duas: a polidez positiva e a polidez negativa. A primeira está relacionada à admiração, à apreciação que o interlocutor quer receber e a segunda diz respeito a não sofrer privações, não ter suas ações reprovadas pelos outros.

Não se pode imaginar que numa interação, em que várias *faces* estão expostas, que não haverá ameaça à *face*, pois muitas vezes a ameaça pode ocorrer para garantir uma maior eficiência da conversação. É no contexto da interação, da conversação e das possíveis ameaças que a polidez se insere como uma forma de manter a cooperação e o equilíbrio no processo de comunicação, servindo como atenuadora das ameaças às *faces* envolvidas. No item que segue, falaremos mais especificamente da polidez e das estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987).

## A polidez e suas estratégias

Segundo Brown e Levinson (1987), polidez é um valor socialmente aceitável e se desdobra em dois tipos: a polidez positiva e a polidez negativa. A primeira foca-se na orientação da face positiva do sujeito que ouve, isto é, o desejo de exibição e compartilhamento de seus interesses dentro de uma determinada conversação. A polidez positiva tem como principal objetivo aproximar os integrantes de uma dada interação de forma que esses integrantes estejam à vontade para expor seus interesses.

A polidez negativa é voltada especialmente para a direção da satisfação parcial da face negativa, é a menos conhecida talvez pela sua denominação, mas é a que aprendemos com mais frequência no seio familiar. Segundo Campos-de-Sousa (2016), a polidez negativa é de natureza abstensionista ou compensatória uma vez que consiste em evitar uma ameaça ou utilizar algum meio para amenizá-la.

Brown e Levinson (1987) elencaram 40 estratégias de polidez que são subdivididas em três grupos: as estratégias *bald on record* que objetivam serem claras e têm a sinceridade, a clareza como metas principais; as de polidez positiva são destinadas à expressão da cordialidade, da simpatia, assim como do compartilhamento de um terreno comum e afinidades e as de polidez negativa destinadas à prevenção e à suavização de uma ameaça ao território pessoal.

A primeira se desdobra em quinze estratégias: A estratégia 1 caracteriza-se pela atribuição de “prestar atenção aos interesses, aos desejos do ouvinte”, ocorre, por exemplo quando alguém se refere a seu interlocutor “Você deve estar com fome, já faz tempo que tomou o café da manhã. Vamos almoçar?”, preocupa-se com o bem-estar dele. A estratégia 2 consiste em “exagerar, mostrar simpatia”, comum nas expressões elogiosas “Como você está bonito?!”. Nesse mesmo sentido, temos a estratégia 3 em que o “interesse do ouvinte é intensificado”, o locutor valoriza o que acredita que é de interesse do seu interlocutor “eu nunca vi tamanha discussão”, nessa estratégia também se considera o caso de expressões que levem em conta o ouvinte no processo interativo, como: *Tá entendendo? Certo?* A estratégia 4 caracteriza-se pela utilização de formas que demonstrem pertencimento a um determinado grupo, tanto nos jargões condizentes a certos grupos sociais quanto a palavras ou expressões que denotem

afetividade, proximidade “**Amor**, traga biscoitos para mim”, “**Mano**, tu fizeste a pesquisa?”

Na estratégia 5, “busque concordar”, o falante demonstra que conhece o ouvinte, quanto maior for esse conhecimento, maior a segurança em tratar determinados assuntos, buscando concordar com ele “Não é linda essa música?! Na estratégia número 6, “evite discordância”, o locutor evita a todo custo discordar do ouvinte para evitar qualquer possibilidade de ameaça à face, a ironia enquadra-se nesta estratégia, levando para uma interpretação adversa do que a expressão verbal está sugerindo.

Na estratégia 7, “pressuponha/ assegure o terreno comum”, o falante e o ouvinte compartilham do mesmo conhecimento, no exemplo retirado de Brown e Levinson (1987), “A: Oh este corte dói terrivelmente, mãe.” B: Sim querida, dói terrivelmente, eu sei”, podemos notar que o locutor B, deixa claro que compartilha do conhecimento do locutor A. A estratégia 8, “Faça piadas”/ enquadra-se na polidez positiva, pois minimiza um FTA e tende a deixar o interlocutor em uma situação bastante confortável.

Já a estratégia 9, “Assegure ou pressuponha o conhecimento e a consideração do falante sobre o desejo do ouvinte”, caracteriza-se pela demonstração do conhecimento do falante sobre o ouvinte, é muito comum o uso da expressão “eu sei”, de modo que fique claro ao ouvinte/interlocutor que o falante compartilha de algum conhecimento comum com ele. A estratégia 10, “Ofereça, prometa” está associada à generosidade, à sensibilidade, ao ver alguém com alguma necessidade.

A estratégia 11, “Seja otimista”, o falante age como se atendesse ao desejo do ouvinte, ou melhor, o falante está convencido de que o ouvinte vai cooperar porque é ‘aquilo’ que ele deseja. A estratégia 12, “Inclua falante e ouvinte na mesma atividade”, nessa estratégia ambos devem se sentir parte do mesmo grupo, “Vamos continuar o jantar” (é só o interlocutor que está comendo devagar, mas para não lhe ameaçar a face o falante se inclui.).

A estratégia 13, “Dê ou peça razões”, possibilita uma aproximação entre falante e ouvinte para que possam prolongar uma interação verbal, contudo pode também significar oferta, cooperação, como no exemplo: “posso te ajudar?”. A estratégia 14, “Assuma ou assegure a reciprocidade (entre falante e ouvinte)”, implica uma negociação em que ambas as partes contribuem igualmente, “Você pagou minhas contas no mês passado,

neste eu pago as suas”. A estratégia 15, “Dê presente ao ouvinte”, é a última desse grupo e consiste em estabelecer o entendimento, proporcionar a cooperação, a gentileza, a simpatia, uma palavra amiga, um elogio, um reconhecimento sobre algum feito do ouvinte.

Passaremos, agora, a tratar das estratégias de polidez negativa: muitas destas estratégias são parte do nosso conhecimento cultural e, geralmente, aprendemos no seio da nossa família ou da escola por condizerem aos padrões de comportamento. Elas formam um grupo de 10, A estratégia 1, “Seja convencionalmente indireto”, numa situação em que há uma oposição de ideias, em que assumir um dos “lados” pode ser perigoso para o falante, este pode optar por ser “convencionalmente indireto”, como podemos verificar no exemplo seguinte: “Você poderia, por favor, me passar o sal?”. A estratégia 2, “Recorra a modalizadores (“*hedges*”) para evitar comprometimento, o uso de verbos que diminuem a força de expressão como: *achar, pensar, acreditar*, “Acho que pode ser possível” retira do falante o peso do comprometimento por se tratar de uma possibilidade. Na estratégia 3, “Seja pessimista”, o falante deixa o ouvinte mais à vontade, caso não haja aceitação, essa ação se manifesta em frases como “Você não poderia *por acaso* me emprestar o seu cortador de grama”.

A estratégia 4, “Minimize a imposição”, refere-se ao fato de que o falante pode causar um desconforto ao ouvinte quando invade seu território pessoal, essa estratégia vem justamente diminuir a imposição sobre o interlocutor. A estratégia 5, “Preste deferência”, refere-se ao tratamento do ouvinte como alguém superior: “Desculpe-me, senhor, mas você se importaria se eu fechasse a janela?”. A estratégia 6, “Desculpe-se”, é uma forma encontrada pelo falante para demonstrar sua preocupação com o ouvinte, afastando qualquer possibilidade de ameaça. Quando o falante se desculpa admite que o que fez ou o que falou causou um impacto sobre o ouvinte. A estratégia 7, “Impessoalize locutor e interlocutor”, consiste em evitar o uso de pronomes de primeira ou de segunda pessoa, o que favorece o falante, pois não fica diretamente comprometido, da mesma forma que não deixa claro a que ouvinte se refere, “falaram sobre o acidente...”.

A estratégia 8, “Estabeleça o FTA como uma regra geral”, tem a finalidade de evitar o confronto entre falante e ouvinte, para isso o falante pode cometer um FTA, mas não se dirige especificamente à pessoa ou instituição endereçada. A estratégia 9, “Nominalize” defende

que quanto maior incidência de nominalização, maior é a formalidade, assim em vez de se referir diretamente ao ouvinte por meio de um pronome, por exemplo, deve usar uma forma substantivada. A estratégia 10, “Comporte-se como se estivesse em débito com o interlocutor ou como se este não lhe devesse nada”, é a última desse grupo, diz respeito à ação de evitar um FTA ao interlocutor. É muito comum nessa estratégia o uso de expressões cerimoniosas “Eu serei eternamente grata se você fizer...”.

Além das estratégias apresentadas acima, temos mais 15 estratégias referentes às estratégias de polidez indireta: dê pistas/insinue, dê pistas associativas, pressuponha, minimize, exagere, use tautologias, use contradições, seja irônico, use metáforas, use questões retóricas, seja ambíguo, seja vago, generalize, desloque o ouvinte, sejam incompleto/use elipses. Nessas o falante se distancia ao realizar um ato de fala que possibilita mais de uma interpretação, pois o locutor quer realizar um ato ameaçador, mas não quer se responsabilizar por seu próprio ato, atribuindo a responsabilidade de interpretação ao ouvinte.

A estratégia 01 desse grupo, “Dê pistas/insinue”, deixa sobre o ouvinte a responsabilidade de interpretação, de forma que este encontre o que há de relevante na comunicação do falante. A estratégia 2, “Dê pistas associativas”, viola a máxima da relevância, pois o falante considera um conhecimento partilhado anteriormente com o ouvinte que deve esforçar-se para compreender a manifestação do falante. A estratégia 03, “Pressuponha”, organiza-se sobre as mesmas bases das duas estratégias imediatamente anteriores por romperem a máxima da relevância.

A estratégia 4, “minimize” rompe a máxima da quantidade. A estratégia 5, “exagere”, trabalha em uma direção contrária à estratégia anterior “minimize” porque “exagera”, certas vezes, o falante quer ser sarcástico, por isso usa uma forma indireta. A estratégia 6, “use tautologias”, constituem-se de expressões aparentemente desnecessárias, assim, por exemplo, expressões como ‘Guerra é guerra’, exigem do ouvinte um trabalho de inferências para compreender que nas guerras quase tudo é permitido, que não se pode sentir piedade do adversário, senão se pode ser vítima dele, entre outras interpretações possíveis.

A estratégia 7, “Use contradições”, caracteriza-se por violar a máxima da qualidade, nessa estratégia o princípio de cooperação de Grice (1962 *apud* DASCAL 1982) parece bem evidente, quando o falante

menciona algo contraditório, pode ser interpretado como uma “mentira” e o ouvinte tenta conciliar a contradição inicial, atribuindo-lhe uma verdade. Vejamos os exemplos de Brown e Levinson (1987): - Você ficou chateado com aquilo? - Bem, sim e não.

A estratégia 8, “seja irônico”, assim como a contradição, viola a máxima da qualidade, convencionada o oposto do significado literal, muitas ironias podem ser percebidas pela pronúncia, por gestos, ou por outras relações contextuais. “- Bairro seguro” – depois de ser assaltado.

Estratégia 9, “Use metáforas”, é uma das estratégias que viola a máxima da qualidade, possibilita o não comprometimento do falante com o que ele diz, pois muitas de suas construções são percebidas somente de forma indireta: Paulo é um leão, em que a responsabilidade de interpretação vai para o falante.

Estratégia 10, “Use questões retóricas”, é utilizada como uma forma de desviar o foco de atenção do ouvinte para um determinado ato de fala. Nela o falante faz uma pergunta sem estar, necessariamente, interessado na resposta.

Finalizando as estratégias de indiretividade, temos o grupo que viola as máximas de modo: ser ambíguo, ser vago, (super)generalizar e deslocar o ouvinte, seja reticente/use elipses, correspondendo, respectivamente às estratégias 11, 12, 13, 14 e 15, todas dependem das relações contextuais para serem compreendidas, a responsabilidade do ato é do ouvinte.

Com essa estratégia, chegamos às 40 estratégias propostas por Brown e Levinson (1987), a partir das quais discorreremos nossas análises.

## **Percurso Metodológico**

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva<sup>6</sup>, visa verificar a presença de estratégias de polidez na preservação de faces. Terá como objetivo geral verificar em que medida os jurados do *The Voice Kids*

---

<sup>6</sup> Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p.2).

Brasil/2017<sup>7</sup> preservam as faces dos seus interactantes e que estratégias de polidez são utilizadas nas interações entre os intérpretes e os jurados. Nosso foco será na etapa de eliminação, pois a nosso ver este constitui o momento de maior tensão, contudo os avaliadores precisam manter um ambiente ‘harmonioso’, principalmente por se tratar de crianças, que supostamente teriam mais dificuldades de receber críticas do que os adultos, por isso são muito cuidadosos ao se referir às crianças que participam do *reality*, acreditamos, portanto que as estratégias se tornam mais evidentes nesse momento. Dentre os objetivos específicos pretendemos verificar em que medida há preservação da face das crianças do *The Voice Kids/2017* e quais estratégias de polidez foram mais recorrentes.

Os passos procedimentais desta pesquisa podem ser sintetizados em: a) levantamento bibliográfico; b) a coleta de dados foi realizada na Internet, da qual coletamos os vídeos de apresentações das fases das batalhas e, posteriormente, transcrevemo-los<sup>8</sup>; c) seleção dos trechos das falas dos jurados que constituíam exemplos de estratégias de preservação de face; d) verificação das estratégias utilizadas na

---

<sup>7</sup> O *The Voice Brasil*, é um *reality TV*, produzido pela Rede Globo de Televisão, teve sua primeira edição veiculada no país no ano de 2012 e recebeu inscrições de pessoas a partir de 18 anos de idade. Contudo, no ano de 2016, a mesma emissora lançou a primeira temporada do *The Voice Brasil Kids* que inscreveu crianças de 9 a 16 anos de idade. Apesar de o programa apresentar características mais próximas do *Talent Show* ou mesmo uma versão atualizada do ‘Show de Calouros’, a emissora classificou-o como *reality show*. O programa, que explicita como objetivo revelar talentos mirins da música nacional, realiza um processo de seleção para determinar os participantes da competição a ser exibida na rede de televisão. A partir de então os candidatos poderão seguir cinco etapas até o fim do programa, “Audições às cegas” é a primeira delas. Nesta fase, os jurados técnicos não veem quem está cantando, suas cadeiras são colocadas de costas para o intérprete e se alguma delas forem viradas significa que a criança está apta para a próxima etapa. Assim são formados times com 24 participantes para cada jurado. Segue-se então a fase de “Batalhas”, na qual os competidores cantam em trios e o seu técnico escolhe um para permanecer no programa. A terceira etapa, “Shows ao vivo”, e a quarta, “Semifinal”, além da pontuação dos jurados, envolve a votação do público para definir as crianças que continuam no *reality*. Já a última fase, “Final”, é totalmente decidida pelos espectadores e resulta na vitória de uma voz que recebe um prêmio em dinheiro e a gravação de um CD.

<sup>8</sup> As transcrições seguiram as orientações de Marcuschi (1992), especialmente as adaptações feitas por Campos-de-Sousa (2016) que colocaremos na bibliografia desse trabalho.

preservação da face das crianças, participantes do programa, e qual a finalidade do sujeito ao utilizá-la.

Para melhor manipular as informações coletadas, optamos por utilizar códigos que identifiquem os participantes do *reality*, deste modo, as siglas representam: AM (apresentador do programa), CB (Jurado 1); IS (Jurado 2), VL (Jurado 3). Em certos momentos é possível verificar o nome dos envolvidos, contudo por se tratar de um programa de veiculação pública, acreditamos não haver nenhum desmérito ou desrespeito mostrar o que eles dizem, pois já é de conhecimento popular.

### **A Polidez Linguística nas batalhas do *The Voice Kids Brasil/2017***

A partir daqui, organizamos a análise propriamente dita do *corpus*. Nosso objetivo é identificar as principais estratégias de polidez utilizadas, pelos participantes do *The Voice Kids 2017*, adotando um olhar sobre a linguagem empregada a fim de contentar os desejos de face do interlocutor.

A análise incide sobre as falas dos jurados, que compõem *corpus* escolhido para esta pesquisa. Para este artigo selecionamos apenas algumas ocorrências para servirem de exemplos, as quais serão apresentadas por meio de fragmentos numerados, sobre os quais teceremos nossos comentários e análises. Passaremos, então, ao Fragmento 01:

#### **Fragmento 01**

**AM: Boa Tarde::e** ((gritos)), ((gesticula com as mãos)) **Bem vindos** ao *The Voice Kids*. E hoje começa a fase das BATALHAS + Os nossos técnicos dividiram suas equipes em - trios. Só que apenas uma voz pode - seguir na competição. Então vou dá **boa tarde** para **nosso parceiro** Carlinhos Brown ((gritos)) ((gesticula com as mãos))

**CB: boa tarde** Bras::il, **boa tarde Dedé** ((gritos)) ((palmas))

**IS: boa tarde** Dec::o. Boa tarde BRAS::IL ((gritos)), ((palmas)), ((gesticula com as mãos))

**AM: e boa tarde** para a dupla dinâmica Victor e Leo, **meus amigos**.

**AM: Boa tarde** para **minha amiga espetaculosa** Ivete Sangal::O

No fragmento 01, o apresentador ao iniciar o programa, cumprimenta os espectadores ou telespectadores, prestando deferência a todos e, o que já constitui uma estratégia de polidez “use

a deferência”, com essa estratégia o apresentador **AM** tenta garantir a harmonia da interação, respeitando o seu interlocutor. Além dos telespectadores, cumprimenta o grupo de jurados e usa um marcador de identidade de grupo, ao se referir a CB como “nosso parceiro”. Em resposta a **AM**, **CB** mostra cumplicidade, aproximação tratando-o como “Dedé” outro Posteriormente, refere-se à **IS** como ‘**minha amiga espetaculosa**’, observamos que há durante a interação entre duas pessoas, pelo menos quatro faces em jogo, uma vez que o locutor apresenta uma face positiva e outra negativa, da mesma forma que o interlocutor.

Assim, segundo Brown e Levinson (1987) no decorrer das trocas verbais e / não verbais os interactantes estão propícios a realizar atos que ameacem as faces em jogo. Segundo Brown e Levinson (1987), essa relação íntima entre o locutor e o interlocutor em um determinado grupo, expressa na forma **minha amiga** uma aproximação entre os interlocutores, caracterizado pelo uso dos marcadores de identidade de grupo quando **AM** refere-se a **minha amiga**. No mesmo fragmento, o locutor utiliza expressão **amiga espetaculosa**, na qual valoriza extremamente a face positiva da jurada **IS**, condizente com as ideias propostas por Brown e Levinson (1987) e Kerbrat-Orecchioni (2006).

A estratégia 2 consiste em “exagerar, mostrar simpatia”, comum nas expressões elogiosas, ocorre com ênfase em elementos prosódicos, com uso de modificadores e intensificadores. Esta estratégia de polidez é utilizada com a finalidade de exaltar as qualidades do interlocutor, a partir dela os interlocutores sentem-se elogiados, ou estimados pelo locutor.

#### **Fragmento 02**

**AM: vamos manter pouco papo e muita música** ((gritos)), ((gesticula com as mãos)). Vamos conhecer a primeira batalha de hoje ((gritos)), ((gesticula com as mãos)) Leticia Correa, Marcela Bartholo e Mikaela Marinho. Time Victor e Leo que COMECE A BATALHA. [música]

Na interação acima, quando o apresentador **AM** verbaliza **vamos manter pouco papo e muita música**, enfatiza compostos da estratégia de polidez positiva “Inclua falante e ouvinte na mesma atividade” com isso intenciona evitar ameaça à face dos interlocutores incluindo-se diminui a força ilocutória da ordem, assim utiliza de uma estratégia de polidez positiva.

### Fragmento 03

**IS:** ((aplausos)), ((gritos)) e e vocês são incríveis não tem como a gente fugir desse comentário da beleza que é ver vocês cantando e ver também a maneira que vocês lidam com isso essa emoção essa vontade de chegar [...]e também na compreensão de que o sucesso do outro ((gesticula com as mãos)) nada tem haver com nosso sucesso o sucesso da gente depende da gente ((gesticula com as mãos)) por isso se um fica e dois vão embora para casa esses dois que vão eles vão continuar a caminhada e vivendo para buscar seu sucesso para buscar seu sonho ((música de suspense)), ((gesticula com as mãos)) nunca na minha vida como artista eu torci para que o outro fosse infeliz no seu trabalho' na sua carreira' na sua vida pessoal porque aquilo além de ser ruim pra aquela pessoa não determina nada das minhas vitórias ((gesticula com as mãos)) e eu quero que vocês levem isso como exemplo hoje eu escolho o Luis ((aplausos)), ((gritos)) um abraço em todos um abraço em todos ((abraços))

**IS:** ((gesticula com as mãos)) música é isso”

**VL:** [[ ((gesticula com as mãos a diferença entre uma apresentação que contagia todo mundo como aconteceu aqui é quando os artistas compram aquilo que estão fazendo' eu acho que há uma diferença enorme entre alguém que simplesmente cantar afinado'

**IS:** e acreditar no que vai fazer'

Para evitar comprometimento, o jurado utiliza um marcador que atenua a ameaça à face do seu interlocutor. **VL** utiliza a expressão eu acho que, deixando claro que não quer cometer um FTA. Ele realiza a preservação de face, pois embora indiretamente diga que há algumas falhas por parte da criança que cantou, reconhece que é uma limitação humana, dessa forma não a ameaçaria.

Esses marcadores abrangem tanto expressões verbais, locuções adverbiais. São bastante recorrentes nas interações face a face. Além de traduzir a forma subjetiva do locutor, expressa também a sua incerteza ou insegurança a respeito do que diz. Essa estratégia trata-se de polidez negativa.

Os marcadores *hedges*, frequentes nas falas dos jurados, acontecem de forma a evitar um enfrentamento entre os jurados e participantes do programa utilizando uma estratégia de polidez no sentido de preservar sua face positiva diante dos sujeitos envolvidos. São exemplos de marcadores de *Atenuação*, temos os marcadores de opinião, “eu acho que”, “creio que”, “talvez”, considerados por Brown

e Levinson (1987) como *hedges* por terem a capacidade de diminuir a força ilocucionária, essas estratégias surgem com o intuito de o falante não se comprometer.

Usar esses marcadores é uma forma de evitar o comprometimento com o que diz o enunciado, no dizer de Brown e Levinson (1987) é uma forma primária e fundamental de desarmar a ameaça na rotina interacional. Assim, equaliza a ação endereçada ao interlocutor, agindo de forma respeitosa, utiliza-se da polidez negativa, o centro do comportamento respeitoso.

#### **Fragmento 04**

**VL:** e/ alguém acreditar no que tá fazendo/ ((rápido)) compra a música ((gesticula com as mãos)) e não canta só afinado/ (incompreensível) se joga/ encanta sabe o que ta cantando então afinar e desafinar são coisas humanas encantar é de outro planeta ((gesticula com as mãos))

Neste exemplo, podemos observar que o jurado **VL** intermedia a interação de forma a amenizar as falhas por parte da criança, mesmo indiretamente, **VL** assume bastante cuidado em fazer uma abordagem para as candidatas, de modo que nenhuma delas se sinta prejudicada na interação. Para tanto, ele utiliza a estratégia de preservação de face, ele reconhece que é uma limitação humana, dessa forma não ameaçaria a face das mesmas. Segundo Goffman (1967; 2011) a conservação da face é, normalmente, uma condição da interação, e não seu objetivo. Portanto, estudar a preservação da *face* é estudar as regras que regulam as interações interpessoais. Essas maneiras de preservação servem para neutralizar incidentes. Através desses mecanismos o locutor evita um FTA.

#### **Fragmento 05**

**AM:** e agora eu preciso saber de Vitor e Léo' quem é que foi que venceu essa batalha de hoje''

**VL:** escolha é um detalhe (+) e um detalhe também que faz diferença(+) e é muito importante (+) ((música de suspense)), ((gesticula com as mãos)) a Mikaela chegou foi tomando conta do palco foi logo a emoção do palco e conteúdo ai encontrou apoio na plateia' encontrou energia aqui entre nós' todos técnicos ((gesticula com as mãos)) AHÃ e veio ((gesticula com as mãos)) EH HE Aí veio a Mar ((gesticula com as mãos)) noss::a deixa eu ver qual é, oh oh ro::uuu aí veio a Le elas estão gostando deixa eu vê se estou também OH OH

**LE:** diante disso tudo' a escolha é um detalhe (++)

**VL:** é e o detalhe se chama ((música de suspense))  
**LE:** Letícia você fica com a gente ((gritos)), ((palmas))

Neste fragmento, o jurado **VL** realiza elogios as candidatas participantes da batalha, com o intuito de neutralizar ou minimizar qualquer reação desfavorável aos interlocutores, o locutor se antecipa utilizando marcadores que o auxiliem na prevenção contra um conflito, ou uma má interpretação. Consideramos o uso desses marcadores semelhantes ao procedimento que Kerbrat-Orecchioni (2006) chama de *desarmadores*.

No fragmento acima, quando **VL** utiliza o enunciado ‘escolha é um detalhe (+) e um detalhe que faz diferença’ ele não deseja ameaçar à face das crianças, para não provocar perda diante de ninguém (nem de si mesmo). O intuito dessa enunciação é amenizar a ameaça à face, utilizando-se de recursos linguísticos a fim de preservar a face dos sujeitos envolvidos, que buscam reduzir o efeito do FTA, “são um tipo de “suavizantes”. Na interação **VL**, deve escolher somente uma candidata para passar para próxima fase. O uso de elogios a todas as calouras tem o propósito de suavizar o parecer definitivo de VL, pois pelas regras, só uma terá o direito de seguir na competição. Assim, enaltece a qualidade das crianças, tentando amenizar o impacto da eliminação delas.

#### **Fragmento 06**

**AM:** ((aplausos)), ((gritos)) eita eita (incompressível) e aí Brown o que você me fala//

O fragmento 06 retrata a estratégia de polidez positiva *Pressuponha* e por meio dessa estratégia, o falante pretende demonstrar ao ouvinte que conhece seus interesses e especificidades. Na interação entre o apresentador **AM** e o jurado **CB**, a intenção de **AM** é socializar com **CB** algo em comum, com essa intencionalidade, **AM** valoriza a face de **CB**, não querendo assumir um desconhecimento da situação de escolha. A estratégia notada é “*assegure ou pressuponha o conhecimento e a consideração do falante sobre o desejo do ouvinte*”, o falante pretende conhecer os interesses do ouvinte. Segundo Goffman (2002), as pressuposições são comuns a dois interactantes, advém de terrenos comuns. Brown e Levinson (1987) referenciam essa estratégia com o objetivo de demonstrar que há algum conhecimento compartilhado

entre o falante e o ouvinte. Com o auxílio dela, o falante busca formas de mostrar seu interesse, sua amizade, sua proximidade com o ouvinte. Brown e Levinson (1987) mencionam que o falante não se dirige ao ouvinte somente para realizar um FTA, mas para oferecer-lhe um “presente”, que pode ser representado por uma conversa.

### Fragmento 07

**CB:** o que eu tenho a dizer que Bella' Gabi e Luís são grandes estrelas resultados já do processo familiar do processo de educação e de como vocês absorvem ((gesticula com as mãos)) a educação assim que mensagem bonita você nos traz olha o senhor tá muito emocionado Luís Arthur eu v::i sabe porque LUÍS quando eu te vejo ((gesticula com as mãos)) uma carreira tão brilhante como eu vi tantos outros galãs você é um gal::ã você é um gal::ã ((gesticula com as mãos)) você pode até não ter essa percepção mas hoje o mundo te espera ((gesticula com as mãos)) como espera voc::ê ((gesticula com as mãos)) princes::a ((gesticula com as mãos)), ((caras e bocas)) e como espera essa voz bonita aguda com um timbre NASAL com conhecimento' MEU DEUS isso não é nenhuma dificuldade porque vocês são lindos e essa técnica incrível vai saber conduzir muito bem ((gesticula com as mãos))

**AM:** técnica incrível concordou com tudo portanto vai poder demorar mais um pouquinho né” ((risos))

[...]

**AM:** essas princesas se esforçaram e cantaram lindamente

**IS:** só lindezas deix::a comigo deixa comig::o é muito do samba

**AM:** oh Brown o que você achou das batalhas dessas pequeninhas”

No fragmento acima, observamos a interação entre CB e o trio de calouros, nessa explanação, CB descreve minuciosamente o talento dos calouros, classificando-os como grandes estrelas, exagera nos elogios, quando remete a Luís Arthur a um galã. Essa estratégia é conhecida como polidez linguística do *exagere/interesse*, estratégia essa indireta. A forma como CB verbaliza enaltece a face dos calouros a fim de minimizar o FTA. Na estratégia “exagere”, evidencia-se o princípio da mais alta escala de exaltação. Segundo Brown e Levinson (1987), o falante utiliza o exagero com o intuito de amenizar a ameaça à face das crianças. CB também mostra intimidade com IS quando remete o enunciado “essa técnica incrível vai saber conduzir muito bem” tipo *busque concordar*. Nos fragmentos acima **AM** utiliza os marcadores de concordância, associados à estratégia *Busque concordar*, considerada

por Brown e Levinson (1987) como uma estratégia de polidez positiva, pois leva em conta o desejo do ouvinte de ser aceito, reflete a simpatia, a cooperação e a cordialidade.

## Considerações Finais

Durante a construção desta pesquisa, realizamos a observação e o levantamento de dados. Percebemos que durante os processos de interação entre os jurados e calouros ocorreram inúmeros casos de preservação de face, os sujeitos envolvidos usam estratégias de polidez positiva, negativa e indireta a fim de que as relações interpessoais alcancem resultados eficazes, tanto para o trabalho dos jurados, quanto para o aprendizado dos calouros. Por meio das análises, observamos a clara preocupação do grupo de jurados de não criar uma situação de desconforto para as crianças, diante de uma grande plateia, para isso utilizaram diversas formas de preservação de face.

A utilização de estratégias enaltecedoras da face das crianças que participavam do *reality*, antecedendo a “eliminação”, foi muito recorrente desarmando-as de qualquer reação negativa ou da ideia de que não seriam boas cantoras. Nesse sentido, o uso de elogios, o exagero em certas qualidades atribuídas “estrelas”/ “príncipes”/ “princesas”/ “galãs” colocam as crianças em um patamar bastante elevado de forma que atenuem o impacto da ameaça causada pela eliminação. E que para isso os mesmos usam atenuadores objetivando minimizar os FTAs. As estratégias de preservação de face são métodos protetores e defensivos utilizados pelos falantes durante os processos de comunicação.

Por meio dessa pesquisa, observamos que os sujeitos usam as estratégias de preservação de face, em sua maioria, de forma inconsciente, e tais estratégias de polidez estão presentes nos processos interacionais entre jurado/calouro, uma vez que, esta pesquisa foi muito feliz ao escolher esse campo para a coleta de dados. Contudo, parece-nos que o exagero no enaltecimento da *face* em um programa televisivo principalmente quando o principal endereçado é uma criança, nem sempre ocorre de forma inconsciente, pois podem constituir, como já mencionamos, uma forma de *desarmar* o interlocutor, proteger a face da criança que talvez não tenha maturidade para encarar uma eliminação dolorosa.

Dáí então, reforçamos as ideias de Grice (1975) sobre o princípio de cooperação, a sua necessidade para estabelecermos ‘um acordo’ no ato comunicativo, visando à preservação das faces envolvidas. Embora muitos jovens considerem-na dispensável, reconhecemos que os comportamentos polidos facilitam os relacionamentos humanos, tornando-os mais civilizados, estabelecendo o controle social, o equilíbrio, pois polidez é uma forma de exercer o respeito à face, evitando conflitos indesejados.

## REFERÊNCIAS

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: University Press, 1987.

CAMPOS-DE-SOUSA, Benedita Maria do Socorro de Sousa. *A Polidez em entrevistas de Falantes de Língua Portuguesa de Cabo-Verde e Timor Leste*. Universidade Federal do Ceará-UFC. Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL. 2016.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno Conversacional. In: PRETTI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 7.ed. São Paulo: Humanitas, 2010. p.65-92 (PROJETOS PARALELOS V.I)

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual**: essai on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

\_\_\_\_\_. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. 2.ed. São Paulo: edições Loyola, 2002. p.13-20.

\_\_\_\_\_. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. (Ed.). **Fundamentos metodológicos da linguística**: problemas, críticas, perspectivas da linguística. Tradução: João Wanderlei Geraldi. São Paulo: UNICAMP, 5.p.81-103, 1982.

\_\_\_\_\_. “Logic and conversation”. In: COLE, P.; MORGAN, J., editors, **Syntax and Semantics 3**: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI. **Análise da conversação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REIS, Adriana Gray da Silva. **A complexidade interacional na central de reservas de uma companhia aérea: enquadres, alinhamentos e sequências conversacionais em um contexto institucional.**2004. 276 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

# A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NA AMAZÔNIA: LINGUAGENS, SABERES E CULTURAS DE POVOS RIBEIRINHOS DO BAIXO TOCANTINS/ PA

*Elizangela Viana Lousada<sup>1</sup>  
Kleby Miranda Costa<sup>2</sup>  
Olaíza Quaresma dos Santos<sup>3</sup>*

## **Introdução**

No bojo da desconstrução identitária e consoante com os estudos contemporâneos, alcançamos a margem do pensar e do fazer na ótica do sujeito em conexão com a significação e, também, com a língua. No Pós-estruturalismo o campo da linguagem norteia dimensões que tangenciam o discurso do sujeito e suas múltiplas heterotopias e heterogeneidades significativas.

Sendo a nossa visão sobre a realidade construída pelas relações sociais e condições reais que vivemos, hoje, portanto, nos perguntamos: o que mais afetou nossa visão de mundo e, por conseguinte, nossas vidas e a autoafirmações de nossa identidade? Ter nascido em uma nação invadida pela cultura europeia e destituída de sua singularidade e cidadania pelas práticas e discursos do colonizador ou por ter sofrido as consequências marcantes e duradouras proporcionadas pelas marcas da vida?

Para tanto, precisamos entender como se deu essa trama iniciando pela colonização em nosso território empreendida no século XVI. A maior perversidade que os povos ibéricos cometeram contra os novos

---

<sup>1</sup> Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará/ Campus do Tocantins/Cametá. Correio eletrônico: elizangelalouzada13@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando do programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e suas Literaturas Pela Universidade Federal do Pará (2013). Atua como Professor Colaborador da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá. Correio eletrônico klebycosta@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará. Correio eletrônico: olaizaq@gmail.com

territórios “descobertos”, para não dizer “invadidos”, foi a colonização baseada na escravidão.

Logo, a estrutura social brasileira constituída sob as interferências das forças dominantes europeias marcaram de forma definitiva a vida de cada brasileiro. Holanda (1995, p. 31) tece severa crítica acerca das consequências originárias do processo de colonização pelo povo europeu e as marcas que o império lusitano deixou encravado na memória histórica da nossa nação.

Como herança, historicamente, foi se criando uma imagem deturpada da sociedade brasileira, de onde provém as perseguições, repressões, exclusões e extermínios de toda e qualquer forma de manifestação e representação, seja pela música, pela religião, pela dança, pela arte, enfim por tudo o que difere do conceito de sociedade civilizada (europeia). Orlandi (1990, p. 14-16) destaca que os discursos preconceituosos desde a “descoberta” do Novo Mundo, como foi denominada a América, constituem processos de significação que definem o brasileiro como um sujeito cultural e promovem o apagamento do aspecto histórico (sujeito a-histórico).

Os discursos de ordem colonial, produzem o imaginário sobre o povo brasileiro, que acaba funcionando como um rótulo herdado de nascença, deixando de ser uma marca histórica e se apresentando como a essência do brasileiro (colonizado). Esse “discurso colonial continua produzindo os seus sentidos, desde que se apresentem as condições”. Pela história descrita pelo europeu, como única e universal, somos atravessados e atingidos pela narrativa preconceituosa que inferioriza a nossa cultura, por se tratar de “um discurso que domina a nossa existência como brasileiros, quer dizer, ele se estende ao longo de toda a nossa história, produzindo e absorvendo sentidos” (Orlandi, *idem*, p. 14). Consequentemente, não conseguimos nos enquadrar nem como portugueses e nem como brasileiros. Esperamos por uma identidade a se definir e acabamos por não assumir a nossa própria, que é inconfundível e original, por ser incomum, múltipla e diversa.

De acordo com os estudos culturais a identidade é relacional, ou seja, ela é um sistema de significação. De acordo com Hall (2011) “Aqueles pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas” em outras palavras, considerando as concepções de sujeitos mencionadas por Hall (2011), “argumentam que o que

aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento”.

Então “elas descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2011, p. 34). Diante disso, comungamos do pensamento do mencionado autor que diz:

[...] essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (HALL, 2009, p. 108).

Concebemos, assim, que para Hall (2009) a identidade não pode ser compreendida fora de seu conjunto significativo. A construção de nossa identidade se dá através das vivências em diferentes meios sociais. Os processos de subjetivação implicam diferenças em distintos posicionamentos, como:

Somos alguém para outros significativos; somos alguém para instâncias que disciplinam a vida social; somos alguém para nós mesmos. Enfim, somos; temos a experiência de termos (ou sermos) um “eu”; somos porque pensamos (Descartes diria: penso, logo sou!). (SPINK, 2011, p. 1).

A autora aborda esta experiência singular através do “self (ou selves, no plural), traduzido como “eu”,” (SPINK, 2011, p. 1) que se traduziria em uma consciência “do eu” e na própria identidade. Para denominar esta identidade, passamos por dificuldades que Spink (2011) enfatiza:

Temos certa dificuldade de nomear esse ser que somos quando teorizamos a respeito da vida em sociedade e, nesse âmbito, nem sempre tomamos alguns cuidados no uso de nossas categorias. Por exemplo, incorporando o gênero de fala próprio aos manuais de metodologia, falamos de sujeitos, quando nos referimos aos “participantes” de nossas pesquisas. Por suas conotações “ideológicas”, procuramos evitar o uso da palavra indivíduo, mas a deixamos escapar em seus múltiplos sentidos: individualmente, para nos referirmos a cada um de um grupo; individualismo para nos reportarmos a modos de vida pouco solidários. (SPINK, 2011, p. 1).

Além disso, o termo “pessoa” na visão durkheimiana “trata-se de mostrar como, a partir de um fundo primitivo de indistinção, a noção de pessoa que conhecemos e à qual atribuímos erroneamente existência universal” (SPINK, 2011, p. 3- 4).

Diante disso, o presente trabalho, foi fruto de uma pesquisa teórica realizada durante a disciplina identidade, linguagem e cultura, com base nos diferentes autores que compõe esta pesquisa. Dentro desta ótica, pensamos a constituição da identidade de povos ribeirinhos do baixo Tocantins, tendo como base diferentes perspectivas que norteiam a construção deste amplo estudo.

A disciplina foi ministrada no programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, no curso de Mestrado Acadêmico, por intermédio do professor doutor Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (PPGEDUC/ UFPA- Cametá/ Pará), durante o período de Março a junho de 2018. No decorrer deste estudo, destacaremos os principais tópicos debatidos na disciplina, mencionando sua ínfima relação com a cultura dos povos tradicionais da Amazônia.

### **A concepção de identidade e sujeito pós-moderno**

O discurso propagado pelos quatro cantos do mundo, pelo europeu, a respeito da origem do povo brasileiro foi conhecido, aceito e reproduzido por todos, inclusive o próprio brasileiro ao incorporar e se identificar com uma história que foi e prossegue sendo narrada pelo ponto de vista dominante do colonizador. Para Orlandi (idem, p. 19-20):

Procuramos nos conhecer conhecendo como a Europa conhece o Brasil. [...] As vozes que nos definem. Europeu falando de índio produz brasilidade. Nós, falando do que os europeus dizem de suas descobertas, falamos o discurso da nossa origem. [...] O brasileiro se cria pelo fato de fazer falarem os outros. E não por assimilação, mas, ao contrário, pela distância, pela instauração de um espaço de diferença, que construímos nosso lugar mais “próprio”. Não nos identificamos ao índio, mas também não reivindicamos o português como igual. Somos uma mistura, muitos já disseram. Mas uma mistura indefinida. Uma mistura que se diz menos por colocar junto “coisas” diferentes e mais pelo fato de que há trânsito entre as diferenças.

Pela fala do dominador somos conduzidos a nos enxergar como uma parte da história europeia, portanto, sem história porque permitimos nosso silenciamento. Um silenciamento que desde a colonização perdura até hoje e se fortalece através da disseminação de uma imagem distorcida e preconceituosa do brasileiro, reforçada através do currículo selecionado para ser vivenciado nas escolas, que aponta para a história de mão única, a história pela ótica ocidental.

Para Orlandi (idem, p. 58), “o discurso sobre o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhes dá voz, sejam eles os nativos habitantes (os índios), sejam os que se vão formando ao longo da nossa história. O brasileiro não fala, é falado”. De acordo com Orlandi (1990, p. 249), “o olhar-de-lá (que nos conta em sua história)” sempre foi excludente. A voz do colonizador é que produz nossa brasilidade, sempre ressaltando a supremacia dos europeus sobre as vítimas da colonização.

Esse silenciamento e a difusão de um discurso a favor do engrandecimento da cultura ibérica, se traduz na tentativa de um apagamento da história de um povo considerado à margem do mundo (brasileiro). Desse modo, passamos a assumir uma identidade que não nos representa, por conta do eco do discurso do estrangeiro.

Não é à toa que vivemos assombrados por um preconceito étnico escamoteado que vem se institucionalizando e se fazendo presente nos variados espaços públicos. Damatta (1997, p. 34), esclarece que o discurso e as práticas que convencionam essa situação/realidade, fundamentam-se “numa deveras fantástica naturalização das relações sociais que raramente são percebidas e ditas históricas e arbitrárias, mas, ao contrário, é como se fizessem parte de uma ordem cósmica, moral e dada por Deus”.

Ficou cristalizado que religião é o cristianismo, por isso, o candomblé é considerado misticismo, superstição; assim como, instrumento musical erudito, nobre e culto é o piano, assim, agogô, cuíca, berimbau, chocalho e marimba são conceituados como rudimentares e populares.

Assim como, seguindo a mesma linhagem histórica de exclusão e desigualdades sociais, as funções consideradas inferiores sempre foram exercidas por pessoas da classe baixa. Seguindo esse percurso, a massa popular muito raramente entra na estatística entre aqueles que ocupam cargos e funções historicamente desempenhadas por pessoas das

classes superiores. As disparidades sociais refletem na alta taxa de analfabetismo que torna cada vez maior a distância entre a elite e a classe popular. Essa situação é responsável pela pobreza e miséria que vivem milhões de brasileiros que tem seus direitos sociais negados.

Na análise de Prado Júnior (2011), a sociedade brasileira, foi profundamente marcada pela escravidão e pelos interesses comerciais dos europeus, sendo estes aspectos, potencialmente, relevantes para o baixo nível cultural dos escravos e das condições de miséria a que foram submetidos.

Carvalho (2002, p. 19-20), destaca que após a proclamação da independência do Brasil dos domínios de Portugal (1822), herdamos uma população analfabeta e uma sociedade escravocrata, ou seja, não existiam cidadãos brasileiros, haja vista que havia brasileiros sendo escravizados em todas as atividades, inclusive até mesmo o escravo que conseguia sua liberdade, assim que podia, comprava um escravo para si.

Neste sentido, a concepção que se enraizou na essência de cada brasileiro determina nossas relações que continuam baseadas na lógica de dominação que se assenta na superioridade do mais forte sobre o mais fraco (colonizador e colonizado - o senhor e o escravo), e, por essa razão, temos uma sociedade baseada na opressão do “menor” pelo “maior”.

Pela Lei Áurea os escravos estavam livres, no entanto, não possuíam propriedades de terras, moradias, empregos, ou seja, não se transformaram em trabalhadores livres. A situação dessa parcela da população se tornou pior: estavam livres, mas na miséria. Daí inicia-se a trajetória percorrida historicamente por estes indivíduos à margem da sociedade e sua permanência na condição de maior classe social mantida na pobreza.

Segundo Carvalho (idem, p. 52-53), os efeitos da escravidão são sentidos ainda hoje no Brasil. A população negra “ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social”.

Mesmo após a abolição da escravatura, não houveram avanços com relação aos direitos civis da população recém-liberta, haja vista que não havia consciência por parte dos negros e muito menos por parte dos senhores em se tornarem cidadãos de direitos. A igualdade, isto é,

a homogeneidade da população, no que se refere a aquisição de todos os direitos/cidadania, existia na lei, mas na prática era negada.

As leis, que ao longo dos anos foram sendo uma conquista dos direitos do povo, não passam de uma grande ilusão de que somos iguais e que juridicamente estamos protegidos. É necessário mais do que leis. Canevacci (1984, p. 17-18) parafraseando Adorno, expõe:

[...] Uma sociedade emancipada não seria o Estado unitário, porém, a realização do universal na conciliação das diferenças. Uma política que conservasse isso como núcleo básico não deveria propagar – nem mesmo como ideia – a abstrata igualdade dos homens. Deveria, ao contrário, chamar a atenção para a má igualdade de hoje [...] e conceber um estado de coisas melhor como sendo aquele no qual se poderia ser diferente sem ter medo. Se se prova a um negro que ele é perfeitamente idêntico ao branco, quando na verdade não o é, comete-se mais uma vez, em segredo, um erro contra ele.

Para Carvalho (2002, p. 10) os direitos sociais permitem que os excessos de desigualdades sejam reduzidos, porém, só iremos usufruir da cidadania, realmente, se o Estado garantir a existência concomitante dos três direitos (civil, político e social), pois:

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários.

O direito político é exercido pelo pacto, onde o representante instituído fala pelo povo, ao passo que há seu silenciamento. No entanto, no discurso propagado, todos são considerados cidadãos de direitos. Na verdade, conforme Damatta (1997), não passa de um discurso falacioso que impede o florescimento da cidadania plena.

Para Carvalho (idem), nunca tivemos cidadania, mas “*estadania*”, e conseqüentemente, não temos democracia. Estamos vivendo um grande mal-entendido. Os três séculos de colonização (1500-1822) se

fizeram pesar demais e como resultado temos uma população composta por excluídos e marginalizados.

A parcela negra nunca teve direitos (marginalizada), bem como a outra parcela teve seus direitos arrancados (excluída). Assim, o cidadão pleno não existe; o que existe são cidadãos incompletos e subcidadãos, titulares apenas dos direitos sociais. Vivemos em um patrimonialismo e um personalismo que impede pensar no todo, no coletivo e na vivência do bem comum.

Ainda hoje, apesar de todos os avanços na conquista de direitos assegurados em leis, os privilégios são de poucos e o desfavorecimento de muitos. O exercício da cidadania é cerceado, pois a maioria dos brasileiros vive em condição desumana, imersa na pobreza e precariedade, remodelada pela ideologia do modelo capitalista atual. Para Canevacci (1984, p. 28):

[...] Todos os que são excluídos do supracitado “nós” são excluídos da individualidade, precisamente enquanto privados de espírito. Imitando conscientemente os povos mais “primitivos” – que não por acaso, eram por eles desprezados – diziam que o diferente de si mesmo é um não-ser: contra ele pode ser cometida qualquer atrocidade.

Por isso, os povos ditos primitivos eram vistos com estranheza, pelo viés do exotismo e, assim, considerados à margem (o “não-ser”). Essa construção histórica se perpetuou em nossa sociedade, refletindo-se na nossa percepção de vida, pois nossa visão de mundo é construída socialmente nas práticas sociais, sendo essa relação determinante para a construção da nossa consciência social.

Os frutos dessa construção social são colhidos até os dias atuais. Em todas as épocas há uma nova roupagem no investimento para burlar os direitos da população. Os mecanismos são bem sutis que chegam a enganar a grande maioria. Conforme Bueno (2003, p. 27-28), o capitalismo em sua forma mais avançada em que vivemos hoje, conduz a humanidade a uma:

[...] cegueira sistêmica e estrutural, que não pode ser resolvida com boas intenções [...] ou movimentos filantrópicos. Como exemplo os que se vestem de branco e vão às ruas pedir paz, sem criticar o sistema que não cessa de produzir e reproduzir a violência que ocupa o cotidiano de nossas cidades. Ou pior, dos que se dedicam à filantropia, destinando as sobras

da mesa da Casa Grande aos pobres, como se isso pudesse trazê-los para uma vida civilizada e protegida da violência e da exclusão.

Bueno (idem), prossegue ressaltando que nunca tivemos um Estado de bem-estar social, mas a transição de uma sociedade colonial escravocrata para uma república elitista e autoritária que afeta drasticamente a população brasileira que vive na luta diária pela sobrevivência na selva das cidades.

### **A identidade ribeirinha na Amazônia: margens do pensar e do existir no Baixo Tocantins PA**

A visão hedonista diz que o homem é um calculador relâmpago capaz de sintetizar prazeres e dores de forma que os estímulos impostos não afetem sua vivência, em outras palavras:

Na nossa perspectiva, esta singular concepção de indivíduo é o fruto de um longo processo histórico de maturação. O que nos interessa aqui é resgatar algumas páginas da história que resultou nesta caracterização de homem, mais precisamente, a história de sua gênese dentro das ideias ocidentais. (...) a concepção neoclássica de indivíduo resultou de desdobramentos de ideias [sic] pretéritas que foram moldando um corpo aparentemente definitivo e naturalizado. (LUZ; FRACALANZA, 2013, p. 191).

Consoante com o pensamento do autor, refletimos sobre a dialética descendente de Platão. O mito da caverna discorre sobre um indivíduo que obteve acesso ao mundo inteligível, vislumbrou os encantos do novo universo e retornou para o local de origem, na tentativa de persuadir os outros cegos da caverna a se encantarem com as maravilhas do mundo exterior, aparentemente fictício, aos moradores. (BUENO, 2003).

Em resumo, o mito da caverna ilustra uma teoria do conhecimento baseada nos movimentos de uma dialética ascendente e descendente, difícil e dolorosa, tanto para quem se eleva, quanto para os que ficam presos às sombras e simulacros projetados na parede. Assim, a dialética platônica é uma forma de libertação e iluminação, separando o verdadeiro do falso, a aparência da essência, as ilusões do mundo sensível, da opinião corrente, e o conhecimento racional, construído e refletido. Como se

sabe, a dialética platônica terá uma longa fortuna crítica, e o mito da caverna atravessa os séculos como uma alegoria muito sugestiva sobre a condição humana, seus limites e possibilidades de conhecimento. (BUENO, 2003, p. 24).

A compreensão de vida, em um ambiente como o da caverna, leva-nos a tecer comparações Pós-modernas vinculadas aos grandes centros urbanos, em outras palavras, no auge do capitalismo avançado. Compreender o mito da caverna pode contribuir para “elucidar questões centrais como: Por que buscamos definições de identidade nas palavras e qual é, nessa busca, o papel do contador de histórias? Como a linguagem determina, delimita e amplia nossa imaginação do mundo?” (MANGUEL, 2008, p. 13). Segundo o autor.

Para o bem ou para o mal, somos animais gregários, condenados ou abençoados pela obrigação de viver juntos. Minha questão não sugere que haja alternativa: ao contrário, ela quer examinar algumas possíveis glórias e desgraças dessa nossa condição e quer saber como traduzimos em palavras nosso esforço de imaginar a vida em comum. (MANGUEL, 2008, p. 12).

Consoante com o pensamento, afirmamos que as histórias “são nossa memória, as bibliotecas são os depósitos dessa memória, e a leitura é o ofício por meio do qual recriamos essa memória” e desta maneira “recitando-a e glosando-a, traduzindo-a para nossa própria experiência”. (MANGUEL, 2008, p. 19). Nesse sentido, faz-se necessário que a relação escola/comunidade/aluno ocorra de forma pacífica e dialógica, onde cada uma das vertentes se posicione enquanto agente responsável e indispensável na caminhada rumo ao sucesso escolar.

Neste contexto, destaco que a relação escola/comunidade e aluno é uma relação de suma importância e que muito contribui com o nosso crescimento desde que ambas entendam suas responsabilidades sobre o que produzem, sabendo que a qualidade e a relação entre ambas implicam na qualidade de ensino-aprendizagem do alunado, de tal forma que a influência de uma sobre a outra pode reforçar situações de exclusão, de fragilidades e estereótipos sociais.

Nesse sentido, a família enquanto partícula comunitária mais próxima da escola é a ponte inicial para que a implementação da relação entre escola e comunidade ocorra. Por outro lado, também é preciso

por parte da escola muni-lo de condições éticas e formativas para desempenhar os diversos papéis que lhes serão exigidos em sociedade.

### **Considerações finais**

Compreender a constituição da identidade ribeirinha, na organização social dentro do espaço urbano capitalista, requer uma reflexão sobre diferentes formas de convívio social, distribuídas nos trâmites do cotidiano de homens e mulheres. Para compreender esta reflexão, recorrei a Clastres (1978) ao afirmar:

Podemos então medir o valor e o alcance da oposição sócio-econômica [sic] entre homens e mulheres porque ela estrutura o tempo e o espaço dos guaiáqui. Ora eles não deixam no impensado o vivido dessa- praxis: têm uma. Consciência clara e o desequilíbrio das relações econômicas entre os caçadores e suas esposas se exprime, no pensamento dos índios, como a oposição entre o arco e o- cesto, Cada um desses dois instrumentos é, com efeito, o meio, o signo e o resumo de dois "estilos" de existência tanto opostos como cuidadosamente' separados, Quase não é necessário sublinhar que o arco, arma única dos caçadores, é um instrumento exclusivamente masculino e que o cesto, coisa, das mulheres, só é utilizado por elas: os homens caçam, as mulheres carregam. A pedagogia dos guaiáqui se estabelece principalmente nessa grande divisão de papéis. Logo aos quatro, ou cinco anos, o menino recebe do pai, um pequeno arco adaptado ao seu tamanho; a partir de então ele começará a se exercitar na arte de lançar com perfeição uma flecha. (CLASTRES, 1978, p. 74).

Diante desta compreensão cultural, até mesmo etnografada nos escritos de Colombo, apreende-se que o sujeito se constitui em interação com o meio social em que vive (TODOROV, 1996). Compreendemos os deslocamentos identitários, de diferentes povos, com suas diferentes culturas. Muitas delas usurpadas de maneira voraz pelo colonizador. “O lado humano dos espanhóis é a sede que têm de bens terrestres: o ouro, como vimos, desde o início, e, em seguida, as mulheres”. (TODOROV, 1996, p. 40).

Assim, compreende-se que a identidade cultural é uma teia de infinitas relações sociais, estabelecidas historicamente, tecendo valores entre os indivíduos de uma sociedade. Então, a partir dos estudos culturais pode-se criar novas possibilidades de compreender a interação

do sujeito com a sociedade e principalmente a constituição de sua identidade.

Seguindo a linha de raciocínio que iniciamos neste texto, a histórica desigualdade que se estabeleceu em nosso país, bem como a forma como a cidadania se consolidou, não permitem a mobilidade social para as classes subalternas, que pela sua origem, assume distâncias tão brutais e, conseqüentemente, interfere no alcance dos extratos mais altos da sociedade.

Santos (2010, p. 09), ressalta que, com o advento da globalização, por exemplo, o mercado capitalista sob a égide das agências internacionais, é o grande ditador das regras dentro de cada nação. A ideologia do mercado ditador difundiu a grande ilusão de que o planeta foi homogeneizado, onde todas as pessoas têm acesso aos bens sociais.

Na verdade, o evento da globalização foi criado justamente para provocar o contrário. Aumentaram-se as desigualdades sociais e a concentração de renda nas mãos de uma parcela mínima. É visivelmente perceptível a polarização das camadas sociais. Nunca fomos tão desiguais no acesso aos direitos sociais, civis e políticos. É neste sentido que Santos (idem) nos faz entender como as ideologias do mercado capitalista tenta nos convencer pela repetição de que o mundo agora, com a globalização, é melhor para todos. Tantas vezes sendo repetida, essa ideia acaba sendo internalizada como verdadeira, apesar dos indicativos sociais dizerem o contrário.

Nessa medida, o autor, ressalta a sutileza e audácia com que nosso algoz (mercado capitalista) tenta repassar a imagem da realidade dada como uma fábula, pois, uma vez que tudo o que a humanidade produz está acessível a todos, somente aqueles que não se esforçam, que não são determinados e que não desenvolvem habilidades compatíveis para se tornarem proativos não alcançarão o sucesso almejado.

Por isso, sua atuação se dá como uma fábrica de perversidade, onde se instalam a pobreza, a desigualdade, a fome, a miséria, a marginalização, o desemprego, o desabrigo, a mortalidade, enfim, a marginalização. Essas mazelas sociais são os efeitos da globalização. O Estado para manter seus privilégios se vendeu e vendeu nossos direitos aos organismos internacionais que agora ditam-nos as regras, em conformidade com os interesses do capital.

Agora, dá para entendermos como nossa identidade é construída pelas relações, pela linguagem, pelo nosso lócus e como ela sofre

alterações, ou seja, ela não é permanente, fixa, porém, nossa subjetividade é moldada em conformidade com o contato/encontro com o outro. De acordo com Manguel (2008, p. 40):

[...] nossa vida não é nunca individual; [...] é infinitamente enriquecida pela presença do outro e, portanto, empobrecida por sua ausência. Sozinhos, não temos nome nem rosto, ninguém que nos chame e nenhum reflexo que nos permita reconhecer nossas feições. [...] o outro torna possível nossa existência.

Assumimos múltiplas identidades sociais, muitas vezes contraditórias entre si, pois somos pressionados socialmente a adotar algumas identidades referentes a classe social, idade, orientação sexual, gênero, profissão, etnia e cultura. Os discursos hegemônicos reproduzidos, desde a época da colonização, me enquadraram na posição de sujeito a margem da sociedade; posição hierárquica herdada pela escravidão a que nossos antepassados, tanto os indígenas como os negros africanos foram submetidos. Reconheço que faço parte da grande massa de excluídos de todos os direitos que tornam um ser humano um cidadão.

Nem tudo está perdido. É necessário ficarmos atentos a todas as investidas do Estado e seus aliados contra nossos direitos. Acima de tudo, precisamos enxergar como a realidade se apresenta e usar nossas armas para resistir e lutar a favor de uma sociedade justa. As armas que temos são buscar sair da ignorância e usar a educação como instrumento de luta por dias melhores, trazendo luz àqueles que se encontram na escuridão e no conformismo.

Santos (2010) apresenta como possibilidade uma globalização mais humana por meio das mesmas bases técnicas que dão suporte ao grande capital, porém dentro de outros fundamentos sociais e políticos.

Assim, pela possibilidade que a globalização nos ofereceu de mistura de etnias, povos, culturas e filosofias, temos a possibilidade da mudança. Até então, tivemos a globalização da economia, da riqueza através do neoliberalismo. Precisamos fazer o inverso, globalizar a educação, a sociodiversidade, a cultura, de modo que o planeta inteiro tenha acesso.

É necessário um novo discurso para desmistificar a realidade que vivemos. O momento é oportuno para escrever uma nova história, a partir da realidade posta. Um mundo real em que os indivíduos possam

exercer a cidadania de fato. Sabemos que a escola exerce grande influência na sociedade. De acordo com Fleuri (2003, p. 26) a escola tanto pode ser um espaço de reprodução como de ressignificação. Desde sua instituição, a escola na sua trajetória, não negou esforços em articular a política educacional aos interesses da classe dominante em todos os períodos da história, onde foram desenvolvidas estratégias que deixam a classe desprovida economicamente, excluída de todos os seus direitos.

Estas estratégias utilizam o currículo como instrumento a serviço da materialização do processo de dominação. A classe dominante “escolhe” um currículo que favoreça sua hegemonia e, por conseguinte sua permanência no poder. Silva (2001, p. 15-16) argumenta que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção”. Por meio deste currículo, busca-se modificar as pessoas, moldá-las segundo um tipo ideal desejado. Por isso, para cada tipo de ser humano desejado há um tipo de currículo a ser empregado.

A escolha de um determinado conhecimento em detrimento de outro é uma operação de poder. Desse modo, os conhecimentos que constituem um currículo estão vinculados ao que somos ou que nos tornamos, ou seja, nossa identidade.

Privilegiar um tipo de conhecimento, de currículo e de identidade em detrimento de outros, intenciona-se a inculcação de conceitos e valores de uma determinada classe ou cultura. No entanto, nós, que somos considerados inferiores pela etnia, pelo gênero, pela idade, pela classe social, pela orientação sexual, pela profissão, pela religião, enfim, pela cultura que pertencemos, podemos utilizar a escola como espaço para desconstruir os discursos hegemônicos, iniciando por narrar a história de um outro ponto de vista, do nosso ponto de vista, pois não pode existir apenas um olhar, uma versão.

Segundo Fleuri (idem, p. 31) é necessário que a escola seja utilizada na perspectiva intercultural, onde não haja o direcionamento para uma educação unidimensional, *uni focal*, porém, onde se faça da educação um processo construído de tenças e intensas relações entre diferentes sujeitos que se interconectam dinamicamente por meio dos diferentes contextos culturais, onde os diferentes sujeitos desenvolvam suas respectivas identidades.

Portanto, a educação tem essa possibilidade de se constituir como um espaço em que os sujeitos e suas identidades convivam e se

relacionem em uma interação dinâmica, vivenciando contextos culturais diversos, onde os vários mundos culturais se cruzam, se inter-relacionam e se transformam. Assim como a educação pode estar a serviço dos interesses da classe hegemônica, também pode, conforme Adorno (2003, p.155) atuar como antídoto contra a barbárie. Deste modo, a tarefa da educação é nos humanizar, nos tirar da barbárie. Através dela combatemos o fascismo que atualmente encontrou espaço para se fazer presente na sociedade sob a forma de todo tipo de preconceito e discriminação.

A educação só pode humanizar na medida em que se pense o outro no lugar da diferença. Para tanto, a educação precisa atuar na formação cultural que promova a consciência nos indivíduos, de modo que atitudes humanas sejam cultivadas e floresçam sentimentos afetivos que embasem as relações sociais.

Neste sentido, Adorno (idem) ressalta que a se faz urgente que a educação produza o seu contrário. Para ele, a meta da educação na atualidade deve ser a de desbarbarizar. A educação, portanto, deve nos conduzir a dissolver qualquer tipo de autoritarismo, de dominação e de frieza com os outros, atuando, no sentido de cultivar no espírito das pessoas, desde a infância, uma formação humana e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BUENO, André. **A educação pela imagem & outras miragens**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003.

CANEVACCI, Massimo. **Dialética do Indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CLASTRES, Pierre. **O arco e o cesto**. In: CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado*. In Rio de Janeiro, 1978.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a Rua: Espaço, cidadania, Mulher e Morte no Brasil**. 5ª ed.- Rio de Janeiro: Editora Brasileira, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. In Revista Brasileira, maio/jun/jul/ago, 2003, nº 23. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02\\_](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02_)

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103- 133.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LUZ, M. R. S.; FRACALANZA, P. S. **A gênese do indivíduo e o indivíduo da gênese: uma abordagem multidisciplinar acerca do papel da ideologia cristã nas origens do homem (econômico)**. Economia, Brasília, v. 14, n. 1A, p. 189-210, jan./abr., 2013.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista! - discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

PRADO Jr, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Milton. **Por outra Globalização: Do pensamento único a consciência Universal**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPINK, MJP. **Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais**. In: SPINK, MJP., FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., orgs. Psicologia social e personalidade [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, pp. 1-22.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

## **CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO E GRUPOS ESCOLARES: UM RECORTE DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA**

*Marco Antônio Franco do Amaral<sup>1</sup>*

*Michele Castro Lima<sup>2</sup>*

Este capítulo dedica-se a apresentar parte dos resultados do projeto de pesquisa “História da Alfabetização: Os saberes advindos das cartilhas”. Nesta pesquisa, buscamos resgatar a História das práticas e métodos desenvolvidos pelas alfabetizadoras no período de 1955 a 1971, no Grupo Escoar Bom Jesus, localizado na cidade de Uberlândia, interior de Minas Gerais, e compreender a cultura escrita representada nas cartilhas.

Com esta pesquisa foi possível analisar a abrangência de uma Cartilha muito utilizada em nossa região durante o período estudado, e perceber o saudosismo das alfabetizadoras que trabalharam ou foram alfabetizadas com a Cartilha Caminho Suave. Desta forma, após repensar as várias opções de pesquisa, almejamos investigar e apreender acerca do campo da história e historiografia da alfabetização no Grupo Escolar Bom Jesus, tendo como objeto de análise as “cartilhas”, pois além de ser uma área extremamente interessante, carece de estudo.

Durante o século XVIII e início do século XIX, o objetivismo imperou no âmbito das pesquisas historiográficas tendo como grande divulgadora a “escola metódica”. Esta escola acreditava que as fontes a serem consideradas em uma pesquisa deveriam ser escritas. Tais fontes, em sua maioria, são documentos voluntários e “oficiais”.

No bojo de uma escola investigativa, os historiadores devem buscar a imparcialidade e objetividade, assim

A escola metódica quer impor uma investigação científica afastando qualquer especulação filosófica e visando a objetividade absoluta no domínio da história; pensa atingir os seus fins aplicando técnicas rigorosas

---

<sup>1</sup> Professor no Instituto Federal Goiano. E-mail: marco.amaral@ifgoiano.edu.br

<sup>2</sup> Professora no Instituto Federal Goiano. E-mail: michelle.lima@ifgoiano.edu.br

respeitantes ao inventário das fontes, à crítica dos documentos, à organização das tarefas na profissão. (BOURDÉ; MARTIN, 2000 p. 97).

A Revista Histórica, fundada em 1876 por G. Monod e G. Fagniez, foi a divulgadora e precursora dessas ideias. Ela exigia de seus colaboradores processos de exposição estritamente científicos. Toda afirmação deveria ser acompanhada de provas que comprovassem sua cientificidade. Eram acentuados os fatos políticos, militares e diplomáticos e, aos fatos econômicos e culturais, davam-se menos publicidade.

A publicação da revista *Les Annales* exprimiu uma nova tendência da historiografia francesa, erguendo-se contra a dominação da “escola positivista”. Essa nova corrente divulgou outras formas de pesquisa que considerava diferentes fontes, aproximou a história à outras ciências humanas, além de desprezar o acontecimento e insistir na longa duração.

Ao propor que o homem devesse ser apreendido em sua totalidade, a Escola dos Annales fomentou aos historiadores novas possibilidades para o desenvolvimento das pesquisas, ampliando o campo de trabalho do historiador em relação aos atores e aos temas ou objetivos. Assim, é necessária uma história aberta às ciências humanas.

Erguendo-se contra a dominação da Escola Positivista, uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em ‘A Revista de Síntese’ durante os anos 1920, mais francamente na ‘Revista Les Annales’ durante os anos 1930. A corrente inovadora (Annales) despreza o acontecimento e insiste na “longa duração”; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva (BOURDÉ; MARTIN, 2000, p. 119).

Segundo um de seus idealizadores, L. Febvre, a história não deve ser um registro de uma sequência de acontecimentos que parte apenas dos documentos escritos, mas deve se utilizar documentos não escritos e fazer apelo a outras ciências. Ela deve abordar todos os aspectos da atividade humana.

Nesse contexto, a “Nova História” emerge como uma nova concepção de História, a qual não estuda épocas, mas estruturas particulares. “Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova

história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992, p. 12).

A Escola dos Annales interessava-se pela Europa Ocidental e pelas suas dependências, enquanto a Nova História procurou compreender os grandes espaços e as grandes massas históricas. Ao contrário do Positivismo, a Nova História revela as variedades de fontes para as pesquisas. Desta forma, os documentos oficiais não são considerados como única fonte, mas as vozes que presenciaram os acontecimentos, as imagens, a arte etc. Nesta perspectiva, novas fontes, que buscam preencher os silêncios e lacunas encontradas durante uma pesquisa historiográfica, apresentam-se ao pesquisador.

Dentro dessa nova ótica historiográfica, iniciamos pesquisando as práticas e métodos pedagógicos dos impressos escolares utilizados no Grupo Escolar Bom Jesus, mais especificamente as práticas de leitura e escrita oriundas destes impressos escolares<sup>3</sup> utilizados no período de 1955 a 1971, observando que a história é a “Ciência dos Homens” “dos Homens, no tempo”, como afirma Bloch (2001).

Com o desenvolvimento da escolarização das práticas de leitura e escrita, a cartilha consolidou-se como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, de configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto. Nesse sentido, utilizamos como aporte teórico a História Cultural, a qual propõe uma nova forma de interrogar a realidade tomando como base temas do domínio da cultura e salienta o papel das representações.

Destarte, as alfabetizadoras brasileiras tomaram ao longo dos anos como base uma imagem idealizada de linguagem e da língua. A cartilha foi aos poucos substituindo o processo de estudos e planejamento das alfabetizadoras na medida em que trouxe no seu bojo métodos e conteúdos de ensino previamente estabelecidos pelos autores.

A nossa pesquisa tem início em 1955 com a criação do Grupo Escolar Bom Jesus e encerra-se em 1971, pois foi o ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 5692/71 que estabeleceu a criação de novas instituições de ensino para atender aos ensinos de 1º e 2º graus, ficando extintos os Grupos Escolares.

---

<sup>3</sup> Considerando apenas as Cartilhas dentre todos os impressos escolares possíveis de ser encontrados.

## Problemática

A cartilha, como instrumento de alfabetização, instituiu e perpetuou as crenças da elite mineira que, embora aparentemente restrito aos limites da sala de aula, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social, uma vez que:

se o imperativo da "transposição didática" impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de "cultura escolar", dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca "didática" e "acadêmica" a toda espécie de outras atividades (...), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais relações complexas e sempre sobre determinadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de "repartição de tarefas" (...) (FORQUIN, 1993, p. 17-18).

Dessa forma, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são ícones importantes, mesmo tendo passado por variações. Certos aspectos tidos como universais e constitutivos da cultura escolar brasileira prevaleceram, para cujo engendramento, transmissão e perpetuação, têm-se aliado o conservadorismo cultural da escola às práticas das alfabetizadoras, que apoiaram seus trabalhos fundamentalmente nas cartilhas e nos seus métodos de alfabetização. Assim,

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

No Brasil, a partir da última década do século XIX, com a organização republicana da instrução pública, houve o início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita e de identificação entre o processo de ensino inicial dessas práticas e a questão dos métodos. A partir de então, a cartilha foi consolidando-se

como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, da configuração do conteúdo de ensino dessa área.

Um dos principais aspectos da cultura que se constitui objeto de ensino na escola é a linguagem/língua, que nos precede, ultrapassa, institui e constitui como seres humanos e sujeitos sócio históricos. Daí, decorre a importância desse estudo que tem a intenção de investigar quais foram as práticas de leitura e escrita oriundas da utilização das cartilhas utilizadas no Grupo Escolar Bom Jesus, bem como a representação das alfabetizadoras sobre as experiências vivenciadas com a referida cartilha.

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

De modo geral, a Cartilha apresenta os conhecimentos obedecendo a motivações diversas e, principalmente, o modo como aqueles que a conceberam acreditam que deve ser apresentado.

Nessa perspectiva, buscaremos identificar a estrutura das cartilhas utilizadas no período, sua organização interna, suas variações, distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de suas páginas, além do método trabalhado por ela, auxiliando assim a construir a história da alfabetização no período de 1955 a 1971 e desvendando o que este impresso representou para as alfabetizadoras e quais as concepções de criança, método, sociedade, cultura, leitura e escrita que a autora da cartilha concebeu.

A orientação teórica presente atualmente defende que o processo de construção de interpretações sobre o passado se faz no diálogo necessário entre nossas ideias e concepções e os indícios que conseguimos agrupar para corroborar nossas assertivas (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 29).

Desta forma, utilizaremos como base os textos impressos, arquivados ao longo dos anos, e a memória daqueles personagens que participaram da história da alfabetização em Uberlândia. Como afirma Chartier (1990), nas representações a percepção do social não é um

discurso neutro, nela está embutida a vivência dos indivíduos, suas escolhas e condutas, suas práticas, concepção de mundo, valores, motivos, significados, atitudes, suas representações sobre determinada realidade, seja ela política, escolar, econômica, religiosa, social etc.

Tendo em vista que a prática escolar é influenciada por fatores externos, tais como políticas educacionais, diretrizes pedagógicas e fatores internos, expressos nas representações veiculadas pelos valores, motivos, comportamentos, podemos afirmar que quem escreveu as “Cartilhas” tinha um ideário, a escreveu com um intuito que nem sempre se cumpriu ao ser trabalhada pelos professores, já que não escrevemos livros, mas sim textos que a editora transforma em livro. O autor não controla o sentido, pois após a sua publicação os textos se tornam públicos.

Assim, estudar as práticas oriundas da utilização de qualquer cartilha, no período compreendido entre 1955 e 1971, é, antes de tudo, buscar sua inserção num quadro de representações que se interligam e são percebidas no aprofundamento do estudo das fontes.

[...] a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação (os “arquivos orais, tão caros a D. Schnapper), como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história (FRANÇOIS, 1998, p. 9).

Sendo assim, a história abre-se para várias e diferentes vertentes, abordagens de estudos e interpretações sendo necessário estruturar estes elementos no bojo de suas representações. Para Souza (2004, p.117), “(...) o amalgama de todos esses elementos era sedimentado por meio de práticas ritualizadas e simbólicas”. Desta forma, buscamos identificar quais práticas e símbolos que as cartilhas apresentavam, como estes eram apropriados e trabalhados pelas alfabetizadoras e o que eles representaram para os alfabetizandos. Assim, denominamos de cartilhas os livros voltados exclusivamente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O período estudado é marcado também pelo avanço dos estudos behavioristas influenciando diversas áreas de estudo, como a tecnologia e a educação. Para tanto, as pesquisas nesse período buscavam analisar o comportamento humano e as suas variáveis. Os associacionistas têm como principal pressuposto explicar que o comportamento complexo é a combinação de uma série de condutas

simples. Os precursores dessa corrente foram Edward L. Thorndike e B. F. Skinner e suas respectivas teorias do comportamento reflexo ou estímulo e resposta.

Assim, buscamos identificar quais as influências do associacionismo e behaviorismo na cartilha e no modo como as alfabetizadoras trabalhavam com as mesmas e como o período de ditadura militar influenciou à Cartilha e quais consequências trouxe para as salas de aula de alfabetização.

Na história da alfabetização em nosso país, é possível identificar certos conteúdos cognitivos e simbólicos, relacionados com as concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua, que, selecionados, organizados, normalizados e didatizados continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, sobretudo, mediante a utilização direta ou indireta da cartilha no processo de alfabetização até os dias atuais, a despeito das normatizações oficiais contrárias e dos avanços sobre os saberes e práticas na alfabetização contemporânea, especialmente na vertente da história construída pela linguística e conseqüentemente análise do discurso e da teoria da enunciação em que fundamentam o pensamento contemporâneo sobre os modos de alfabetização, como afirma Geraldi (1984, 1991, 1996).

A história da alfabetização, da leitura e das cartilhas utilizadas no Brasil foi construída através de diversas fontes, sendo uma delas o livro didático. Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

A alfabetização era feita pelo método tradicional. No período em estudo a educação é marcada por um momento de transição entre a qualidade e a quantidade. O método tradicional de alfabetização definia a escrita como mera transcrição grafo-fonética. O ensino da escrita e da leitura era centrado no uso da cartilha, num processo controlado pelo professor, que se preocupava com o aspecto formal da escrita.

A conseqüência dessa concepção de escrita, conforme observa Cagliari (1991), resulta em dificuldades das pessoas para escrever textos coesos e coerentes. Para ele, a cartilha apresenta textos pobres ou completamente desprovidos de coerência e coesão, refletindo nas

dificuldades que este possui para escrever. Para Mendes (2007), uma das alfabetizadoras entrevistadas, a cartilha

Caminho Suave tinha ilustração, um texto e com frases soltas, depois tinha a palavra, depois as sílabas e as letras, ela começava do todo para as partes embora esse todo não existisse uma coerência, o texto era feito de frases, soltas assim, então trabalhávamos o texto, as frases, as palavras, as sílabas e as letras (MENDES, 2007).

Apesar da alfabetizadora Mendes afirmar a existência de textos na cartilha Caminho Suave, a pesquisa nos revelou que a cartilha possui apenas frases desconexas. Como a própria alfabetizadora nos revelou, o método da cartilha era silábico.

Era silábico e acabava sendo um método eclético, porque agente mistura tudo aqui, o texto com a prática com a linguagem o oral, parece que era num todo não tinha que ficar decorando a palavra o ba estava na barata o ba está em outra palavra, não precisava ser aquela coisa rígida de decorar, de decorar eles iam descobrindo aquelas sílabas e iam colocando num universo muito grande de palavras e de ideias (MENDES, 2007).

Assim, essa pesquisa buscou novos aportes teóricos para a história da alfabetização em Uberlândia e sua perspectiva teórico-metodológica, possibilitando-nos reinterpretar a cultura escolar como um processo de construção compreendendo-a como estabelecida na confluência da micro história constituída de sujeitos historicamente situados em tempo, espaço e local.

Para Choppin (2004, p. 553), “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e formas de utilização”

A função ideológica e cultural assume uma posição de destaque entre as demais funções, já que, além de ser a mais antiga, serve de estrutura para o livro didático que se afirmou como um dos vetores das classes dirigentes. Um instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente reconhecido como a bandeira e a moeda, um símbolo da soberania nacional e, neste sentido, assume um importante papel político.

## Os Grupos Escolares

No Brasil, os grupos escolares surgiram na última década do século XIX, com o surgimento das Escolas Modelo, anexas às Escolas Normais, apresentando novas técnicas administrativo-pedagógicas, além de uma nova metodologia de ensino. Caracterizados pela sua organização de escolas graduadas, eles se apresentaram como padrão de ensino organizado.

A criação dos grupos escolares foi uma tentativa de acabar com as escolas isoladas, as quais eram “duramente criticadas pelos intelectuais e políticos republicanos, pela sua inoperância e precariedade, pela ignorância dos(as) professores(as) e pela falta de controle do Estado sobre elas” (FARIA FILHO; VAGO, 2000, p. 35).

Diante desse contexto, os grupos escolares emergiram ao longo das duas primeiras décadas republicanas, sendo institucionalizados em 1894 em São Paulo, 1903 no Maranhão, 1906 em Minas Gerais, 1908 no Espírito Santo, 1911 na Paraíba, 1911 em Santa Catarina, 1916 no Sergipe e 1918 em Goiás.

São Paulo foi o primeiro Estado a instaurar os Grupos Escolares. Devido ao desempenho e sucesso alcançados os Grupos Escolares de São Paulo serviram de modelo para implementação de Grupos Escolares nos diversos Estados brasileiros.

Os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais). (VIDAL, 2006, p. 9).

Em Minas Gerais, um grande marco para instauração dos Grupos Escolares é a política educacional, a qual esteve associada aos ideais republicanos. Em 1906, João Pinheiro, então presidente do Estado de Minas Gerais, sancionou a Lei nº 439 de 28 de setembro a qual regularizou a criação dos Grupos Escolares. Além desta lei, temos também o decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, o qual regulamentou a Instrução Primária e Normal no Estado de Minas Gerais.

João Pinheiro afirmava que a instrução primária era essencial ao regime republicano, logo os Grupos Escolares constituíram-se em um projeto republicano. As políticas estaduais configuravam traços comuns

às políticas federais que orientavam à construção de uma identidade nacional.

Os Grupos Escolares elucidam uma nova reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar, o que proporcionou a reorganização dos espaços e tempos escolares e ampliação do currículo.

Assim, os grupos escolares, como representantes dos ideais republicanos, instauraram ritos, espetáculos, celebrações, divulgaram a ação republicana, corporificaram os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que eram próprias da República.

Apesar das políticas educacionais vigentes, os Grupos Escolares criados e instalados não eram suficientes para atender toda a população mineira em idade escolar. Além disso, esses grupos se localizavam nas cidades, o que dificultava a inserção da população rural, já que esta tinha dificuldades de transporte.

A reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar por eles propiciada incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico, e na redefinição do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os Grupos Escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana (VIDAL, 2006, p. 10).

Além disso, podemos perceber, no texto de Araújo (2007), que muitos Grupos Escolares foram criados, porém só foram instalados meses ou até mesmos anos depois. Como exemplo, podemos citar o Grupo Escolar de Carmo do Paranaíba criado em 16/12/1913 e instalado em 01/08/1929, quinze anos após a criação. Se faz necessário destacar que a criação é um ato do Poder Executivo e a instalação é um ato do Poder Legislativo.

### **Grupo Escolar Bom Jesus**

A criação dos primeiros Grupos Escolares em Minas Gerais se deu a partir de 1906, sendo o primeiro na cidade de Uberlândia, intitulado o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão e instalado em 1911. (VIDAL, 2006, p. 22).

O quinto Grupo Escolar de Uberlândia, Grupo Escolar Bom Jesus, foi criado em 21 de março de 1955, sob o decreto nº. 4483. O governador

do estado de Minas Gerais era o Exmo. Sr. Dr. Juscelino Kubitscheck de Oliveira e o Prefeito de Uberlândia, o Exmo. Sr. Tubal Vilela da Silva. A instalação do grupo ocorreu em 01 de fevereiro de 1956, sendo neste ano governador de Minas Gerais, o Exmo. Sr. José Francisco Bias Fortes e o prefeito de Uberlândia era o Exmo. Sr. Afrânio Rodrigues da Cunha.

A instalação do Grupo Bom Jesus se deu devido à pressão do prefeito no intuito de ampliar o número de escolas, já que as escolas não eram suficientes para atender a quantidade de alunos.

A inspetora do período da instalação do Grupo Escolar, Sra. Elza Kriemilda Abranches, afirmou não ser possível instalá-lo, pois não havia na cidade um prédio adequado, que satisfizesse as exigências legais. Porém, por determinação do Sr. Luiz Viana, Chefe do Departamento do Ensino Primário, foi instalado o Grupo Escolar Bom Jesus e destacada para a direção a professora Nilza Guimarães Cunha, formada em Administração escolar (conforme exigência do Sr. Luiz Viana).

Em seu primeiro ano, o Grupo Escolar funcionou em 05 prédios, nos quais já funcionavam classes do Ensino Municipal, sendo que as professoras, normalistas do município, foram encampadas pelo Estado.

Conforme consta no histórico registrado no Regimento Escolar da escola Estadual Bom Jesus, o Grupo Escolar Bom Jesus funcionou da seguinte forma: duas classes nas salas que funcionavam na Antiga Capela, localizada no Bairro Patrimônio; quatro classes nas salas que funcionavam no antigo prédio, situado à Praça Nossa Senhora do Carmo nº 1; quatro classes nas salas que funcionava na Rua Francisco Sales, junto ao Asilo; duas classes nas salas situadas à Rua Professor João Basílio, quatro classes nas salas à Rua Buriti Alegre.

No dia 13 de maio de 1957, o Grupo passou a funcionar no prédio situado à Avenida Paranaíba, 425 – Bairro Bom Jesus. O prédio, pessimamente adaptado, não possuía as mínimas condições de higiene e arejamento, e era assim constituído: 09 salas de aulas, 01 sala para biblioteca, 01 salinha para Diretoria, 01 cômodo para o almoxarifado, 01 cômodo bem pequeno para depósito de material, quatro instalações sanitárias, 01 galpão coberto. Dentre as salas, 08 eram forradas. Neste ano foram realizadas 859 matrículas de alunos.

O Grupo Escolar funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Nele funcionava o Clube agrícola, a Biblioteca, o Clube de Leitura e Clube de Saúde, o Jornal Escolar, mural manuscrito e mimeografado e a Caixa Escolar, registrada no “Serviço Social”

Não encontramos registros sobre a mudança de espaço físico da Av. Paranaíba, bairro Tabocas, para o atual endereço, Praça Nossa Senhora do Carmo n.º. 250, bairro Centro.

Os primeiros Grupos Escolares tinham uma estrutura especial para sua instalação e uma arquitetura muito característica. Em sua maioria, eram prédios imponentes, com mobiliário escolar moderno e materiais didáticos. Quanto à arquitetura dos prédios, Souza (1998) diz que os Grupos Escolares foram instalados em prédios especialmente construídos para tal finalidade. Sua arquitetura compreendia belíssimas construções, "...uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar e divulgar a ação do governo." (Souza, 1998, p. 48).

Apesar dos Grupos Escolares serem, em sua maioria, grades obras arquitetônicas, o Grupo Escolar Bom Jesus, talvez por ter sido criado já em 1955, não possui a arquitetura característica dos Grupos. O Grupo Escolar Bom Jesus foi construído pelo Estado com o apoio da prefeitura municipal de Uberlândia, que dou o terreno, e com as doações de cidadãos uberlandenses.

Após a criação e instalação dos Grupos Escolares, muitos desses sofreram com a falta de verbas, com más condições físicas, falta de manutenção dos prédios, falta de recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente. Para superar estas dificuldades, o Grupo Escolar Bom Jesus utilizou-se da caixa escolar. O Grupo recebia doações da sociedade uberlandense no intuito de manter e suprir necessidades emergenciais da escola.

Em nossas pesquisas, encontramos dois artigos de agradecimento a doadores. Nesses artigos, há uma especificação com o nome e o valor doado para implementação e manutenção da escola. Apesar da escola ter como entidade mantenedora o Estado de Minas Gerais, ela recebia doações da população.

Para respectiva divulgação recebemos da diretoria do “Grupo Escolar Bom Jesus”, nova relação de doadores de importâncias para seu funcionamento. Com 20mil cruzeiros: Zilda Celeste Queiroz e Mariza de Melo. Com 12 mil cruzeiros: A Princesinha, Geraldo Migliorini, Farmácia S.João, Hélio Stefani, Prdutos MORSI, Antonio Zacarias e sra, Nilberto Guerreiro e sra. Daniel Bueno e sra., Ivete Carrijo e Dyla Gréco. Com 6 mil cruzeiros: Cerealista Velasco, Sandoval Guimarães, Joaquim C. Macedo, Nídia Vilela Santos, Urquiza A. F. Alvim, Arédio Guimarães, Izabel Maria

Cunha, Ilza Maria Cunha, Dalva Mauel, Sebastiana Dias, Mariana Fenelon e Sônia V. Silva. (Jornal Correio nº.54 de 07/12/65 -Arquivo Municipal de Uberlândia).

De acordo com as notas encontradas nos jornais da Região, fica evidente que a escola tinha uma grande participação social, além das doações que recebia, funcionando em suas dependências o Clube Agrícola, o Clube de Saúde. Os alunos, as professoras e a direção participavam efetivamente dos desfiles de aniversário da Cidade, Sete de Setembro, Homenagem aos Radialista. De acordo com a fala de uma alfabetizadora, que trabalhou 25 anos neste Grupo Escolar, a escola era organizada e tinha sucesso no processo de ensino aprendizagem em decorrência da direção. “A Nilza era muito dinâmica, ela tinha uma capacidade para gerir a escola” afirma S.P. (2009). Assim, o Grupo Escolar Bom Jesus conseguiu vencer todas as dificuldades e proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade.

### **Considerações Finais**

A história abre-se para várias e diferentes vertentes, abordagens de estudos e interpretações, sendo necessário estruturar estes elementos no bojo de suas representações. Para Souza (2004, p. 117), “(...) o amalgama de todos esses elementos era sedimentado por meio de práticas ritualizadas e simbólicas”. Desta forma, buscamos identificar dentro do Grupo Escolar Bom Jesus quais práticas e símbolos que as cartilhas apresentavam, bem como estes eram apropriados e trabalhados pelas alfabetizadoras e o que representou para os alfabetizandos.

Para Choppin (2004, p.553), “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e formas de utilização”.

A função ideológica e cultural assume uma posição de destaque entre as demais funções já que, além de ser a mais antiga, serve de estrutura para o livro didático que se afirmou como um dos vetores das classes dirigentes. Um instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente reconhecido como a bandeira e a moeda, um símbolo da soberania nacional e, neste sentido, assume um importante

papel político. Nesse sentido, este trabalho é de suma importância na medida em que desvela os interesses intrínsecos na cartilha tendo como referência a alfabetização no Grupo Escolar Bom Jesus.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. As Instituições Escolares na Primeira República: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.
- BURKE, Perter (org.). **A Escrita da História - Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1991
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990
- \_\_\_\_\_. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, vol. r, n. 11, Trad. Andréa.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro (2000). A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. P.32 – 47.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamento sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. In: **Cadernos de História da Educação**. v. 1. n. 1. jan./dez. 2002.
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. Cascavel/ PR: Assoeste, 1984.
- GHIRALDELLI J P. **História da Educação**. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Memória, história, historiografia**. Dossiê Ensino de História. *Revista Brasileira de História*. ANPUH: Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set.ago. 1993.
- PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.109-151
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras.



# ENSINO E LÍNGUA PORTUGUESA: A AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL À LUZ DA METODOLOGIA DIALÉTICA – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E PROPOSIÇÃO DE AULA<sup>1</sup>

*Wallace Dantas<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Ensinar pressupõe conhecer. Conhecer não apenas o objeto de conhecimento que é exposto em sala, mas também conhecer determinadas teorias que venham fundamentar a prática do ensino em sala de aula. Não se pode ensinar a esmo ou a partir de achismo ou ainda a partir de experiências cotidianas não sistematizadas. Certo de que, em se tratando de educação, o coletivo é o principal fator a ser considerado, teorias de bases sociais são fundamentais, mas, às vezes, outros conhecimentos são necessários para se pensar o agir, o sentir e o próprio pensar. Soma-se às práticas de ensino, então, conhecimentos teóricos necessários para o fazer docente em sala de aula e nos demais contextos escolares.

Concordo com Gómez (1998) quando afirma que a didática, entendida como arte ou práxis, deve estar apoiada em alguma teoria da aprendizagem, mesmo compreendendo que, a depender da realidade vivenciada, uma teoria pode não ser suficiente para explicar os fatos reais da instituição escolar. Considerando essa visão de Gómez (1998), penso, não desprezando tantas outras abordagens teóricas e-ou retirando seus méritos e importância, que os debates que versam a partir de uma perspectiva dialética são promissores para determinadas práticas que acontecem em sala de aula.

Entendo a educação como sendo plural, considerando diferentes tipos de aprendizagem no ambiente escolar. Para tal, teorias diversas

---

<sup>1</sup> Um debate preliminar sobre a Metodologia Dialética embasando o ensino de produção textual no nível médio se encontra em Dantas (2017, 2018). Aqui, retomo a teoria alinhada à prática de sala, relatando-a com riqueza de detalhes.

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Campus Central, Campina Grande/Paraíba. Professor da rede privada de ensino no Estado da Paraíba/PB. E-mail: wallace.dantas@bol.com.br

devem ser conhecidas, evidentemente, de forma clara, não apenas pensando uma disparidade de divergências teóricas, mas, e principalmente, pensando, na ação, em uma educação voltada ao melhor desenvolvimento do aluno. À luz de Gómez (1998), a teoria de viés dialético parece-me ser fecunda quando se pensa numa educação atrelada à realidade discente, no ambiente social no qual esse mesmo alunado está inserido. É pensando nessa abordagem que imagino, conforme já apontou Vasconcelos (1992), a sala de aula em uma abordagem dialética, na qual o aluno possui espaço para se posicionar criticamente, interagir com liberdade sobre o conteúdo apresentado e onde há uma troca de conteúdos, na relação dual (dialógica) entre professor e aluno.

Partindo dessa realidade, este trabalho busca trazer reflexões pertinentes e necessárias às aulas de produção textual, sob o viés de um debate dialético. Tais reflexões surgem da realidade que é o motivo de nossas aulas: o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM. Observo, neste artigo, a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, me dedicando, principalmente, à Redação.

O que proponho como uma, dentro de várias, possibilidade de uma aula de produção textual para o Enem já acontece, há 4 anos, em uma escola da rede privada de ensino no estado da Paraíba, portanto, as reflexões aqui encontradas são práticas constantes que têm dado certo na produção textual em nível de ensino médio, em turmas do terceiro ano.

Diante disso, para melhor compreensão do que quero propor, este artigo apresenta a seguinte organização: além dessa introdução, no segundo ponto, reflito sobre a “Metodologia Dialética” (doravante MD), a partir dos postulados de Vasconcelos (1992); no terceiro, apresento uma breve reflexão sobre o que diz o Enem para o trabalho com o gênero textual solicitado – a dissertação – argumentação; num quarto momento, relato, sob a ótica da MD, o trabalho de produção de texto, que acontece na aula da disciplina Redação no ensino médio. Por fim, apresento as considerações finais – que, na verdade, me parecem mais “considerações iniciais”, porque muito ainda se tem para debater sobre a temática que apresento neste artigo.

## **Da Metodologia Dialética ou da Análise Crítico-Social dos Conteúdos**

A preocupação em (res)significar a prática docente é motivo de muitas pesquisas e discussões nos centros acadêmicos e nos cursos de

professores<sup>3</sup>. O tradicionalismo tem sido barrado sempre na intenção de tornar o aluno protagonista do conhecimento que a ele interessa, como também de sua própria história. O professor, cada vez mais, ganha um papel de mediador de um conhecimento que não é apenas dele, não é ele apenas que possui e que sabe; mas, ao lado do aluno, esse mesmo professor traz um conhecimento que já é conhecido, de um jeito ou de outro, por parte do educando. Ambos, então, juntos, cada um com a importância de protagonista, constroem tal conhecimento, trocando experiências, refletindo sobre realidades divergentes e convergentes, num diálogo que emana da exposição, mas que não está apenas nela.

Nessa perspectiva, o professor entende que o aluno é um ser ativo no meio social no qual se encontra. Cria, recria, forma e reforma a realidade da qual faz parte, influenciando diretamente a/sociedade que, a passos largos, caminha para uma educação cada vez mais dialética e conjunta. Assim, em sala de aula, haverá sempre uma mediação de conhecimentos que emanam de realidades diferentes, mas que se complementam. O professor compreende que o aluno tem relações com outros e com o mundo, portanto, não vem desprovido de vivências e experiências que, somadas ao planejamento do professor e ligadas à aula mediada, certamente, complementarão o sentido necessário para tal conhecimento (DANTAS, 2015a)

Concordo, então, com Vasconcelos (1992) quando diz que o professor traz o conhecimento, enquanto que o aluno reflete e reelabora esse conhecimento. É, em outras palavras, evidências de uma relação dialógica em sala de aula. Sem dialogismo não há aula. Principalmente quando os sujeitos ativos no processo querem refletir e (re)significar o trabalho de língua portuguesa (considerando a produção textual) – que é o foco deste trabalho.

Defendo, então, o uso de técnicas que vão além da aula expositiva, porque acredito que a interação entre professor-aluno-conhecimento<sup>4</sup> é elemento basilar para resultados significativos além da sala de aula, porque penso no aluno como um ser crítico, politicamente construído e

---

<sup>3</sup> Neste momento, para melhores informações sobre tal processo, sugerimos a leitura do artigo do professor Antônio Paulino de Sousa: “Didática e Metodologia: Percursos Históricos e Constituição de Disciplinas. Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram” de 2010.

<sup>4</sup> Vasconcelos (1992) chama esse “conhecimento” de objeto. Prefiro, então, manter o termo “conhecimento”.

socialmente integrado, portanto, capaz de se posicionar criticamente, a partir da realidade que o cerca.

É entendendo o educando como ser social, ativo e capaz de pensar e de interagir com os outros e com o mundo, que aponto para a necessidade urgente do docente, em sala de aula, inserir na mediação do conhecimento a “Metodologia Dialética” (MD), ou “Metodologia Crítico-Social dos Conteúdos”. Começo, então, dos postulados propostos por Vasconcelos (1992), que trazem três momentos fundamentais para que essa metodologia possa acontecer efetivamente: I) Síncrese, II) Análise e III) Síntese

- I) **Síncrese** – é, por assim dizer, o momento pedagógico da aula. Nesse início, a partir de um planejamento prévio da aula, o professor busca de várias formas (música, texto verbal, texto não-verbal, dinâmica individual, dinâmica em grupo etc), conforme conteúdo que será mediado, despertar a atenção do aluno, fazendo com que o discente encontre sentido e significado para aquilo que será tido como conhecimento em sala de aula. Neste momento, o aluno tem seu interesse provocado, instigado, despertado. O professor passa a provocar o aluno. Acontecem as primeiras significações por parte do educando, as primeiras representações mentais, quanto ao assunto/conhecimento tratado em sala de aula.
- II) **Análise** – neste segundo momento da MD, o conhecimento é confrontado. É mediado. É repensando a partir da relação aluno – conhecimento. O aluno, com o auxílio do professor, constrói conhecimentos a partir de relações totalizantes e reais. Conforme Vasconcelos (1992), construir conhecimento nada mais é que estabelecer relações, portanto, o aluno, a partir de realidades diversas e da sua própria, estabelece relações com o assunto da aula planejada. Aqui, o aluno é protagonista, ao lado do professor, tendo em vista que este auxilia aquele na representação mental construída.
- III) **Síntese** – neste terceiro momento da MD, o papel do professor é de fundamental importância, tendo em vista que o aluno deve, a partir das etapas anteriores, elaborar e explicitar o conhecimento construído em sala de aula. Aqui, estou tratando da “sistematização” do conhecimento que, a meu ver, só acontece realmente com o auxílio do professor, tendo em vista a bagagem experiencial que este possui. A ‘síntese’, portanto, é basilar para a compreensão do conhecimento construído em sala de aula, podendo acontecer de diferentes formas,

como, por exemplo, oral, gestual, gráfica/escrita, prática, enfim, conforme planejamento do professor.

Resumo, então, tais momentos, que, nas palavras de Vasconcelos (1992), podem ser considerados mais como “três preocupações do educador”, da seguinte forma:

<b>ETAPAS DA METODOLOGIA DIALÉTICA</b>		
<b>I)</b>	<b>Síncrese</b>	Mobilização para o conhecimento
<b>II)</b>	<b>Análise</b>	Construção do conhecimento
<b>III)</b>	<b>Síntese</b>	Elaboração da síntese do conhecimento

**Quadro 1:** Etapas da Metodologia Dialética a partir de Vasconcelos (1992)

É importante, então, esclarecer que, à luz dos ditos de Vasconcelos (1992), a MD não deve, em nenhum momento, ser usada como uma “camisa de força”, podendo, então, passar por adaptações conforme planejamento do professor, porém, tais momentos, de uma forma ou de outra, podem (e talvez devam) sempre acontecer quando se pensa em uma aula que traz um “novo” conhecimento a ser mediado. Percebo também que a MD parte do abstrato (enquanto indeterminado, não apreendido) para o concreto (de pensamento).

Torna-se importante, então, por parte do professor, o conhecimento da realidade do grupo para que a aula, a partir da MD, possa efetivamente acontecer. Além disso, o educador deve também ter os objetivos devidamente traçados e claros, a partir de um planejamento cuidadoso da aula, e, por fim, a partir desse planejamento, ele deve buscar as ações adequadas para o momento. Tudo isso, a meu ver, significa uma mudança da prática pedagógica. Significa uma reflexão-ação-reflexão da aula a ser exposta aos alunos. Significa agir em prol do conhecimento atrelado à realidade do ser social a quem a aula se destina. Significa amor à prática pedagógica. Concordo com as palavras de Vasconcelos (1992, p. 14) ao dizer que:

Esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando-objeto de conhecimento, ajudando o educando a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização junto ao aluno; os conceitos não precisam ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia. Assim, poderia se

superar aquela ilusão de facilidade que o educando tem ao assistir passivamente a explicação do mestre, vindo a perceber a dificuldade somente mais tarde, quando se confronta pessoalmente com o assunto. O professor deve levantar situações-problema que estimulem o raciocínio, ao invés de sobrecarregar a memória com uma série de informações desconexas. O professor propõe o objeto de conhecimento, seja pela sua fala, por textos ou pelo contato direto com o objeto. O aluno se debruça sobre o objeto buscando conhecê-lo, estabelecer as relações. Surgem problemas. O professor ajuda no encaminhamento do problema: devolve o problema, introduz a informação no momento certo. O aluno volta a se debruçar sobre o objeto, etc.

Reafirmo, a partir dessas palavras do referido autor, a importância do planejamento prévio para a aula. Pensar numa aula fundamentada na MD significa pensar em um planejamento bem construído, com objetivos claros e coerentes com o nível de aprendizagem da turma, como também com a realidade do educando. A aula que se diz dialética, não é uma aula excludente, não é uma aula que agiganta este aluno e menospreza aquele. A aula que se diz dialética é, antes de mais nada, uma aula inclusiva – no sentido amplo da palavra, é uma aula que atende à necessidade de aprendizagem de todos os alunos, considerando suas especificidades, suas particularidades, suas deficiências de aprendizagem. Tornar o aluno autor das relações de sentido do objeto do conhecimento trabalhado em sala de aula significa começar a partir de um planejamento bem construído pelo educador. Portanto, não há aula dialética sem planejamento.

### **O gênero textual dissertação-argumentação no Enem**

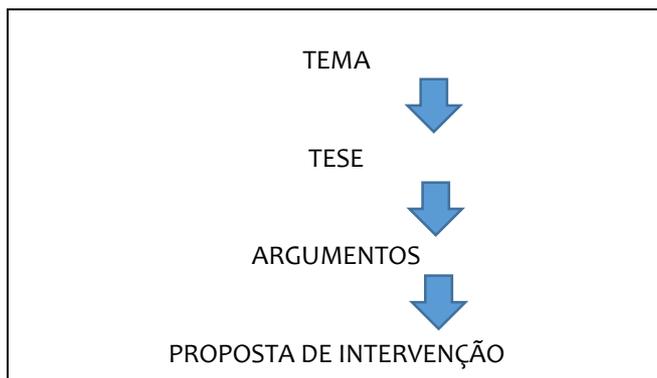
Há 20 anos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz uma forma de seleção que, para muitos, é válida; para outros, nem tanto. Independente de posições, que chamo aqui de “partidárias”, não posso deixar de elogiar o legado social e interdisciplinar constitutivos de tal exame, fazendo jus aos documentos oficiais que o embasam, como os PCN e os PCN+, e, agora, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao analisar a prova de maneira minuciosa e à luz de teorias educacionais mais diversas, percebo que a prova é bem elaborada, exige do aluno conhecimentos relacionados a problemas diversos,

fazendo com que o discente vá além de regras e conceitos que, muitas vezes, são tratados em sala de aula sem um planejamento prévio por parte do professor. Ou seja: entendo que uma aula não preparada, descontextualizada, que não considerada as necessidades e realidades do aluno, não é uma aula satisfatória.

Detenho meu olhar, então, para a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, principalmente a parte da Redação. Acredito em um trabalho redacional efetivamente dialógico, no qual o aluno, a partir dos temas atuais, possa se posicionar, possa refletir, possa analisar e repensar aquilo que o cerca. Tal prática, a meu ver, acontece a partir de um trabalho redacional pautado na MD, no qual vejo que o aluno é protagonista de sua própria ação, enquanto ser ativo e social. No entanto, esse pensamento deve estar claro para o professor, caso contrário, o que estou a propor aqui, em absoluto, não acontecerá.

Conforme a Cartilha do participante (Redação) para o Enem 2018 (documento mais atual), há, na referida prova, a “exigência” de um texto dissertativo-argumentativo em prosa, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política, sendo, na prática redacional, observadas as competências desenvolvidas ao longo dos anos de escolaridade na educação básica (ensinos fundamental e médio). Além disso, no referido documento, existe ainda uma estrutura sugerida e que deve ser seguida no momento da produção do gênero solicitado, conforme quadro abaixo:



**Quadro 2:** Estrutura do texto dissertativo-argumentativo conforme exigências do ENEM-2018. Fonte: Cartilha do Participante – Redação Enem 2018, p. 7

É importante destacar que a estrutura acima sugerida pelo próprio Inep solicita por parte do educador uma aula devidamente preparada, considerando a capacidade crítica e reflexiva do aluno no que diz respeito a temas diversos e que, de toda forma, de um jeito ou de outro, estão atrelados à realidade do educando.

A opinião sobre o tema proposto, a argumentação consistente relacionada ao tema e a proposta de intervenção social, respeitando os direitos humanos, são pontos cruciais para a excelência na nota da produção textual; no entanto, entendo aqui que, para o sucesso do aluno, a aula deve prepará-lo para esses momentos da produção do texto. O conhecimento de mundo, a mediação desse conhecimento, o planejamento da aula, o momento dialógico da reflexão do tema da redação que precede a produção textual propriamente dita, portanto, são fundamentais no exercício da escrita com excelência. É, então, nesse momento, que entra a MD aqui brevemente apresentada<sup>5</sup>.

O exercício que proponho para cada aula – e que foi sucesso na prática cotidiana (conforme experiência que relatarei abaixo) – é que não seja apenas solicitada a produção redacional em si, mas que todo um trabalho preparatório seja feito para que a produção possa acontecer com o maior aproveitamento. Sem contar que, dependendo da escrita do aluno, na correção, ele obtendo nota que, à luz do Enem, seja insatisfatória, torna-se indispensável a reescrita do texto produzido. Não é meu objetivo aqui, mas não posso deixar de mencionar, mesmo que breve, o trabalho com a reescrita da produção textual, por ser um exercício que garante bons resultados. Lembro apenas que a atividade de reescrita deve ser tão planejada quanto o momento da primeira produção do texto, além de ser devidamente assistida pelo professor; caso contrário, não haverá sucesso.

---

<sup>5</sup> Neste momento do artigo, muito me preocupa os chamados cursos preparatórios para o ENEM (nesta nota de rodapé não ousarei generalizar, mas afirmar que muitos desses cursos assim o fazem), que geralmente, considerando a aula de redação, possuem professores que “treinam” seus alunos para escrever textos que se dizem dissertativos-argumentativos. Há casos – pasmem! – que o esqueleto do texto é repassado à turma com lacunas a serem preenchidas com o tema que for proposto. Este capítulo, portanto, não dialoga com essas práticas mecanicistas que acontecem em muitos ambientes chamados de “sala de aula” neste Brasil afora. Expresso, portanto, minha crítica mais severa a esse tipo de ação docente, em aulas de produção textual para o Enem.

## **A MD na Aula de Produção Textual: Relato de uma experiência e a proposição de uma Metodologia**

Já afirmei em Dantas (2015b) que o professor deve atentar para as necessidades primárias do discente. Uma aula de produção textual amplamente satisfatória parte da necessidade e da realidade dos educandos de construírem pensamentos reflexivos sobre o contexto no qual se inserem para, em seguida, irem além desse entorno.

Existe, por parte do professor, a necessidade de se criar múltiplas estratégias para que o trabalho com os gêneros textuais – no caso, o dissertativo – argumentativo –, possa acontecer, além do conhecimento do que seja um “gênero” e dos documentos oficiais que embasam a prova do Enem. O professor, nas palavras de Dantas (2015b) e Bezerra (2020), deve atentar para uma diversidade de elementos, a saber: modalidade, seja oral e-ou escrita; o suporte do gênero; o contexto social de produção; questões de linguagem; textualidade e demais elementos que auxiliam no trabalho de produção textual.

Bezerra (2002), por sua vez, traz à tona a importância do trabalho com a leitura para a efetivação das atividades a partir do gênero textual a fim de que possam realmente acontecer, pois, segundo a autora, a leitura precede qualquer prática de linguagem exitosa. Além desse aspecto, essa autora nos chama a atenção para as estratégias de produção de textos argumentativos, narrativos, descritivos, expositivos e conversacionais; alerta para a consideração que deve haver no que diz respeito aos aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos; como, e principalmente, alerta para os usos e funções de determinadas situações de interação.

Observo, então, que ambos os autores (concordando inclusive com MARCUSCHI, 2002; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005; WITKE 2012; DIAS, 2012) compreendem “gêneros textuais” como elementos atrelados à realidade social do indivíduo, sendo elementos historicamente construídos e definidos, relacionados às esferas de comunicação e da atividade humana. Em outros dizeres, trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com a língua em ação, em atividades e usos funcionais, ou seja, é trabalhar com a língua viva, portanto fazem parte de cotidiano do ser integrado na sociedade (ou deveriam fazer, a depender da realidade observada).

Apresentei a MD em uma reunião de planejamento de aula, que originou as aulas aqui relatadas, em uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma cidade<sup>6</sup> no alto sertão paraibano, no ano de 2016, no segundo semestre. A partir dessa reunião, desde então, as aulas de redação nas turmas do ensino médio acontecem à luz MD. Para este artigo, exponho as experiências e os resultados do ano de 2018.

Em 2018, a turma que tomo como contexto da ação aqui relatada é a turma do terceiro ano, formada por 20 alunos. As aulas da disciplina de redação aconteciam duas vezes por semana, sempre às quartas-feiras pela manhã. O material didático utilizado como ponto de partida é o material do sistema de ensino adotado pela escola em questão. Esclareço, porém, que, considerando o planejamento de aula, não me detive apenas ao material do sistema de ensino adotado, mas, sempre que possível, busquei ir além, para sanar alguma lacuna que, no decorrer do processo, fora existindo. Para o trabalho que relato aqui foram, então, necessárias sete aulas (ou seja, quase um mês, considerando que são duas aulas de Redação por semana) para o efetivo trabalho de produção textual à luz da Metodologia Dialética.

Seguem as descrições das aulas, em detalhes, conforme ministrei:

**1º momento – Síncrise:** conforme apresentei anteriormente, neste momento, o aluno é preparado para o conteúdo a ser ministrado (VASCONCELOS, 1992). Diante disso, conforme planejamento, neste momento, a aula aconteceu a partir da seguinte estrutura: o tema da redação foi apresentado no momento em que a proposta redacional foi repassada aos alunos e foi debatido a partir de vídeos expostos, acompanhado de um debate realizado, no qual, mediado pelo professor, os alunos foram elencando suas opiniões sobre as várias possibilidades relacionadas ao tema. Houve, por parte dos alunos, um interesse maior, porque a turma de uma forma prática passou a entender o tema redacional

---

<sup>6</sup> A exigência para a publicação desta pesquisa foi que o nome da instituição parceira estivesse sempre no anonimato, mesmo o trabalho tendo apresentado grande êxito na prática da metodologia aqui exposta. Esclareço, também, que em 2016, o projeto foi iniciado, conforme relatado, a partir de uma reunião entre os docentes de língua portuguesa do fundamental 1, 2 e médio. Neste artigo, relato a experiência no nível médio, enquanto professor titular da disciplina, porém não posso deixar de dizer que, nos demais segmentos, a prática da metodologia foi sugerida também – e que acredito esteja acontecendo. De lá para cá, muitos resultados já foram apresentados. Essas aulas, por sua vez, originaram outra atividade, denominada ‘Laboratório de Redação’ – que apresentarei em Dantas (2019b) – no prelo – no segundo semestre de 2019.

proposto. Em seguida, a estrutura textual, conforme regras do Enem, mais uma vez, foi apresentada ao alunado para, em seguida, à luz do tema, haver a produção do gênero textual dissertativo – argumentativo. Para este momento, foram necessárias duas aulas.

**2º momento – Análise:** a partir do momento anterior, na semana seguinte, inclusive considerando que, fora da sala de aula, os alunos tiveram a chance de se aprofundar no tema redacional, aconteceu a prática, ou seja, a produção textual da dissertação-argumentação, em sala de aula, sendo por mim acompanhada. Neste momento, a sistematização do conteúdo, conforme exposto por Vasconcelos (1992) aconteceu de forma que os alunos foram protagonistas do seu momento de escrita que foi, então, organizado e acompanhado pelo professor titular. Neste momento ainda, após a produção textual (que aconteceu em um tempo que determinei – 1h15min) foi exposto o processo de correção das redações, conforme as competências disponibilizadas pelo Enem, através da Cartilha do candidato, do ano de 2017<sup>7</sup>. Após a correção, ainda neste momento, conforme planejamento foi acrescentada a devolutiva das redações, com os comentários, correções, além de uma análise oral em sala de aula. Para este momento, duas aulas foram necessárias.

**3º momento – Síntese:** aqui, conforme planejamento, a partir da devolutiva, na verdade, houve uma retomada, porque iniciei o trabalho de reescrita do texto que fora repassado aos alunos devidamente corrigido e comentado. A reescrita aconteceu também em sala de aula, e os alunos tiveram o momento de, tanto com a primeira versão do texto, quanto com o meu acompanhamento, elaborar um texto mais sistematizado, com o conteúdo já trabalhado no primeiro momento apresentado. Após a reescrita que aconteceu em duas aulas, em outra aula, houve mais uma correção e outra devolutiva. Os alunos perceberam o crescimento ao comparar a segunda produção (reescrita) com a primeira produção. O índice de notas quantitativas acima da média foi superior, se comparado com a devolutiva do segundo momento dessa metodologia. Para este momento, foram necessárias três aulas.

---

<sup>7</sup> Neste momento, dispunha apenas da Cartilha do participante de 2017. Em meados do início do segundo trimestre de 2018, a Cartilha de 2018 foi publicada pelo Inep, mas o trabalho já havia sido iniciado. Comparando, então, as duas cartilhas, nenhuma alteração fora encontrada e o trabalho seguiu ininterruptamente durante todo o ano de 2018.

A partir da análise/descrição acima apresentada, concluo que, a partir da Metodologia Dialética, um trabalho efetivo de produção textual para o Enem pode acontecer conforme quadro a seguir. O quadro 3 tanto serve para descrição do trabalho que desenvolvi (e ainda desenvolvo), como serve também como proposição de aula para a redação no ensino médio. Esclareço, porém, que o que proponho aqui é a partir de uma realidade de 2 aulas semanais, numa escola da rede privada de ensino e com turmas não tão numerosas assim, logo, a depender, penso que algumas adaptações devem ser feitas considerando a realidade do alunado. Reafirmo, por fim, usando as palavras do próprio Vasconcelos (1992), que a MD é uma possibilidade que existe, dentro de várias outras, i.e., não pode ser usada como uma camisa de força. Caberá, portanto, ao professor usar, conforme necessidade da turma e também planejamento sugerido, a metodologia que convier à aula e ao conteúdo a ser mediado.

<b>Proposta de Aula para Produção Textual (Gênero: dissertativo-argumentativo)</b>	
<b>I) Síncrese:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Tema redacional: debates e discussões;</li> <li>2) provocação-apresentação do tema;</li> <li>3) aspectos textuais do gênero: estrutura.</li> </ul>
<b>II) Análise:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) produção escrita (estabelecer relação com o momento prévio – acompanhamento do professor -, além de sistematizar o conhecimento debatido e refletido na ‘síncrese’);</li> <li>2) apresentação do processo usado para correção dos textos produzidos pelos alunos;</li> <li>3) correção;</li> <li>4) devolutiva;</li> <li>5) análise.</li> </ul>
<b>III) Síntese:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) reescrita da primeira versão do texto dissertativo-argumentativo;</li> <li>2) correção da reescrita;</li> <li>3) devolutiva da reescrita;</li> <li>4) análise e sistematização do conhecimento apresentado – considerando todas as etapas anteriores.</li> </ul>

**Quadro 3:** Proposta de aula para a produção do gênero dissertativo-argumentativo para o Enem a partir da Metodologia Dialética (VASCONCELOS, 1992)

## Considerações Finais

Reafirmando o que expõe Gómez (1998), considero que a aula deve estar fundamentada em teorias educacionais, e percebo que a Metodologia Dialética é essencial para o trabalho efetivo do gênero textual dissertativo-argumentativo, nas aulas de língua portuguesa, mas não é o único método, apesar de ser – a meu ver – o mais viável, considerando os aspectos sócio-discursivos e pragmáticos da prova de Linguagens e Códigos e a Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nessa aula dialógica, professor e aluno são peças-chave para a construção do conhecimento que é necessário à prática redacional eficiente. Não acredito, portanto, que apenas técnicas, regras e estruturas devem ser trabalhadas de forma a cansar o aluno e fazer com que o professor se canse também.

Parto do pressuposto de que a estrutura do gênero é essencial, mas há a necessidade de despertar a atenção do aluno para a prática redacional, a partir, por exemplo, do debate e das reflexões do tema sobre o qual o educando discorrerá, afinal, é impossível falar sobre o que não se tem conhecimento. Como visto, não defendo uma aula pautada no abstracionismo, mas na realidade na qual o aluno se encontra, buscando dar sentido e tê-lo na atividade que está sendo realizada em sala e que é – deve! – preparatória para Enem.

O trabalho do educador é de mediação do conteúdo, por ser, no processo, o ser mais experiente e capacitado para tal atitude. O seu trabalho deve estar voltado para uma prática social, real e dinâmica em sala de aula, tornando o aluno protagonista dessa aula, só assim, de fato, existirá uma situação de interlocução, resultando em um momento de interação concreto, ou seja, a partir da Metodologia Dialética na aula de produção textual para o Enem, professor e aluno mostrar-se-ão ativos e participantes na escrita da ideia que se pretende defender com fins a uma escrita de excelência.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes [1979], 1992.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso [1952-1953]. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 261 – 306, 2003.

BRASIL. **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante. Brasília – DF, 2018.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37 -46.

DANTAS, Wallace. Sobre a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa no ensino médio. **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 2, n. 1, p. 126-134, jan./jun. 2015

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: teoria e aplicação às aulas de Língua Portuguesa. **Revista Crátilo**, v. 8, n.1, ago. 2015, p. 25 – 33.

DE SOUSA, A. P.. Didática e Metodologia: Percursos Históricos e Constituição de Disciplinas. Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 3-53.

GÓMEZ, A. I. P. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27 – 51.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 46.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e formação de professor**: construindo experiências. Disponível em: [www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_199.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_199.pdf). Acesso em maio de 2017.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152 – 183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184 – 207.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83)

WITTKE, Cleide Inês. O trabalho com o gênero textual no ensino de língua. In: WITTKE, Cleide Inês (Org.). **Gêneros Textuais**: perspectivas teóricas e práticas. UFPel: Pelotas, 2012, p. 14 – 32.

## ORGANIZADORES

### **Cláudia Fuchs**

Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí); Especialista em Gestão Escolar (Uniasselvi); Licenciada em Pedagogia (UCEFF-Itapiranga/SC). Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Ijuí/RS. E-mail: claudia\_fr17@hotmail.com

### **Daniel Skrsypcsak**

Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí); Mestre em Educação (Unesc); Licenciado em Educação Física (UFSM). Professor da Rede Pública do Estado de Santa Catarina e do Centro Universitário Fai de Itapiranga/SC. E-mail: dskrsypcsak@hotmail.com

### **Jenerton Arlan Schütz**

Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí); Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí); Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi); Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Santo Ângelo/RS. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

## O que é escrever...?

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. E desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura.

No ato de escrever um dos interlocutores é um leitor ausente e desconhecido, apenas virtual, o que deixa o outro, o escrevente, em extrema solidão, entregue a si mesmo e ao estar sozinho na própria casa ante uma imensidão vazia, sabendo-se, no entanto, espiado e policiado. Leva-o a morrer em si mesmo, como diria Rousseau, para se descobrir vivo.

Por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente. Importa em duplo desconhecimento: o do que somos e podemos e o de outrem que misterioso nos aguarda. Trabalhado pela dúvida inaugural da criação, o escrevente busca achar-se, descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas.

(Mario Osorio Marques)

**Boa leitura!**



Pedro. João  
editores

ISBN 978-85-7993-675-3



9 788579 936753