The book cover features a vibrant, multi-layered illustration. At the top, several DNA double helices are depicted in shades of blue and orange. Below them, a diverse group of people of various ethnicities and ages are shown in various poses, some with their hands raised in a gesture of protest or solidarity. The background is a mix of green foliage and abstract patterns. At the bottom, the hood of a blue car is visible, suggesting a journey or a path forward. The overall theme is one of global unity and the intersection of science and human experience.

# LINGUAGENS HÍBRIDAS NA PRÁTICA DOCENTE

Jacob dos Santos Biziak  
Jussara Isabel Stockmanns  
Kátia Cilene S. S. Conceição  
organizadores

# Linguagens Híbridas na prática docente





**Jacob dos Santos Biziak  
Jussara Isabel Stockmanns  
Kátia Cilene S. S. Conceição  
(Organizadores)**

# **Linguagens Híbridas na prática docente**



**Copyright © dos autores**

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

---

**Jacob dos Santos Bizziak; Jussara Isabel Stockmanns; Kátia Cilene S. S. Conceição (Orgs.)**

**Linguagens Híbridas na prática docente.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 245p.

**ISBN. 978-85-7993-423-0**

1. Linguagens híbridas. 2. Linguagem na prática docente. 3. Tecnologias digitais. 4. Gêneros do discurso. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Hélio Márcio Pajeú. Arte a partir do Mural *Etnias e Culturas Formadoras do Município de Palmas-PR*, presente no campus do Instituto Federal do Paraná, campus Palmas

**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); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/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

2017

## SUMÁRIO

1. SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF, GAUHIER E PAULO FREIRE: PONTOS E CONTRAPONTO.  
Jussara Isabel Stockmanns 23
2. O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO: DA NECESSIDADE ÀS POSSIBILIDADES.  
Roberto Carlos Bianchi 65
3. A CUMPLICIDADE ENTRE TEOLOGIA E LITERATURA NAS EXPERIÊNCIAS EXISTENCIAIS HUMANAS A PARTIR DO SAGRADO.  
Filipe Marchioro Pfüetzenreuter 83
4. ENTRE O MIMÉTICO E O AMIMÉTICO: A CRÍTICA LITERÁRIA ENQUANTO POSICIONAMENTO DISCURSIVO E ESCRITURA.  
Jacob dos Santos Biziak 113
5. A LINGUÍSTICA APLICADA E OS GÊNEROS DO DISCURSO NO FAZER DOCENTE: UMA QUESTÃO DE PRÁTICA.  
Kátia Cilene Silva Santos Conceição 131
6. LITERATURA, CINEMA E PINTURA: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM HÍBRIDA OSTENTADA NA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE A MISSA DO GALO.  
Aline Cristina de Oliveira 155

7. O LUGAR DE “O SEGREDO DAS TRANÇAS” 181  
NOS ACERVOS DO PNBE (2003-2013).  
Carla Francine da Silva Reis
8. TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVAS FORMAS 191  
DE ENSINO.  
Daiane Padula Paz e Suzete Verginia de Souza  
Reiter
9. LITERATURA E IMPRENSA. A CRIAÇÃO 207  
LITERÁRIA E O MERCADO DOS BENS  
SIMBÓLICOS  
Jaison Luis Crestani

Não existe ensino sem pesquisa e  
pesquisa sem ensino.  
Paulo Freire



## PREFÁCIO

### DOS CAMINHOS QUE NÃO CONHECEMOS: LINGUAGENS HÍBRIDAS

Ser convidada para prefaciá-lo um livro que assume, em seu título, o caráter híbrido das linguagens produziu em mim um efeito instigante, pois na posição discursiva de quem fará o prefácio, ler este livro antes da maioria de seus leitores fez-me sentir privilegiada. Como pensar a linguagem, na contemporaneidade, sem considerá-la híbrida? Impossível. Por isso, o título do livro indicia o modo como a linguagem é concebida pelos autores dos capítulos que se seguem e aguça o desejo de leitura.

Soma-se a isso o momento de publicação deste livro. Saber da luta que se encerra para a implantação de um Programa de Pós-Graduação é motivo de celebração, ainda mais quando o Programa inicia-se com o coroamento da publicação do seu primeiro livro. Quantos sentidos de vida, de pesquisa, de conquista esperam pelo leitor nas páginas que se seguem. Importante destacar que os autores, docentes do Programa de Pós-Graduação do IFPR, escreveram seus capítulos imaginando alguns leitores especiais, quais sejam, os discentes do Curso de Pós-Graduação, Especialização em “Linguagens híbridas e educação” ofertado pelo IFPR – Campus Palmas, que encontrarão, neste livro, vozes que lhes ajudarão a caminhar pelos estudos da linguagem, vozes cujos ecos se cruzam e podem produzir sempre novos sentidos para cada leitor, para cada pesquisador. Por esses caminhos ainda não conhecidos, certamente, autores e leitores, docentes e discentes construirão muitos percursos e muitas interlocuções que enriquecerão os estudos das linguagens.

Pela via da linguagem, e não poderia ser por outra, o leitor refletirá sobre o conhecimento que sustenta uma prática pedagógica inovadora e democrática, considerando-se a complexidade de paradigmas na contemporaneidade. Os autores aqui reunidos preocupam-se com banalização de sentidos sobre o conhecimento e constroem seus capítulos visando a desconstruir sentidos corriqueiros sobre conhecimento e Educação. Para deleite do leitor, o livro traz capítulos que têm a literatura como objeto de estudo, os quais proporcionam uma leitura crítica em relação ao conhecimento produzido sobre literatura e as possibilidades de deslizamento para um novo modo de pensá-la. Por tratar-se de linguagens híbridas, estudos sobre literatura e cinema e sobre as tecnologias de comunicação enriquecem os capítulos que se seguem, “trançando” essa trama híbrida que é o infinito território da linguagem.

O leitor encontrará um posicionamento político assumido pelos autores, que tratam de seus objetos de estudo com muito rigor teórico. Um exemplo disso, dentre outros, pode ser dado com o capítulo intitulado “O lugar de “O segredo das tranças” nos acervos do PNE (2013/2013)”, que apresenta uma análise dos dados relativos à criação da lei 10.639/03, resultante de um longo processo histórico de revisão do currículo escolar brasileiro, ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Como nos diz, lindamente, João Cabral de Melo Neto, um galo precisará sempre de outro, que com tantos outros construirão um novo amanhã. E assim os sentidos deste livro lançam um grito dado pelas vozes de seus autores. São gritos em defesa de uma escola e de uma Educação mais comprometida com o conhecimento, com os sujeitos-escolares, sejam eles alunos, professores, auxiliares, enfim, com sujeitos que passam pela escola e nela têm o direito de acesso ao saber, às novas tecnologias, à literatura, ao cinema, à ciência para que dentro e fora da escola eles continuem sendo sujeitos de suas práticas de linguagem, e não sujeitos às exclusões

de uma sociedade que não respeita aqueles cujo direito ao conhecimento foi negado.

O leitor será envolvido por um livro que se sustenta por um modo plural de pensar sujeito e linguagem, um livro que não se constrói segundo uma visão conteudista; ao contrário, a linguagem, neste livro, é tecido e é tecida tal qual o desejo de Manoel de Barros quando escreve “Pra meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar”. Boa leitura.

Soraya Maria Romano Pacífico  
Outono de 2017



## INTRODUÇÃO

### LINGUAGENS HÍBRIDAS E EDUCAÇÃO

O presente livro, intitulado “Linguagens híbridas na prática docente”, objetiva refletir sobre as linguagens híbridas e a educação, possibilitando novos horizontes e novas práticas aos docentes. O mesmo instrumento é um apoio aos discentes do Curso de Pós-Graduação, Especialização em “Linguagens híbridas e educação” ofertado pelo IFPR – Campus Palmas, que busca oferecer educação de qualidade, de forma integrada entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O aprofundamento teórico aqui apresentado trará ao leitor condições de transferir para o espaço em que atua profissionalmente não só conteúdo renovado, mas, também, condições de repensar problemas típicos da educação contemporânea e que são totalmente alicerçados pela linguagem. Sendo assim, partindo de concepções correntes a respeito da linguagem, percebemos uma pluralização da mesma, uma vez que uma transversalidade caracteriza a produção e recepção de discursos na contemporaneidade. Um espaço privilegiado para sentir os efeitos disso é o escolar, já que, nele, as diferenças convivem e proporcionam, constantemente, que as representações das realidades sejam redefinidas. Logo, o cinema, a imprensa, o conhecimento, as diferenças sociais, as tecnologias, as artes, enfim, bordeiam tanto a atividade docente quanto o sujeito que vai à escola buscando algo que lhe falta e, também, dar voz a sua história e condição social. Dessa feita, propomos o hibridismo entre as linguagens, como maneira de incitar o ensino como forma de pensar sobre ele no contexto do contemporâneo.

Esta obra está organizada a partir da temática linguagens híbridas e educação. A estruturação da mesma serviu-se da produção científica dos docentes do Colegiado de Letras do IFPR, Campus Palmas, abordando os seguintes conteúdos:

1. SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF, GAUHIER E PAULO FREIRE: PONTOS E CONTRAPONTOS: Discute os saberes docentes a partir da sociedade denominada do conhecimento, exigindo uma prática pedagógica reflexiva, inovadora, democrática, para dar conta de um novo paradigma educacional, do qual requer uma formação para a cidadania. Para tal reflexão, tem como base os teóricos Behrens (2004), Delors (1998), EYNG (2007), Saviani (1996) e Campelo (2001). Por isso, da necessidade de se refletir sobre os 'saberes docentes' necessários para a prática pedagógica dos professores com os teóricos de Tardif (2002), Gauthier (2013) e Paulo Freire (2002) que destacam a importância dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais como saberes necessários para a prática da docência.

2. O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO: DA NECESSIDADE ÀS POSSIBILIDADES: Reflete sobre o conhecimento do conhecimento observando a necessidade e as possibilidades a partir da construção histórico-social-cultural. Na atualidade, são comuns afirmações de que nos encontramos na "era do conhecimento". Percebe-se o uso indiscriminado desta expressão, porém pouco se questiona o que significa este "conhecimento" e, menos ainda, interroga-se sobre o conhecimento do conhecimento, e, se o mesmo é necessário e possível. A busca por estas reflexões e respostas epistemológicas entende-se de fundamental importância. Esta construção sobre o assunto não é tarefa fácil, pois pode ser analisado desde diversos olhares e áreas diferenciadas do conhecimento. Assentam-se os conceitos em discussão, em Maturana e Varela (2001), Morin (2003, 2010), Leff (2005, 2010), Santos (2010, 2013), Kuhn (2013). Os principais resultados esperados referem-se à identificação da necessidade e possibilidades do conhecimento do conhecimento e suas relações

com as formas de produção dos saberes; observar como se dá a produção e a interpretação dos conhecimentos a partir da complexidade dos paradigmas na atualidade.

3. A CUMPLICIDADE ENTRE TEOLOGIA E LITERATURA NAS EXPERIÊNCIAS EXISTENCIAIS HUMANAS A PARTIR DO SAGRADO: Cristianismo, Islamismo e Judaísmo. O que essas três religiões de amplitude transcontinental têm em comum é o fato de fundamentarem sua fé em livros, não é à toa que são popularmente reconhecidas como *As religiões do Livro*. Em se tratando do Cristianismo em particular, o histórico de composição de seu *Livro Sagrado* – a Bíblia – demonstra que sua primeira fonte de provisões foi a Literatura oral, a qual, com o posterior acréscimo de histórias provenientes de outros contextos, colaborou para que a religião desenvolvesse uma teologia própria e, a partir dela, se espalhasse pelo mundo. Se, por um lado, a Literatura serviu de referência para a Teologia, o mesmo ocorreu da parte desta em relação àquela, tanto que são inúmeras as obras literárias que versam sobre temas religiosos ou estabelecem relações intertextuais com a Bíblia e seus personagens. Sendo assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, parte da premissa de que Teologia e Literatura são realidades intrínsecas para analisar o aspecto literário da Bíblia a partir da história de sua composição, assim como para apresentar o método da analogia estrutural como uma possibilidade para nortear os estudos comparados entre Teologia e Literatura. Para tanto, são tomados como referências principais Luiz José Dietrich (2014), com seu artigo intitulado *A formação do Antigo Testamento*, e Karl-Josef Kuschel (1999), com sua obra *Os Escritores e as Escrituras: retratos teológico-literários*. Por fim, pretende-se comprovar que a Bíblia é uma obra literária complexa, que ela se transformou no grande seleiro de provisões para toda a Literatura ocidental e que o método da analogia estrutural se demonstra bastante eficiente para os estudos em Teopoética ao permitir analisar o aspecto teológico presente em obras literárias, assim como o aspecto literário presente na Teologia.

4. ENTRE O MIMÉTICO E O AMIMÉTICO: A CRÍTICA LITERÁRIA ENQUANTO POSICIONAMENTO DISCURSIVO E ESCRITURA: Parte do conceito de ‘mimesis’, amplamente utilizado pela crítica literária, tendo em vista duas qualidades do texto analisado: o mimético e o amimético. Alguns tratam tal diferença como algo do “ponto de vista” que se quer projetar sobre a obra analisada. No entanto, partindo de elementos da análise do discurso francesa e da desconstrução derridiana, pensamos que, na verdade, estamos diante não somente um instrumental de estudo do texto literário, mas, antes disso, de uma maneira de se representar e significar a própria crítica. A mimesis não constitui um consenso dentro da crítica literária; ao contrário, mesmo o conceito como surge na Arte poética de Aristóteles sofre releituras diferentes. Com o passar dos anos, em trabalhos como o realizado por Karlheinz Stierle em *A ficção*, a mimesis começa, de fato, a ser interpretada como uma representação do real que constrói suas próprias regras e suas próprias condições de produção. Nesse sentido, não haveria o amimético como “mentira”, “falsificação”, “irrealidade”, “fantasia”, entre outros. Stierle (2006) destaca, por exemplo, que obras como *Dom Quixote*, *A divina comédia* e *Decameron* reabilitaram a ficção e a mimesis. Ou seja, estas passaram a ser entendidas como construção do real em suas mais diversas possibilidades. Nesse sentido, não existe obra “amimética”, uma vez que todas são produtos de uma representação, de uma modelação do real. Em outras palavras, toda obra artístico-literária é uma recriação, não reprodução de ideias pré-definidas de realidade e verdade. Sendo assim, partindo de alguns conceitos definidos por Maingueneau (2008), a criação e o uso da qualidade “amimética” atribuída a alguns textos (como parábolas, contos de fadas, contos fantásticos etc) materializa, antes de uma crítica literária, um posicionamento discursivo sujeito às coerções históricas, dando dinamismo à significação dos enunciados. Dessa maneira, pela memória dos discursos – o interdiscurso – entendemos que o uso de tal termo no estudo da literatura implica em uma relação problemática com a própria ideia

de verdade. Aliando tal percepção à perspectiva de Derrida (2013), tal conceito relaciona-se com uma metafísica da presença incapaz de compreender a língua enquanto escritura. Ou seja, cria-se uma crítica topológica da arte e, por derivação, da realidade, como se algumas representações miméticas estivessem fora da “verdade” (enquanto presença) que “o real” conteria. No entanto, a própria crítica literária deve ser lida também como escritura, como uma mimesis cujo sentido se constrói pelo rastro onde sempre se imprime uma relação com o outro.

5. A LINGUÍSTICA APLICADA E OS GÊNEROS DO DISCURSO NO FAZER DOCENTE: UMA QUESTÃO DE PRÁTICA SOCIAL: Traça uma relação entre os estudos de Linguística Aplicada e a teoria dos Gêneros do Discurso de Mikhail Bakhtin no intuito de mostrar como ambos podem contribuir para questões relacionadas ao trabalho docente enquanto prática social. A Linguística Aplicada em seu caráter interdisciplinar, bem como os gêneros do discurso na perspectiva da interação interlocutiva podem promover subsídios teóricos e práticos para que se possa estabelecer uma visão mais crítica em relação ao fazer docente. Nesse sentido, o trabalho visa também oferecer uma breve análise dos gestos docentes de professores em formação no âmbito do Pibid, subprojeto de Inglês para que se possa ter um panorama de como os estudos de linguagem podem contribuir para soluções de problemas referentes à prática docente, bem como fornecer estratégias visando à conscientização dos docentes sobre sua prática.

6. LITERATURA, CINEMA E PINTURA: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM HÍBRIDA OSTENTADA NA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE *A MISSA DO GALO*. Apresenta discussão acerca da transposição do texto literário para o cinema reúne uma série de equívocos e preconceitos perpetuados ao longo do tempo. Os amantes da literatura, em geral, condenam as adaptações cinematográficas de textos clássicos, considerando-as fatores de simplificação e, por vezes, de redução do caráter artístico concernente à obra original. Do outro lado dessa polêmica, onde se encontram os escritores e cineastas, já não há espaço para

questionamentos dessa natureza, haja vista que com o advento do *Cinema Novo*, nascido na década de 50 do século XX, o diálogo entre o discurso fílmico e o literário deixou de lado a ideia de fidedignidade entre estas duas instâncias artísticas e passou a contemplar a adaptação sob uma ótica cada vez mais livre. A constante aproximação com outras artes e a consideração de que o contexto de produção fílmico não é o mesmo daquele existente na literatura levou o cinema a repensar o texto literário, não mais se limitando a reconstruí-lo sob o jugo da exatidão. O texto passa, então, por um processo de remodelação que permite ao expectador atribuir sentidos para além daqueles já experimentados quando do ato da leitura. Essa perspectiva moderna levou o cineasta brasileiro Roman Stulbach (1947-2013) a representar cinematograficamente o célebre conto *Missa do Galo*, do escritor Machado de Assis. O curta-metragem de título homônimo foi exibido em 1973, exatamente 84 anos após a primeira publicação do conto em livro. A despeito do lapso temporal, Stulbach dialoga constantemente com o texto que lhe serviu de inspiração. Contudo, o enredo fílmico leva o expectador a uma completa dissolução do enigma perpetrado pelo autor de *Dom Casmurro*, que deixou em suspenso a confirmação do adultério da protagonista Conceição, sugerido no decorrer da trama. Contrariamente ao que se propôs na obra machadiana, o curta assume um discurso revelador desde a sua introdução, momento em que surge na tela, em sobreposição aos nomes dos atores, alguns dos mais famosos quadros pintados por artistas brasileiros do terceiro quartel do século XIX e início do século XX. Com essas pinturas, o cineasta presenteia o expectador atento com o desfecho que será anunciado apenas nos minutos finais do filme, num claro diálogo entre o cinema moderno, a literatura oitocentista e as artes plásticas do mesmo período. Este artigo propõe uma análise do curta-metragem *Missa do galo*, tendo em vista as aproximações e distanciamentos com o texto literário machadiano, bem como intenta ressaltar o hibridismo de linguagens artísticas realizado por Roman Stulbach.

7. O LUGAR DE “O SEGREDO DAS TRANÇAS” NOS ACERVOS DO PNE (2013/2013): Objetiva empreender uma análise do conto “O segredo das tranças”, presente no livro *O segredo das tranças e outras histórias africanas* (2009), de Rogério Andrade Barbosa (1947), enquanto obra literária caracterizada por temas ligados à *africanidade*. Nessa perspectiva, propõe-se a análise e sistematização, enquanto literatura infanto-juvenil, dessa obra que faz parte do Acervo do ano de 2009 do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Serão considerados nessa apreciação dados relativos à criação da lei 10.639/03, que resulta de um longo processo histórico de revisão do currículo escolar brasileiro, ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. Por fim, pretende-se analisar a representação que esse título veicula em relação à cultura africana; os aspectos estruturais e linguísticos das obras, avaliando-a do ponto de vista estético de um modo geral.

8. TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVAS FORMAS DE ENSINO: Trata das tecnologias formam parte de nosso cotidiano, grande parte da sociedade está conectada à internet 24 horas por dia através de—diversos dispositivos. Denominado como “renascimento digital” (Jenkins, 2001), esse período de transição e transformação modificou o mundo e as formas de aprender e de ensinar. Com a inovação tecnológica os alunos têm acesso a grande quantidade de informações, entretanto, nem sempre sabem como utilizá-las; assim, o professor do século XXI passa a exercer a função de mediador e facilitador do conhecimento, filtrando informações e auxiliando seus alunos a desenvolver seu potencial máximo para uma aprendizagem significativa. Na era digital, por possuir uma sociedade hiperconectada, a escola deve repensar também suas funções, considerando que o conhecimento pode vir do outro lado dos muros da escola, desmistificando as crenças de que aluno só aprende na escola. Este artigo busca oferecer uma reflexão sobre as novas formas de ensino e de aprendizado que vêm surgindo, já que as salas de aula estão repletas de professores imigrantes digitais ensinando (e aprendendo com) nativos digitais (Prensky 2010);

sendo assim, não cabe mais a discussão sobre inserir ou não as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, é preciso apropriar-se delas para promover uma efetiva inclusão digital, e assim contribuir, efetivamente, para um ensino atrativo e de qualidade. Aborda também algumas possibilidades de implementação do modelo híbrido de ensino, tendência da escola moderna, que incorpora características essenciais tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online, discutindo um dos dos maiores desafios do cenário educativo nacional: a formação de docentes habilitados a lidar com o novo contexto escolar, (deveria ser) permeado por tecnologias e recursos digitais.

9. LITERATURA E IMPRENSA: Aborda como a implantação e o desenvolvimento da imprensa promoveram a comercialização da literatura e deram início ao processo de profissionalização do escritor, que passaria a alcançar, assim, uma relativa autonomia na sua produção, deixando de se submeter à tutela de um mecenas. Consequentemente, a instauração de um mercado livre e anônimo para as manifestações artísticas e culturais teria um efeito duplo sobre o trabalho do escritor, instituindo o que se poderia denominar como dialética da liberdade e da alienação. Com a abertura de um mercado dos bens simbólicos, aciona-se todo um “sistema de condicionamentos” com os quais o escritor deverá defrontar-se obrigatoriamente no decurso de sua produção artística. A introdução de novos meios de produção e de transmissão da cultura não só estimulam formas de escrita igualmente renovadas, como também contribuem decisivamente para a formação de um novo modo de raciocínio e, por conseguinte, de maneiras inovadoras de se relacionar com os produtos artísticos a serem assimilados. Assim, o exame crítico das produções culturais deve considerar a complexidade inerente à sua composição material que, embora usualmente negligenciada, também se constitui em formas de expressão. Os meios de divulgação não são simples instrumento de difusão da virtualidade do texto literário, mas participam determinadamente da construção da identidade e do universo de sentido das obras

publicadas. Portanto, o conhecimento das condições de enunciação vinculadas a cada contexto de produção define consideravelmente o percurso da leitura, indicando as normas que presidem ao consumo da obra. Da confluência entre a constituição material e a componente textual resultam maneiras particulares de fruição do objeto escrito, determinadas pelos protocolos de leitura, categorias de leitores e horizontes de expectativas próprios de cada contexto. Com base nesses pressupostos, este simpósio pretende promover a interlocução entre estudos críticos sobre as interações dinâmicas que se articulam entre a criação artística e os fatores de produção (instituições culturais, meios de comunicação, concepções ideológicas, práticas mercadológicas etc.). Com o intuito de propiciar a reflexão teórica e metodológica sobre a pesquisa em periódicos, planeja-se ressaltar a importância de jornais e revistas como fontes primárias fundamentais para o estudo da história literária e como agentes da atividade intelectual e da renovação estética, política e cultural do país.

Estes textos reunidos visam, portanto, contribuir para uma nova mirada sobre o trabalho com as linguagens, principalmente no espaço escolar, proporcionando maneiras diversas de pensar a Educação e a prática docente.



# SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DE TARDIF, GAUHIER E PAULO FREIRE: PONTOS E CONTRAPONTO

Jussara Isabel Stockmanns

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea apresenta desafios inovadores para todas as áreas da ciência, como econômica, social, educacional, política entre outras, realidade complexa e em constante evolução. A mesma apresenta novos paradigmas da ciência, que atingem todos os segmentos da sociedade, e este processo de mutação interfere diretamente na educação como um todo. Por isto refletiremos sobre os pontos e contrapontos dos saberes docentes na ótica dos pesquisadores Tardif (2002), Gauthier (2013) e Freire (2002). Os profissionais professores em suas práticas pedagógicas são desafiados a este novo enfrentamento, pois todas as crianças e jovens passarão pela formação destes, e os mesmos tem a incumbência de formar cidadãos desta e para esta exigente sociedade do conhecimento. É preciso urgentemente superar a abordagem conservadora da prática pedagógica na ótica dos profissionais da educação, bem como das políticas públicas e das organizações e propostas pedagógicas institucionais. Behrens (2004) explica que o paradigma inovador, da produção do conhecimento, denominado também sistêmico ou da complexidade, voltado para o ser humano como um ser completo, interligado, com a visão de totalidade, da ética e da cidadania. Apoiamos nossa reflexão na proposta da UNESCO, que enfatiza a necessidade de preparar cidadãos para a vida, num contexto de totalidade, transformando-o para uma sociedade mais justa e solidária.

A partir desta abordagem, constata-se a necessidade de os profissionais professores refletirem sobre os saberes docentes que constituem sua prática pedagógica, visando assim formar homens íntegros, éticos e também mais preparados para enfrentar a sociedade do conhecimento.

Dessa forma, é necessário identificar os *saberes dos profissionais professores*, ou também denominados de *saberes docentes*, as habilidades e competências profissionais que necessitam a especificidade da ação docente. Neste aprofundamento, apresentamos as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de três autores: Tardif (2002), Gauthier (2013) e Freire (2002).

Tardif (2013) apresenta o profissional professor ideal como alguém que conhece sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir conhecimentos sobre as ciências da educação e da pedagogia e aquele que desenvolve um saber prático baseado na sua experiência. Portanto, este aprofundamento e esta reflexão aqui proposta objetiva reconhecer que a sistematização dos saberes docentes contribuirão na construção de uma identidade profissional dos professores, necessária para a formação inicial e continuada, contribuindo para o enfrentamento dos desafios da profissionalização docente.

Perante aos desafios da sociedade e às exigências do campo da educação Tardif (2002) aponta que a questão do saber dos docentes não está desvinculada das outras dimensões do ensino, nem mesmo do estudo do trabalho realizado de forma específica, esta questão é mais ampla voltando também para as situações de dentro da escola e da sociedade. Tardif aborda (2002, p.11):

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.

O contexto atual apresenta um terreno muito propício para uma reflexão aprofundada da ação docente e também da sua formação, visto que a própria exigência externa provoca ou estimula novos estudos, novas práticas pedagógicas. O contexto tecnológico também fomentou novas perspectivas pedagógicas, novos olhares sobre o mundo da educação, mundo visto do ângulo escolar, do desenvolvimento humano e social, dos desafios curriculares e das políticas públicas, das concepções da pedagogia. Gauthier (2013, p. 19) “A ciência do ensino é muito mais uma ideia a ser guardada no velho baú das utopias educativas do que uma tarefa já concretizada”.

A questão da temática da formação docente e a reflexão sobre a prática educativa-progressiva, concepção freireana, visando assim a autonomia do ser educando no contexto em que está inserido, concepção teórica de Paulo Freire, está alicerçada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Ao falar sobre saberes e o respeito ao educando FREIRE (2002 p. 11) afirma:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Portanto, esta pesquisa apresenta uma tentativa de refletir e aprofundar o pensamento de Tardif, Gauthier e Freire sobre os saberes dos profissionais professores e/ou saberes docentes, buscando observar possíveis pontos e contrapontos das teorias, mesmo diante das diferentes situações, épocas e contextos em que os autores trabalharam, assim como as possíveis razões para tal.

## 1. OS SABERES DOCENTES E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

No contexto da sociedade do conhecimento, da era da Tecnologia da Informação e da Comunicação - TICs, o mundo da educação permeia uma transição paradigmática que exige o repensar das concepções, das políticas educacionais, da infraestrutura e das metodologias do campo da educação. Surgem desafios e paradigmas em relação à formação inicial e continuada dos docentes, no sentido de formá-los cidadãos, em constante transformação, e de que busquem formação permanente conceitual, pedagógica e, principalmente de visão crítica, reflexiva e de transformação da sua própria realidade. O contexto da sociedade atual nos mostra que as práticas educacionais das abordagens paradigmáticas conservadoras, não dão conta da formação dos nossas crianças e jovens, egressos da sociedade em constante transformação. Exigências novas estas, requerem docentes criativos, conscientes, que saibam redimensionar a função social da escola na sociedade, visando atender uma educação voltada às necessidades da sociedade.

Behrens (2004, p.10) explica que a escola: “passa a ser desafiada a oferecer processos pedagógicos que tenham como foco a aprendizagem nas suas múltiplas visões e dimensões”, e relata que os professores percebem essa necessidade, porém, alguns encontram dificuldades para vias de fato efetivarem essa transformação no processo ensino e aprendizagem, pois encontram arraigados nas escolas os paradigmas conservadores, derivados de um pensamento fragmentado e reducionista que foram úteis em outros tempos da história.

Nos anos 90 a educação passou a ganhar destaque no cenário das políticas públicas para a educação, como uma possibilidade de ampliar na área educacional, conseqüentemente surgiram vários desafios para a mesma. Um desses desafios foi o crescimento das demandas educacionais, o qual gerou análises e discussões da sociedade como um todo, para o atendimento aos diversos

problemas educacionais. Um segundo desafio é o avanço do contexto tecnológico com os processos do neoliberalismo, ampliando as demandas da diversidade e as demandas sociais assim como o desafio da educação não formal, um panorama tão diversificado e desigual de sociedades e movimentos sociais ativos exigindo constantemente ações no que tange principalmente à esfera pública e privada. O Documento “Educação, um tesouro a descobrir”, escrito por Delors (1998) como relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirma que,

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos polos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social. (DELORS, 1998, p. 66)

Dentro do contexto mundial, por conta das necessidades humanas e exigências sociais, se faz *mister* desenvolver o potencial humano tanto pela educação formal e não formal. Atualmente com as novas tecnologias, os ambientes reais e virtuais de aprendizagem estão postos à sociedade tanto na educação formal e não formal. Neste processo, a educação passa a ganhar ênfase no Brasil. A Educação é convidada a transpassar os muros dos ambientes escolares, para os espaços das famílias, do trabalho, da sociedade civil organizada e do lazer. Caracteriza-se assim, um novo conceito da educação, que aborda processos educativos fora dos espaços escolares, em processos organizativos da sociedade civil, abrangendo movimentos sociais ou processos educacionais

vinculando escola e a comunidade, às organizações sociais e não governamentais.

Neste contexto, subentende-se que a prática docente contemporânea é desafiada a percorrer um caminho nunca percorrido em seus aspectos das concepções educacionais, políticas e principalmente a encontrar novos processos didático metodológicos frente às abordagens do novo paradigma, apresentando um novo significado à ação docente. Segundo Behrens (2004), a transformação da sociedade está atrelada à opção paradigmática que cada docente assume em sua prática. Esse posicionamento vem de encontro ao que a EYNG (2007, p.115) afirma:

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno-conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apoia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio, histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

Ao realizar a abordagem sobre a ação docente, Behrens (2004, p. 11) afirma que “os processos de superação exigem reaproximar as múltiplas visões que se desdobraram e faz-se necessário retornar a interligar-se”. Ainda destaca Behrens (2005) que a educação se responsabiliza por um papel relevante na transição paradigmática, pois a busca do pensamento complexo ou conhecimento científico implica buscar caminhos e processos de reaproximação dos campos do saber. Segundo Behrens (2004, p. 12) “o mundo precisa ser entendido como um complicado tecido de eventos no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam na textura do todo”.

Estas são apenas algumas questões que nos remetem a refletir sobre a necessidade de educar para a cidadania que exige uma prática pedagógica dos docentes onde priorize a aprendizagem do

educando num sentido genérico e específico, abrangendo todas as dimensões do ser humano. A educação como desafio e proposta frente à sociedade do conhecimento, nas palavras de Behrens (2004, p. 13), “precisa interconectar as partes com o todo, exige a agregação de múltiplas visões que se interpenetram entre si”. Estes aspectos são corroborados por educadores como Alcantara e Behrens (2000, apud BEHRENS, 2004, p. 12), que afirmam:

Ao alertar sobre as múltiplas visões que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas, apresentando-as como sendo a: visão de totalidade; visão de rede, de teia e de conexão; visão de sistemas integrados; visão de relatividade e movimento; visão de cidadania e ética; visão coletiva.

Perante aos desafios da sociedade e as exigências do campo da educação Tardif (2002) aponta que a questão do saber dos docentes não está desvinculada das outras dimensões do ensino, nem mesmo do estudo do trabalho realizado de forma específica, mas a questão é mais ampla voltando também para as situações de dentro da escola e da sociedade. Tardif aborda (2002, p.11)

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Desta forma, segundo o autor é necessário escapar de dois perigos, ou do mentalismo ou do sociologismo. O mentalismo segundo Tardif (2002, p.11) “consiste em reduzir o saber, exclusivamente ou principalmente, a processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”. E o sociologismo

segundo Tardif (2002, p. 14) “Tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores da construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente do trabalho dos professores”.

O contexto atual apresenta um terreno muito propício para uma reflexão aprofundada da ação docente e também da sua formação, visto que a própria exigência externa provoca ou estimula novos estudos, novas práticas pedagógicas. A partir de vários questionamentos podemos analisar e refletir a temática dos saberes docentes. Segundo Gauthier, umas das reflexões que permearam os estudos desta temática é “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?” (GAUTHIER, 2013, p.19). É a partir destes e outros questionamentos que permearemos a nossa reflexão e discussão.

A questão da temática da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressiva, visando a autonomia do ser educando no contexto em que está inserido foi o olhar de Freire (2002) quando discute, reflete e escreve sobre a “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. A Pedagogia deve estar fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, ao falar sobre saberes e o respeito ao educando Freire (2002, p. 11) afirma:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.

Já para Pimenta (1999) ao abordar a temática da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, como um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói a partir da significação social da profissão, bem como da avaliação constante dos significados sociais da profissão, da análise das tradições e da readequação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Também a autora considera a mobilização dos 'saberes dos professores', como 'saberes da docência', como sendo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Entretanto, as pesquisas mostram que os professores utilizam/mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao organizar o seu trabalho pedagógico no seu cotidiano de sala de aula.

Percebe-se que os saberes dos professores adquiridos durante a formação inicial (componentes curriculares nos cursos de graduação), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula levando em consideração os saberes curriculares e a experiência, bem como de outros saberes científicos da formação continuada que vai adquirindo no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Saviani (1996, p.147) afirma sobre esses saberes que configuram o trabalho do educador:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são (Saviani, 1996, p.147).

Esta afirmação de Saviani (1996) contribui para o posicionamento de que o professor precisa ter uma concepção de educação, uma visão de mundo, e que essas concepções

determinam os tipos de saberes que deverão ser articuladas no contexto de sala de aula.

Diante dessas reflexões, é necessário discutir no contexto também escolar sobre os condicionantes que envolvem a própria prática docente, visando, no entanto, compreender como os docentes articulam com a complexidade e os desafios dos diversos saberes docentes que envolvem suas atividades, buscando identificar quais os aspectos que alicerçam hoje a profissão docente tão desprestigiada pelos dirigentes e desvalorizada pela sociedade, e, no entanto, indispensável ao seu crescimento e desenvolvimento.

## **2. CONCEPÇÕES E TIPOLOGIAS DOS SABERES DOCENTES**

É necessário considerar que um dos aspectos que os estudos realizados sobre os saberes docentes é a constituição do trabalho docente, seus aspectos histórico individual e profissional, os aspectos teórico-metodológicos da prática do professor, as concepções pedagógicas que envolvem o conhecimento profissional adquirido, entre outros. Os estudos apontam que o profissional docente adquire e desenvolve conhecimentos, a partir de sua prática e no confronto com as condições físicas, humanas, pedagógicas, sociais da sua profissão. Nesta perspectiva o respeito pela temática de 'saberes docentes' tem alavancado as discussões nos processos iniciais da formação docente, bem como entre os profissionais docentes, atribuindo assim um processo de formação continuada a partir do desenvolvimento e das ações formativas com abordagem acadêmica, envolvendo dimensões profissionais, pessoais e organizacionais dos profissionais da educação.

O Documento da UNESCO, que sistematiza um relatório sobre a Comissão Internacional da Educação para o século XXI (DELORS et al, 1998, p. 152), afirma que:

A Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos

o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Nesta ótica, dos profissionais da educação, dos professores será exigido muito, pois “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira determinada e responsável” (DELORS et al, 1998, p. 152). O Relatório também reconhece que “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (DELORS et al, 1998, p. 152). Sob este enfoque, tanto a sociedade civil em geral e as instituições de ensino, enfatizam o papel e o trabalho do professor, bem como, uma excessiva responsabilidade no sucesso ou no fracasso da educação nas mãos do professor. Nem sempre se questionam as condições e possibilidades de efetivarem as funções a eles atribuídas, muitas vezes atribuições de difícil consecução e, nem sempre estão bem definidas nos processos políticos educacionais.

A partir das exigências e da comprovação de que o professor tem um papel importante e central a desempenhar na educação, surgem aqui alguns questionamentos, duas em aspectos gerais: para se ensinar, o que é necessário *saber*? Que *saberes* devem ser construídos/aprendidos pelos docentes em seu processo de formação inicial e continuada? E uma, com aspecto específico: que *saberes* são necessários para os docentes efetivarem práticas avaliativas que auxiliam na identificação das dificuldades, avanços e possibilidades para a reconstrução das aprendizagens dos alunos? São questionamentos que devem conduzir a reflexão sobre os *saberes profissionais* dos docentes.

Denominados de *saberes dos professores* ou *saberes docentes* têm sido atualmente objeto de reflexões e discussão por muitos autores internacionais e nacionais, onde destacamos Tardif (2002), Freire (2002), Saviani (1996), Gauthier (2013), Pimenta (1999), Campelo (2001), Behrens (2005), autores estes que têm refletido sobre a importância da formação, desenvolvimento e atuação dos docentes. O espaço de pesquisa sobre esta temática é amplo e tem desenvolvido nos últimos vinte anos.

Entende-se que o professor é um profissional que detém saberes de variadas origens sobre a educação, adquiridas na sua trajetória acadêmica, na formação inicial e também com a experiência profissional. Os 'saberes profissionais' adquiridos com a prática e os desafios enfrentados no campo educacional, orienta a prática pedagógica do professor na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais, que atuam precisando agir muitas vezes de forma diferenciada frente aos desafios encontrados diariamente, mobilizando diferentes teorias pedagógicas, metodologias de ensino e habilidades humanas. Por isso, o 'saber profissional' dos docentes é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

Conforme Campelo (2001) são utilizadas diversas nomenclaturas para conceituar esses *saberes*, e, para ele os estudos sobre essa temática contribuem para:

- a) construir e confirmar o reconhecimento da identidade do profissional docente; e,
- b) formar professores qualificados para desenvolverem um ensino que continuamente seja mais coerente com as finalidades da educação socialmente estabelecidos.

Desta forma, destacamos que são necessárias algumas características para manifestar como os saberes dos docentes são refletidos nas discussões e nas pesquisas, pois sob expressões como *savoir* e ou *connaissance* em francês, *knowledge* em inglês, são conhecimentos ou saberes em português. Atualmente diversos estudos abordando esta temática e explorando a partir de outras

categorias, tais como concepções, crenças, competências, representações, pensamentos e acreditamos que é importante apresentar algumas reflexões sobre a expressão 'saber'.

Esta pluridimensionalidade do 'saber profissional' dos docentes é apresentada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), conceituando "o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados". É importante perguntar: por que o 'saber profissional' dos professores, os saberes docentes, são construídos de diferentes 'saberes'? Percebemos que em suas atividades pedagógicas diárias, os docentes planejam, executam e avaliam o planejamento didático, escolhem as metodologias que julgam adequadas, elaboram as tarefas para os discentes, administram o cotidiano da sala de aula, mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Podemos refletir que os professores tratam da gestão da área de conhecimento e da gestão do cotidiano da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes 'saberes' necessários à efetivação dos objetivos previamente definidos.

Observando a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas sobre saberes docentes, apresentaremos as concepções e tipologias na perspectiva de três autores: Maurice Tardif, Clermon Gauthier, e Paulo Freire. Nesta reflexão se propõe pôr em evidência as contribuições destes estudos para a formação inicial e continuada de professores, sem a intensão de esgotar o assunto, e, sim fomentar novos questionamentos e desafios da prática docente.

#### **A) Maurice Tardif, o saber docente como formação profissional:**

A reflexão aqui proposta por Tardif nos propõe a pensar sobre alguns questionamentos que ele mesmo nos apresenta: 'Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual é a natureza destes saberes? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesã não adquiridas

através de uma longa experiência de trabalho? Estes saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.?’ Dentre estas, realiza outros questionamentos, proponho um momento de reflexão.

Em 2002 foi lançado por Maurice Tardif a obra intitulada *“Saberes Docentes e Formação Profissional”*, discorre a respeito dos saberes docentes bem como sua relação com a formação profissional e a prática da docência. A obra reúne oito ensaios de Tardif que foram publicados desde 1991 e apresentam diferentes pesquisas, etapas e reflexões. Em sua obra destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). A partir da ideia de pluralidade, a autora discute que a presença de uma classificação dos saberes docentes, ela existe associada às diferentes fontes de aquisição, às suas origens e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes. A compreensão de saberes de um professor para Tardif (2002, p. 16) expressa:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. Como se pode, então pensar essa articulação entre ‘o que sabe um atoar em atividade’ e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros

trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à sua?

Salientamos que Tardif (2002) situa o ‘saber docente’ a partir de seis fios condutores: a) o primeiro diz respeito ao *saber e trabalho* – onde o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na sala de aula e escola; b) o segundo fio condutor é a *diversidade do saber* – onde o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolvem, no exercício de seu trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diverso, provenientes de fontes variadas e também de naturezas diferentes; c) o terceiro fio condutor é a *temporalidade do saber* – pois o saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, isto significa que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente; d) o quarto fio condutor é a *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber* – a experiência do trabalho em si gera um saber do trabalho sobre saberes, ou melhor, espaço de reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional; e) o quinto fio condutor é *saberes humanos a respeito de seres humanos* – é a ideia de trabalho interativo, ou melhor, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana. As características da interação humana marcam os saberes dos atores que atuam juntos, professores, alunos numa sala de aula, atores na gestão escolar, a hierarquização de poderes, está ligada a interrogações relativas à valores, ética e às tecnologias da interação; f) o sexto e último fio condutor são os *saberes e a formação de professores* - este é decorrente aos anteriores e propõem a necessidade de repensar, em tempo real, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

A relação dos saberes não se restringe a uma função de transmitir conhecimentos já constituídos, Tardif (2002, p. 36) afirma:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2002) no texto acima destaca quatro diferentes tipos de saberes que implicam na atividade docente: a) os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares; d) os saberes experienciais. Destacaremos as concepções de cada saber no quadro a seguir:

Quadro I – Descrição do pluralismo dos saberes docentes segundo Tardif (2002):

| SABER  | CONCEITUAÇÃO  |
|--|---|
| Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) | Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou |

|                          |   |
|--------------------------|---|
|                          | <p>concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Constituem-se também num conjunto de saberes da formação profissional ou conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.</p> |
| Os saberes disciplinares | <p>Os saberes disciplinares integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.</p>                   |
| Os saberes curriculares  | <p>Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a</p>  |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos, avaliações) que os professores devem aprender a aplicar.   |
| Os saberes experienciais | São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional docente, os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. |

As múltiplas articulações entre os saberes e a prática docente fazem dos professores um grupo social e profissional que, para se auto afirmarem como profissionais precisam existir e dominar os saberes, assim como, interagir e mobilizar tais saberes, sendo condição inata para a prática. Para Tardif (2002, p. 61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Tardif (2002) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Para dar conta do pluralismo do saber profissional, ele relaciona os saberes dos professores com os lugares nos quais os profissionais atuam, com as organizações

que os formam ou nas quais trabalham, com os seus próprios instrumentos do trabalho, com a sua experiência de trabalho e, coloca em evidência as fontes de aquisição do saber docente com os modos de integração no trabalho docente. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Os saberes dos professores (TARDIF, 2002, p.63)

| <b>Saberes dos professores</b>   | <b>Fontes sociais de aquisição</b>  | <b>Modos de integração no trabalho docente</b>  |
|--|---|---|
| Saberes pessoais dos professores   | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.   | Pela história de vida e pela socialização primária.   |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior  | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais.  |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                            | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.                        | Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.                  | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.                    |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.                                  |

Neste quadro apresentam-se vários fenômenos para Tardif (2002). Um deles é que todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão

e da sala de aula. As pesquisas confirmaram que os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas e materiais didáticos, utilizam-se de saberes as disciplinas, e confiam em sua experiência profissional. No decorrer de sua obra Tardif enfatiza as características do saber experiencial e esboça uma ‘epistemologia da prática docente’, embasada do trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo o processo de realização foi fundamentalmente interativo. Apresento as *características do saber experiencial* segundo Tardif (2002) no quadro abaixo:

Quadro 3 – Características do saber experiencial (Tardif 2002, p. 109 ss)

| <b>Características do saber experiencial</b> | <b>Definição</b>  |
|--|---|
| É um saber ligado às funções dos professores | É através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial.   |
| É um saber prático                           | Sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho.   |
| É um saber interativo                        | Mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc. |
| É um saber sincrético e plural               | Repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.                      |
| É um saber heterogêneo                       | Mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em  |

|   |   |
|---|---|
|   | momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.   |
| É um saber complexo e não-analítico       | Impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.  |
| É um saber aberto, poroso, permeável      | Integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.   |
| É um saber personalizado                  | O professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado, traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão.  |
| É um saber existencial                    | Está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, a sua maneira de ser.  |
| É um saber experienciado                  | O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha. Este saber não deve ser confundido com a ideia de experimentação, nem como ideia de experiencial, pois o saber experienciado tem sua natureza especialmente no trabalho na sala de aula com os alunos. |
| É um saber temporal, evolutivo e dinâmico | Se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.  |
| É um saber social                         | Este saber é construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, de competência, de saber-   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho.</p> |
|--|--|

As características do saber experiencial, abordado por Tardif (2002) refletem que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, na maioria das vezes acontece por processos de interação social. Os saberes dos professores não são saberes caracterizados, unicamente por uma construção individual, acadêmica e sistematizada e, sim os saberes profissionais têm origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. A docência é compreendida, por Tardif (2002) como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou melhor dizendo, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

Portanto, a prática pedagógica e os saberes docentes estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente, uma atividade qualificada, que os conhecimentos são construídos, reconstruídos e mobilizados pelo professor a partir de uma ação dinâmica e criativa, ao ensinar. Durante este processo da ação docente, os professores mobilizam seus saberes práticos e teóricos.

## **B) Clermon Gauthier, o ofício construído de saberes:**

As reflexões que pretendemos abordar sobre a compreensão do ofício docente e seus saberes descrita por Clermon Gauthier (1998) e seus colaboradores pois, realizam estudos das pesquisas sobre os conhecimentos peculiares ao ensino, conhecimentos da profissionalização e teorias da ciência da Pedagogia. O desafio de

Gauthier (2013, p. 28) permeia a profissionalização no campo do ensino, como afirma:

O desafio da profissionalização, com o qual, daqui para a frente, temos de nos defrontar no campo do ensino, obriga-nos a evitar esses dois erros que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício. É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no 'bom senso', na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério.

O setor da educação, de forma universal está passando por vários problemas, ou melhor, por complexidades, por um vazio complexo e real, visto que os saberes próprios ao ensino existem, o ofício docente é universal, os docentes se auto desafiam para as mudanças, que todos precisamos nos desafiar a fazer de forma coletiva, segundo o autor, os saberes isolados corresponderão a formalização de um ofício que não existe.

A obra "Por uma Teoria da Pedagogia, Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente" de Clermon Gauthier e seus colaboradores, é fruto de quinze anos de reflexão, pesquisas e estudos sobre saberes docentes, visto que o ensino é um ofício universal. Esta obra tem originado num contexto de trabalho na Província de Quebec, no Canadá, porém as preocupações que abordam transcendem os limites geográficos. Para o autor a situação da atualidade apresenta-se propícia para uma reflexão, discussões e pesquisas profundas a respeito da formação dos professores e da profissão docente.

Gauthier (2013), compreende os saberes docentes de forma plural quando aborda que o ensino é como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, pelo qual o professor se abastece dando sustentação nas exigências e situações concretas de ensino. Gauthier (2013, p. 28) afirma:

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de

reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Ao abordar esta afirmação complementa com o quadro a seguir:

Quadro 4 – O reservatório de saberes (GAUTHIER, 2013, p. 29)

| SABERES                      | SABERES                      | SABERES                  | SABERES                           | SABERES                                       | SABERES  |
|------------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---|--|
| Disciplinares<br>(A matéria) | Curriculares<br>(o programa) | Das ciências da educação | Da tradição pedagógica<br>(O uso) | Experiências<br>(A jurisprudência particular) | Da ação pedagógica<br>(O repertório de conhecimentos do ensino ou o jurisprudência pública validada) |

A partir deste quadro faremos a análise por saberes necessários ao ensino segundo Gauthier (2013), para perceber os sentidos e as formas de como os professores os mobilizam.

- O *saber disciplinar* – refere-se aos saberes produzidos ao longo da história, pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por ela já produzidos a respeito do mundo. Para Gauthier (2013, p.29) “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domine”. Reflete que o saber disciplinar não pode sozinho representar “O” saber docente, ele faz parte do reservatório de saberes disponíveis.

- O *saber curricular* – refere-se aos saberes previstos nos programas curriculares das nações e os determinados pelas instituições de ensino. O professor necessita conhecer o programa, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimento. Segundo Gauthier (2013, p. 31) “É de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar”. O autor ainda nos questiona: “Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial, ou o

que foi transformado pelas editoras? E que transformação do programa o próprio professor efetua?”.

- O *saber das ciências da educação* – refere-se aos saberes dos fundamentos da educação, aos que dão base ao profissional docente, como conhecimentos sobre a gestão escolar, o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento, a sociologia da educação, a filosofia da educação, dentre outros. Todos os professores adquiriram estes saberes na sua formação inicial ou em seu trabalho, estes conhecimentos profissionais, embora não ajudem diretamente ao ensinar, mas informam o docente a respeito de várias facetas do cotidiano escolar em seu ofício ou uma compreensão da educação em geral. Gauthier, (2013, p.31) afirma:

É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Resumindo, é um conjunto de saberes que dizem respeito a escola e que é desconhecido por outros cidadãos comuns e por outras profissões.

- O *saber da tradição pedagógica* – Refere-se ao processo histórico da instituição escolar, instalada a partir do século XVII. A partir deste período estrutura-se uma nova forma de fazer a ‘escola’. O mestre deixa de dar aulas no singular, de ensinar em seu escritório e passa a praticar o ensino de forma simultânea, dirigindo-se aos alunos ao mesmo tempo. Esta forma de ministrar as aulas se cristalizou naquilo que chamamos de ‘tradição pedagógica’. Gauthier (2013, p.32) afirma: “Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nesta perspectiva, cada um tem um representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação”.

- O *saber experiencial* – Refere-se aos saberes adquiridos pela experiência e o hábito no decorrer da profissão docente. Esta experiência muitas vezes torna-se então a regra a ser repetida e, assume muitas vezes uma forma de atividade ou rotina. Gauthier (2013, p. 32) afirma: “Aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”.

- O *saber da ação pedagógica* – Refere-se aos saberes da prática pedagógica realizada em sala de aula pelos professores e, a partir do momento que se torna público e testada, torna-se ciência. No campo da educação, os saberes da ação pedagógica legitimamente pesquisada são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes dos docentes e, ao mesmo tempo, o mais necessário à profissionalização do ensino. Segundo Gauthier (2013, p. 34) “A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém”.

Gauthier (1998) reconhece a existência de um repertório de conhecimentos que refletem um olhar significativo e ressignificado para o docente, que passa ser compreendido como um,

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Porém, determinar um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, mediante a comprovação científica dos saberes da ação pedagógica, constitui atualmente um desafio e um

problema crucial, que merece preocupação e atenção dos professores e das instituições de ensino.

### **C) Paulo Freire, os conhecimentos e exigências do ensinar.**

Abordaremos a temática dos saberes docentes a partir da ótica de Paulo Freire (1996), descrita na obra “*Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*”, que objetiva refletir sobre a formação docente em paralelo com a prática educativo progressiva em benefício da autonomia do ser dos educandos. Esta obra ultrapassou os limites geográficos nacionais e, concedeu-lhe uma projeção internacional, o mesmo iniciou o seu trabalho com a educação de jovens e adultos com abordagens reflexivas, inovadoras, colocando em questão a inconclusão do ser humano e de sua inserção num contínuo movimento de procura, de curiosidade ingênua e a crítica.

Freire (2002, p. 15) reinsiste em dizer: “Em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas...” Nesta visão a proposta de reflexão do autor está voltada à críticas permanentes ao neoliberalismo, ao cinismo desta ideologia e a persistência a sua ideologia progressiva voltada ao sonho e à utopia.

Freire (2002) apresenta estratégias didáticas pedagógicas que sejam profundamente significativas para os educandos, visando motivá-los, torná-los conscientes de sua condição humana, enquanto ser social, cidadão, ser com dignidade, ser com deveres e direitos, tendo em sua concepção educativa como o ato de educar sendo uma ação humanizadora e conscientizadora. Para Freire (2002, p.25) ao abordar a relação dos sujeitos da educação, afirma:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os

conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

A educação para Freire (2002) é instrumento, ferramenta que objetiva tomada de consciência do ser indivíduo, para transformar-se em ser social, cidadão, inserido numa coletividade e, ser crítico. O indivíduo sem a educação aliena-se a sua própria condição humana, inconsciente de sua realidade e de seus problemas e, se sente incapaz de sonhar, vislumbrar suas potencialidades e de solucionar conflitos inevitáveis ao ser humano. Desta forma, entendemos os conceitos freireanos na ótica da libertação e da autonomia, pois ao educar o sujeito, o indivíduo se libertaria das amarraduras, das manipulações sociais e psicológicas, pois as quais as impedem de compreender o seu próprio papel no contexto social e tornar-se autônomo, capaz de buscar soluções às questões em que encontrará ao longo de sua própria vida. O ato de educar para Freire (2002) não é um processo individual, mas o resultado de uma interação de sujeitos, onde todos os envolvidos aprendem (professores e alunos), tendo como condição os meios sociais utilizados para viabilizar esta ação de aprendizagem (currículos, material didático, instalações físicas, etc.). Este processo vai além da assimilação de conteúdos, pois exige uma reinterpretação da realidade e do contexto social onde estamos inseridos. Freire (2002, p. 25) afirma:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Desta forma, o profissional professor aparece no universo freireano como um sujeito de ligação entre os sujeitos e o

conhecimento, o responsável pela relação entre os saberes curriculares já institucionalizados e os aprendizes, tornando-os significativos para a realidade dos alunos, a fim de haver a devida aprendizagem. Assim o professor despe-se da vestimenta de detentor dos saberes e assume a condição de mediador interativo com os sujeitos aprendizes, os alunos. Neste sentido para Freire (2002, p.68): "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Paulo Freire (2002) em sua obra estabelece que o professor necessita de algumas habilidades e características específicas ao exercer o papel de docência como intermediário entre o conhecimento curricular e o conhecimento a ser apreendido de forma significativa. Em sua obra, aponta características específicas do docente no ato de ensinar, vejamos no quadro abaixo:

Quadro 5 – Saberes necessários a prática educativa progressiva (2002) a partir da obra Pedagogia da Autonomia

| <b>Saberes</b>                        | <b>Exigências do ensino</b>  |
|---------------------------------------|--|
| Não há docência sem discência         | Ensinar exige rigorosidade metódica;<br>Ensinar exige pesquisa;<br>Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;<br>Ensinar exige criticidade;<br>Ensinar exige estética e ética;<br>Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo;<br>Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;<br>Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;<br>Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. |
| Ensinar não é transferir conhecimento | Ensinar exige consciência do inacabamento;<br>Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado;<br>Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando;<br>Ensinar exige bom-senso;  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;<br/>         Ensinar exige apreensão da realidade;<br/>         Ensinar exige alegria e esperança;<br/>         Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível;<br/>         Ensinar exige curiosidade.</p>   |
| <p>Ensinar é uma especificidade humana</p> | <p>Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade;<br/>         Ensinar exige comprometimento;<br/>         Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;<br/>         Ensinar exige liberdade e autoridade;<br/>         Ensinar exige tomada consciente de decisões;<br/>         Ensinar exige saber escutar;<br/>         Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica;<br/>         Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;<br/>         Ensinar exige querer bem aos educandos.</p> |

A partir da obra de Freire (2002) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, percebemos que estrutura sua reflexão sobre os saberes docentes em três grandes blocos das quais apresenta os saberes docentes. O profissional professor em suas reflexões, além de ser um possuidor de saberes sobre a disciplina específica, deve ter habilidade didático pedagógicas, pois necessita interagir os conhecimentos com outros professores, visando a construção dos saberes pelo sujeito. Para Freire (2002), independentemente da opção política e ideológica do docente estes saberes descritos em sua obra são demandados pela prática educativa em si mesma, numa ótica da formação docente e da prática educativo-crítica. Vejamos a seguir os três blocos conforme compreensão de Freire (2002):

*I - Não há docência sem discência* – Neste bloco Freire (2002) aborda nove exigências do ensinar e, que é necessário uma reflexão crítica sobre a nossa prática docente e sobre os conteúdos

abordados no contexto de sala de aula, afirma Freire (2002, p.24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem o qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Como o ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, para Freire (2002, p.26) “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”, e continua, “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. Nesta ótica, Freire (2002) apresenta nove exigências do ensinar, como segue:

- a) Ensinar exige *rigoriedade metódica*, como condição que educadores e educandos sejam criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes nos processos de ensino e aprendizagem. Para Freire (2002, p. 29) “Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”.
- b) Ensinar exige *pesquisa*, pois não há ensino sem pesquisa e, pesquisa sem ensino. O docente necessita ser curioso e também estimular a curiosidade dos discentes, isto se faz pesquisando, para Freire (2002, p.32) afirma: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. E ainda continua “A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum.”
- c) Ensinar exige *respeito aos saberes dos educandos*, colocando a escola e o professor não só respeitando os saberes dos alunos, mas discutindo com os alunos a razão de ser dos saberes discentes em relação como o ensino dos conteúdos. Freire (2002, p. 34) afirma: “A escola tem que ensinar os conteúdos,

transfiri-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos”.

- d) Ensinar *exige criticidade*, pois para Freire (2002, p. 34) “na diferença e na distância entre ingenuidade e criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”. A curiosidade ingênua está ligada ao senso comum e, a curiosidade com criticidade se forma a partir do rigor metodológico e com objeto cognitivo se torna curiosidade epistemológica.
- e) Ensinar exige estética e ética, pois não é possível pensar em seres humanos sem ética, por isso Freire (2002, p. 37), afirma: “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.
- f) Ensinar exige a *corporeificação das palavras*, exige coerência entre o ser, o pensar e o falar. Freire (2002, p.38) reflete: “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.
- g) Ensinar exige *risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*, pois faz parte do pensar certo a disponibilidade para o risco. O novo não pode ser negado e, sim acolhido de forma reflexiva. Freire (2002, p. 42) afirma: “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.
- h) Ensinar exige *reflexão crítica sobre a prática*, pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2002, p. 43).
- i) Ensinar exige o *reconhecimento e a assunção da identidade cultural*, do contexto educacional onde estamos inseridos, reconhecer a

partir dos sujeitos e desenvolver potenciais reflexivos e críticos entre os educandos para que eles mesmos potencializem o seu contexto social. Freire (2002, p.50) afirma que “o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança”.

II - Ensinar não é transferir conhecimento: Neste bloco Freire (2002) aborda nove exigências do ensinar possibilitando os aspectos humanos, psicológicos, pedagógicos, didáticos para que o professor progressista compreenda, segundo Freire (2002, p.52) que “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Aprofunda sobre as seguintes exigências do saber ensinar:

- a) Ensinar exige *consciência do inacabamento*, somos seres em constante transformação e, Freire (2002, p.58) afirma: “Já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isto nos traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética”.
- b) Ensinar exige o *reconhecimento de ser condicionado*, e, Freire (2002, 59), sabiamente nos faz entender: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Na experiência pedagógica, todos os envolvidos docentes e discentes convivemos com o inacabado e, portanto reconhecer o ser condicionado que somos na prática educativo e na formação docente, pois somos inconclusos assumidos, estamos em permanente formação.
- c) Ensinar exige *respeito à autonomia do ser do educando*, e que para Freire (2002,66) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por isto esta atitude ética não compactua com o autoritarismo, e valores frutos desta

exigência é o diálogo, respeito ao inacabado, a autonomia e identidade do aluno.

- d) Ensinar exige *bom senso*, neste sentido segundo Freire (2002, p. 69) “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais críticos se pode fazer o nosso bom senso”. Por isto se faz necessário a aprendizagem da avaliação crítica da nossa prática e o respeito ao educando.
- e) Ensinar exige *humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores*, esta é uma prática que todos educandos e educadores necessitamos buscar permanentemente. Freire (2002, p. 74) afirma: “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática e ética. Não é algo que vem fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”.
- f) Ensinar exige *apreensão da realidade*, um saber docente fundamental à experiência educativa, é necessário conhecer as diferentes condições e dimensões do mundo da nossa prática. Freire (2002, p. 76) afirma: A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. Somos humanos e essencialmente capazes de apreender.
- g) Ensinar exige *alegria e esperança*, são virtudes necessárias a prática educativa, com o intuito de criar um clima ou atmosfera no espaço pedagógico favorável para o sonho, para a utopia. Segundo Freire (2002, p. 80) “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos da nossa alegria”.

- h) Ensinar exige a *convicção de que a mudança é possível*, principalmente em realidade desumanas, pois o ‘mundo não é’ e, sim ‘o mundo está sendo’, amanhã ele poderá ser diferente. Para Freire (2002, p.94) “programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.
- i) Ensinar exige *curiosidade*, exige uma prática pedagógica questionadora. Somente é curioso quem pergunta e, por isto nós educadores necessitamos aprender a acolher e potencializar as conhecimentos científicos, bem como aprender novos conhecimentos didáticos metodológicos que auxiliem os alunos a desenvolver a curiosidade. Freire (2002, p. 95), apresenta este saber docente: “como professor deve saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”.

III – Ensinar é uma especificidade humana, neste bloco, Paulo Freire também apresenta nove exigências do ensinar. Vejamos:

- a) Ensinar exige *segurança, competência profissional e generosidade*, visto que a segurança gera as outras. Todo profissional responsável, ético e sério assume primeiramente sua formação inicial e continuada e, esta gera a segurança. Segundo Freire (2002, p. 102) “a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”.
- b) Ensinar exige *comprometimento*, e Freire (2002, p.108) é claro quando fala: “Outro saber necessário ao professor é de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva, expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar”.
- c) Ensinar exige *compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*, e vai muito além do que transmitirmos conteúdos. Para tanto, Freire (2002, p. 110) afirma: “outro saber

de que não posso duvidar um momento sequer da minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência, especialmente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. E continua, “intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

- d) Ensinar exige *liberdade e autoridade*, características desafiadoras para o professor efetivar no contexto da sala de aula, pois se defronta com o aspecto dos limites dos educandos. É o docente no seu processo de ensinar pela experiência que vai efetivando ajustes no processo, segundo Freire (2002, p. 118) afirma: “O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”. E continua: “Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”.
- e) Ensinar exige *tomada consciente de decisões*, fator este primordial nos saberes docentes críticos, progressistas, pois a ‘educação é uma especificidade humana, como ato de intervenção no mundo’. Freire (2002, p. 123) reforça isto quando afirma: “Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto `que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta”.
- f) Ensinar exige *saber escutar*, este é um saber, um conhecimento, uma competência humana dos que na humildade e na atitude de acolhimento de democracia sabem fazer. Freire (2002, 127) afirma: “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser

transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*".

- g) Ensinar exige *reconhecer que a educação é ideológica*, pois a ação educativa é uma ação política que envolve ideologias e, Freire (2002, p. 141) sabiamente afirma: "Saber fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia".
- h) Ensinar exige *disponibilidade para o diálogo*, saber inerente a ação docente, pois é necessário que o professor aproveite todas as oportunidades de testemunhar aos alunos a segurança com que se comporta ao discutir um tema ou analisando um fato, dentro do contexto de sala de aula. Freire (2002, p. 153) afirma: "A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de resposta a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude".
- i) Ensinar exige *querer bem aos educandos*, um saber que envolve as relações humanas, a afetividade. Para Freire (2002,159) "Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não se assusta. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano".

Assim, pode-se perceber que os saberes do docente freireano devem apresentar vários princípios, valores e/ou especificidades, como o professor necessita de um saber profissional de base da sua área, saberes estes disciplinares, segundo Tardif (2002); saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica, saberes políticos, éticos; saberes curriculares saberes estes de base e iniciais do trabalho docente, da organização, do planejamento, das metodologias, dos processos avaliativos da prática docente; e os saberes experienciais que estão constantemente desafiando a ação

docente para a humanização e a democratização. Reforço que para Freire (2002, p.26):

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Portanto, para Freire se faz necessário que o professor e a professora possuam algumas competências específicas que o habilitem a exercer a prática pedagógica como "ponte" entre o conhecimento curricular e o conhecimento humano. É evidente que a função do professor freireano é aprofundar a ciência e de auxiliar o aprendiz a refletir sobre sua realidade agregando criticamente novos valores e a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma sociedade complexa, dinâmica e em constante evolução, é percebido que as práticas pedagógicas dos docentes devem ser inovadoras. É essencial um processo de formação continuada, novos paradigmas institucionais, uma crescente conscientização e novos saberes dos profissionais professores inserindo práticas pedagógicas inovadoras no intuito de formar novas gerações com autonomia, conscientes, reflexivos, partícipes da sociedade, construtores de sua própria vida e sua própria história.

Nesse contexto, a presente pesquisa sobre saberes docentes, possibilitou aprofundar a temática e não se esgotou o assunto, permitindo assim ao leitor buscar novas fontes de aprofundamento. A elaboração de uma ciência para o ensino, tendo como referencial os *saberes docentes* ou também chamados por alguns autores os *saberes profissionais dos professores*, mobilizam

diversos contextos do trabalho docente em nossa realidade cotidiana, para tal necessitamos mobilizar, refletir sobre as práticas docentes sim, mas também sobre as estruturas dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, também sobre as políticas públicas para a formação docente. Tardif (2002) ao analisar os problemas e os resultados gerados das reformas de ensino, apresenta alguns desafios decorrentes da falta de recursos financeiros, falta de investimentos públicos e, deficiência das parcerias entre educação básica e ensino superior. Também argumenta que os saberes curriculares dos cursos de formação de professores, continuam organizados em estruturas e concepções tradicionais de ensino, bem como por estruturas disciplinares e não por lógicas profissionais.

Percebe-se que os estudos efetivados por Gauthier (2013) e suas preocupações não se limitam à compreensão, a classificação, a identificação e a caracterização dos saberes frente a profissionalização docente. O objeto de estudo principal é perceber que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimidade e a institucionalização dos saberes docentes. Avançar nos estudos de um repertório de conhecimentos sobre a pedagogia, sobre os processos de ensino, possibilitam enfrentar dois obstáculos: de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*.

Analisar as produções referentes aos *saberes docentes*, a partir de perspectivas conceituais e tipológicas de diferentes autores, permitiu a observação e a análise de que é preciso garantir os processos de formação inicial e continuada e que aconteçam em ambientes institucionais de trabalho e, também em instituições de ensino superior, para garantir a formação científica, cultural, pedagógica e disciplinar, bem como estejam vinculadas à formação prática, a experienciais, consolidando assim uma *teoria de ensino*.

Também é válida a menção de que esta constatação pode ser vista como mais um ponto positivo a representar a atualidade do pensamento freireano. Esperamos que este trabalho seja um contributo à compreensão dos processos de formação e atuação dos professores, além de mostrar a força e a modernidade do

pensamento de Paulo Freire. O autor (2002) propôs uma educação humanizadora, centrada no diálogo, reduzindo o sofrimento humano, típico para as camadas da população necessitada, gerando conflitos, incompreensões desta ciência, num determinado período da história. Também é válida a menção de que esta constatação pode ser vista como mais um ponto positivo a representar a atualidade do pensamento freireano. Esperamos que este trabalho seja um contributo à compreensão dos processos de formação e atuação dos professores, além de mostrar a força e a modernidade do pensamento de Paulo Freire.

Portanto, tanto Freire quanto Tardif e Gauthier são, nomes de alta consideração na área da Educação, autores que possuem obras consagradas e que contribuem para o avanço da ciência da educação. Autores estes, frutos de contextos sociais, geográficos, históricos diferentes, e foram levados a centrar seu trabalho com visões e perspectivas diferentes, mas que em muitas vezes não são divergentes.

## REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. *Os caminhos da gestão e da docência na educação*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- BEHRENS, M. A. *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAMPELO, Maria Estela Costa H. *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- EYNG, A.M. *Currículo escolar*. Curitiba: IBEP, 2007.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3ª Edição. Ijuí: Unijuí, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.
- SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente - Elementos para uma Teoria da Docência Como Profissão de Interações Humanas*, Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2013.
- TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores –fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFCE, 1996.



# O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO: DA NECESSIDADE ÀS POSSIBILIDADES

Roberto Carlos Bianchi

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre o conhecimento do conhecimento observando a necessidade e as possibilidades do conhecimento, a partir da construção histórica-social-cultural. Certamente, constitui-se um desafio, pois debater e questionar-se sobre conhecimento é, por si só, um exercício de descoberta epistemológica.

Desde que viemos ao mundo, e mesmo antes do nascimento, já havíamos embarcado nesta viagem de conhecimento. A vida humana tem sentido pela busca do conhecimento em suas mais diversas formas ou manifestações. Conhecer é um desejo intrínseco, natural, que potencialmente vai desenvolvendo-se. Conhecer é instinto!

No entanto, perguntamo-nos se podemos realmente conhecer. O que conhecemos quando conhecemos? Se o que conhecemos corresponde ou não ao que percebemos? Onde e como "armazena-se" o que conhecemos? E assim, poderíamos estender a lista interminável de perguntas. Porém, poucas vezes nos questionamos sobre o conhecimento do conhecimento. Seria isso possível e necessário? É neste sentido que, este artigo pretende refletir, reforçando a importância da temática no âmbito acadêmico, porém não exclusivamente.

De acordo com Maturana e Varela (2001), a vida constitui-se num processo de aprendizagem, e portanto, de conhecimento, entendendo a necessidade de não só constatar que conhecemos,

mas como conhecemos, num processo constante de inter-relações entre mundo/seres, entre sociedade/natureza.

Nesse desafio de "conhecer o conhecer" não cabem atitudes passivas que entendam o conhecimento como representacionismo, como culturalmente construiu-se pelo paradigma epistemológico predominante, privilegiando e prestigiando o conhecimento científico, como se fosse a única forma de conhecimento. É preciso cultivar atitudes de abertura na busca e valorização de outras formas de conhecimento e de outros tipos de conhecimentos, como por exemplo, os conhecimentos dos povos autóctones, indígenas, religiosos, filosóficos, etc. referendando as "epistemologias do sul"<sup>1</sup>, propostas por Santos (2010) e a "ecologia de saberes"<sup>2</sup>, proposta por Leff (2010) e Santos (2013).

Nesta perspectiva, conduz-se à discussão e reflexão sobre o modo de produzir conhecimento na atualidade, sobretudo, no que se refere aos modelos ocidentais. Questiona-se sobre as razões que levaram, nos últimos séculos, ao predomínio de uma epistemologia que deixou na obscuridade a reflexão epistemológica, assim como, os contextos culturais e políticos da produção e reprodução do conhecimento. Para Morin (2003), nos encontramos num período de crise paradigmática, e portanto, temos urgência em re-pensar as formas de produzir e reproduzir conhecimento.

Este artigo pretende refletir a partir de duas ideias. Primeiro, que não há epistemologias neutras, e as que se autodenominam assim, são as menos neutras, pois para Maturana e Varela (2001), não é possível incidir nos conhecimentos de forma abstrata, mas através dos seres e dos impactos nas práticas sociais destes seres, revelando assim a segunda ideia. O capitalismo além de uma

---

<sup>1</sup> Refere-se aos conhecimentos produzidos pelos povos periféricos aos socialmente considerados produtores de conhecimento. Segundo Santos, (1995, p. 508), "uma epistemologia do sul assenta-se em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir e com o Sul".

<sup>2</sup> "as ecologias de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo... (SANTOS, 2013, p. 472)

"proposta econômica" é também, uma construção epistemológica que tem proporcionado desigualdades e alienação.

Neste sentido, de acordo com Santos (2010), busca-se a valorização de uma proposta epistemológica que proporcione diálogo horizontal entre os conhecimentos, e ao mesmo tempo que persegue novos conhecimentos, com o intuito de conhecer e reconhecer o conhecimento do conhecimento, assim como, sua necessidade e possibilidades.

O conhecimento do conhecimento nos leva a refletir sobre as causas da busca do mesmo. Através do conhecimento, os indivíduos representam-se socialmente e buscam significar sua existência. Assim, metaforicamente, pode-se afirmar que o conhecimento é alimento existencial dos indivíduos na identificação e entendimento na/da coletividade.

Apresenta-se no próximo item a metodologia aplicada na execução deste artigo.

## **2. METODOLOGIA**

A abordagem metodológica deste texto é de cunho qualitativa, pretendendo analisar a necessidade e possibilidades do conhecimento do conhecimento. A justificativa da escolha da temática dá-se a partir das discussões e observações durante a experiência profissional como professor do Ensino Médio e Superior e na caminhada acadêmica do autor, mas sobretudo à curiosidade epistemológica natural, que leva ao constante questionamento, afinal como reza a sabedoria popular "o que move o mundo são as perguntas e não as respostas". Assim, o conhecimento como a vida, é movimento, ou seja, nos movemos em todos os sentidos, a partir das novas perguntas, dos novos questionamentos, num exercício contínuo de observação-busca-aprendizagem-reflexão-ensino-dúvidas, e assim, novamente iniciar todo o processo.

Entende-se, neste sentido, a necessidade de refletir sobre o conhecimento do conhecimento a partir das proposições e

limitações do espaço de um artigo acadêmico. O intuito não é "esgotar" a temática, o que seria impossível, mas sobretudo, repensar as formas de conhecimento e da necessidade de uma postura de re-conhecimento do mundo e do conhecimento, de acordo com Leff (2005). Busca-se rever os caminhos trilhados pelos indivíduos, através do conhecimento, da relação e interação com o mundo e as possibilidades de re-avaliar as relações entre sociedade/natureza e o papel que o conhecimento exerce nesta relação.

Apresentar-se-á inicialmente abordagem conceitual referente à concepção de conhecimento. Assentam-se os conceitos em discussão, em Maturana e Varela (2001), Morin (2003, 2005), Leff (2005, 2010), Santos (2010, 2013), Kuhn (2013). Concluir-se-á referenciando os principais resultados obtidos na reflexão sobre a temática do conhecimento do conhecimento.

### **3. COMPLEXIDADE EPISTEMOLÓGICA E PARADIGMA**

Pretende-se nesta discussão inicial apresentar os conceitos de complexidades referenciados por Morin (2003, 2010) e o conceito de paradigma proposto por Kuhn (2013).

Morin (2003, p. 20), defende a ideia de uma "cabeça bem-feita e não uma cabeça cheia", na qual se percebe a necessidade de aprender a lidar com o acúmulo de informações e a possível superficialidade dos conhecimentos.

O paradigma dominante estabelece-se a partir das certezas que o método nos proporciona, porém, para Freire, (2011, p. 15), "...só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas". Assim, torna-se urgente uma revisão de nossas posturas metodológicas frente ao conhecimento do conhecimento.

### 3.1 Aproximações à discussão sobre paradigma e complexidade

De acordo com Morin (2003), é necessário que se cultive uma atitude reflexiva e crítica frente ao crescente aumento de informações, o que nem sempre significa maior conhecimento. É importante e necessário aprender a lidar com esta situação para evitar o acúmulo de informações e a superficialidade dos conhecimentos. É comum, inclusive nos centros acadêmicos, deparar-se com situações como essas, ou seja, com indivíduos que possuem ou apropriam-se de informações, porém não modificam, interferem ou re-significam a prática cotidiana de construção de conhecimento.

Neste sentido, entende-se a partir do pensamento de Freire (2011) que, é preciso rever a relação sociedade/natureza/mundo no que se refere à produção do conhecimento. Para o autor é necessário "pensar certo", ainda que, isso signifique as vezes pensar equivocado, pois só assim é possível "ensinar" e aprender nas relações sociais, sendo condição para "pensar certo" não ter demasiadas certezas. Observa-se que, nesta perspectiva o "aprendiz" ou aquele que conhece, efetivará os seus conhecimentos não a partir do número de certezas que tem, mas sobretudo, na medida que seja capaz de interrogar-se, perguntar e, acima de tudo, de duvidar do que conhece. Essas dúvidas, não se tratam de um niilismo absoluto, mas de uma postura reflexiva em relação ao conhecimento.

Observa-se desta maneira que, a forma de produção de conhecimento é perpassada pelas experiências sociais e culturais dos indivíduos conhecedores. O paradigma dominante na atualidade, centrou-se no conhecimento científico como único e exclusivo conhecimento "certo". Em nome da neutralidade e da cientificidade houve tentativas de esquecer e/ou tornar obsoletos outros tipos de conhecimento. No entanto, a curiosidade humana, a sabedoria popular, assim como outras formas de conhecimento, têm-se revelado importantes na busca de informações para aquilo que a ciência não dá conta de explicar ou entender, não

necessariamente estes "outros" tipos de conhecimentos oferecem as respostas, porém, surgem como alternativas e possibilidades de conhecer não só de maneira unilateral e totalizadora pelo viés científico.

O ser humano apresenta-se como ser racional e por natureza "curioso". Desde os primórdios observa-se a necessidade e a busca pelo conhecimento. Ao longo da história da civilização humana muitos estudiosos dedicaram-se ao entendimento da busca do conhecimento e também da necessidade e possibilidades do conhecimento do conhecimento. Este tem sido um grande desafio para a humanidade, já que ao contrário da "neutralidade" promulgada pelo método científico, o conhecimento é dinâmico e em constante mudança, sendo construído e reconstruído a cada momento, já não de forma passiva, mas ativamente, mudando e sendo mudado a partir dos indivíduos e condições sócio/culturais em que são percebidos. Sendo assim, perdem sentido, afirmações generalizantes e totalizantes, surgindo a necessidade de se pensar em um novo paradigma.

Para Kuhn (2013) o paradigma, na atualidade, ganhou múltiplas significações, tornando-se elemento novo, mas ao mesmo tempo incompreendido. Nesta perspectiva, Santos (2010) e Morin (2003) apontam que nos encontramos em um momento de crise paradigmática. Assim, paradigma, torna-se, de acordo com Kuhn (2013), significativo em âmbito global e local, ou seja, atualmente acompanhado do termo "mudança" é um termo embaraçoso e, de certa forma, está "na moda".

De acordo com Kuhn (2013), a palavra grega "parádeigma", já estava presente nas teorias Aristotélicas e significava, essencialmente, "exemplo", "ser exemplar". Em geral, entende-se como "algo em disputa". Nas abordagens linguísticas o termo estava ligado às gramáticas, sendo usado preferencialmente no sentido metafórico. No entanto, observa-se que é a partir dos escritos de Kuhn na metade do século XX em que o termo passa a ser usado por diversas áreas do conhecimento, surgindo como algo problemático presente nas discussões epistemológicas. O vocábulo

passa a ser usado pela comunidade científica quase como um "amuleto" para todas as situações.

É possível perguntar-se sobre o "surgimento ou morte" de um paradigma. Isto certamente, não seria tarefa fácil. De acordo com Kuhn (2013, p. 29), "tudo vai bem até que os métodos legitimados pelo paradigma não conseguem enfrentar o aglomerado de anomalias; daí resultam e persistem crises até que uma nova realização redirecione a pesquisa e sirva como novo paradigma". Isto seria, na visão do autor, um paradigma ou deslocamento de paradigma como muitos preferem chamar. Assim, infere-se que paradigma não se resume a "modelos, exemplos", mas muito além disso, significa novos olhares, posturas e maneiras de perceber, produzir e reproduzir conhecimento. É nesta perspectiva que pretende-se focar este texto.

Assim, entende-se que crise e mudança de teoria andam juntas, entrelaçam-se, tornando as "anomalias" das diferentes épocas e conhecimentos necessários e complementares para o surgimento de novas posturas e olhares. Observa-se que, as exigências de tempos e lugares, de novos olhares instauram a necessidade de mudanças, que geralmente apresentam-se em momentos de crises, as quais são geralmente apresentados como momentos críticos, problemas, porém podem ser encarados como momentos de incertezas, e portanto, de novos questionamentos, posturas e encaminhamentos, entendendo que rejeitar um paradigma, significa decidir simultaneamente na aceitação de outros olhares em relação ao conhecimento que se tem e que se almeja, perpassando os processos de transição paradigmática. Para Kuhn (2013), as crises funcionam como fermento, das quais surgem novos métodos, novas ideias, novos olhares.

A partir do paradigma vigente nas determinadas épocas da história humana surgem as concepções de mundo, e portanto, as concepções de conhecimento, assim como o que devemos e podemos conhecer. Essas concepções de mundo foram historicamente reveladas a partir dos conhecimentos concebidos e apropriados pelos indivíduos. No geral, pode-se afirmar que isso

tem ocorrido como imposição, pois sempre há um paradigma dominante que determina o que e como se conhece. Esta forma de relacionar-se com o conhecimento, tem anulado em muitos casos as individualidades, cerceando a iniciativa ou liberdade de conhecer, gerando na maioria dos casos conhecimentos pretensiosamente articuladores e alienantes, não permitindo que outros "olhares" fossem representados a partir de óticas diferentes de análises, sendo dominados pelo prestigiado conhecimento científico.

Neste sentido, é importante destacar que não se entende a valorização da multiplicidade como espécie de anarquia metodológica, ou seja, onde "tudo serve". Se há a consciência da incomensurabilidade do conhecimento há de haver também a preocupação com o rigor metodológico na busca do conhecimento e, portanto, do conhecimento sobre o conhecimento. Assim, entende-se que o equilíbrio entre o que se conhece e as formas de conhecer estabelece paradigmas de variação e valorização do múltiplo, do diferente, na relação como alteridade, predicada por Santos (2010) e Leff (2010), entendendo que há limites epistemológicos nessa relação com o conhecimento, por isso, não podemos negar que existem diferentes formas de conhecer o conhecimento.

Na possibilidade desta crise paradigmática surge a necessidade das revoluções. Assim, nega-se necessidade de uma explicação unilateral e totalizadora, como explicação completa, objetiva e verdadeira. Neste sentido, entende-se que o conhecimento do conhecimento leva a reflexões sobre o "fazer do fazer", intencionando neste sentido, refletir sobre a necessidade de revolucionar as concepções estagnadas e reducionista. Se aceita-se que existem "outros olhares" e encaminha-se para posturas epistemológicas que reavaliam a forma de produzir/consumir/reproduzir conhecimentos na atualidade, tornando os processos de aprendizagem/ensino muito mais significativos, através da criticidade, diversidade e ampliação metodológica no que se refere ao conhecimento do conhecimento, fugindo do único e poderoso modelo dominante.

Por outro lado, observa-se que o método científico dominante ainda desfruta de prestígio acadêmico. Observa-se, de acordo com Morin (2005), que nos encontramos em momentos de crise paradigmática e que o modelo científico está exaurindo-se. Há, no entanto, os que acreditam cegamente no modelo científico. Neste momento histórico, pode-se admitir que o modelo de produção de conhecimento, que tem no conhecimento científico o "porto seguro" não pode ser desprezado ou menosprezado, pois ainda é "a forma" de produção de conhecimento que metodologicamente tem mais prestígio na atualidade.

As limitações apresentadas pela racionalidade dominante no tocante ao "ser capaz de dar repostas" aos complexos problemas humanos e sociais têm levado à interrogações antes insuspeitáveis para a racionalidade moderna. Nas palavras de Santos (2010), o conhecimento não pode ser determinístico nem descritivo, mas precisa re-pensar as possibilidades, as condições de ação humana, a partir de pluralidades metodológicas. Porém, para esta mudança é preciso uma transgressão metodológica, e toda mudança gera resistências e reticências em relação ao próximo passo a ser dado.

Observa-se, na opinião do autor, que a dificuldade de definir e estabelecer um único método como objeto de conhecimento e resposta para a análise investigatória da pesquisa científica torna-se imprudente e incompleto. Para Santos (2010) e Leff (2010), é preciso um diálogo de saberes e uma multiplicidade de abordagens para poder observar os problemas desde as mais variadas perspectivas para aproximar-se à resultados mais satisfatórios.

Nota-se que, "a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições... o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda" (SANTOS, 1988, p. 54). O que é essa ciência que, é ao mesmo tempo admirada e temida, condenada e glorificada, ou até mesmo transformada em mito? Um conhecimento para ser aceito como científico pela comunidade científica, deverá, necessariamente, satisfazer critérios que justifiquem a sua aceitação.

Tradicionalmente, responde-se a essa questão afirmando que um conhecimento é aceito como científico quando segue o método científico. Isto pressupõe que deva haver um método, um procedimento dotado de passos e rotinas específicas que indicam como a ciência deva ser feita para ser ciência. Esta ideia, linear em toda sua profundidade, coloca o fazer científico como um fazer/saber separado da vida do homem, como atividade mecânica, produto de aplicações independentes, de conjuntos de passos e regras rotineiras que invariavelmente conduzem a uma solução única e correta. Porém, os critérios a serem utilizados no fazer científico, enquanto método, devem ser entendidos como condicionados historicamente, pois são convenções articuladas no contexto histórico-cultural e, como tal, permitem a renovação e progresso das teorias, revelando o caráter dinâmico da ciência e a historicidade dos princípios epistemológicos do fazer científico.

A produção do conhecimento não pode ser um empreendimento isolado. Deve ser uma construção coletiva da comunidade científica e social, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo em questão.

Assim, observa-se que o fazer científico é, ou deveria ser, um constante movimento, repetições, tentativas reflexivas, críticas em busca de respostas, gerando tensionamentos entre o saber, o viver e o descobrir, gerando um círculo virtuoso para o conhecimento. O movimento da assim chamada, "revolução científica", não conseguiu dar resposta a um "sem número" de problemas e interrogações. Diante dessa perspectiva de poder/fraqueza, a questão epistemológica da racionalidade apresenta-se numa encruzilhada de escolhas sobre os caminhos que devem ser tomados para propor mudanças no paradigma predominante.

Um dos maiores desafios da epistemologia é responder aos questionamentos do próprio conhecimento, ou seja, como ocorre a percepção e a apropriação dos mesmos. Assim, a epistemologia preocupa-se com a possibilidade de elucidação das curiosidades

humanas através daquilo que não é explicado pela simples experiência da vivência existencial.

O olhar histórico permite observar que as mudanças ocorridas no mundo ao final do século XX têm levantado questionamentos sobre o paradigma epistemológico predominante e seu poder de resolução dos problemas da humanidade. O que se percebe é que transparecem os limites da ciência em contraposição a uma sociedade mais complexa e ávida por respostas contundentes. É evidente que o paradigma hegemônico encontra-se em "profunda crise", de acordo com Santos (2013), e que a mesma é fruto de multiplicidade de condições.

O reducionismo científico histórico tem comprometido as ações de multiplicidade e diversidade de acordo com Morin (2003), o qual propõe o conceito de complexidade para fazer frente às concepções de saberes tradicionais. Segundo Morin (2003), exagerou-se na tentativa de simplificação dos processos epistemológicos e a fragmentação dos saberes da proposta cartesiana. Assim, justifica-se a proposição de um paradigma epistemológico da complexidade, que sirva de elo entre a reflexão filosófica e ciência, de acordo com Leff (2010).

Surge a necessidade de interpor um novo paradigma que não pretenda respostas únicas e unívocas. Uma outra racionalidade exige nova postura epistemológica e esta postura pretende superar a fragmentação histórica dos conhecimentos, reconhecendo as limitações da ciência e o sofisma da neutralidade da mesma.

Santos (2013) nos faz refletir sobre a possibilidade do atual modelo paradigmático ser capaz de vigorar por muito tempo. Uma mudança de postura clama às nossas portas com a formulação de novas teses que sirvam de encaminhamentos para o enfrentamento do problema paradigmático posto. O autor refere-se às crises da universidade moderna<sup>3</sup> como afloramentos da crise paradigmática da modernidade.

---

<sup>3</sup> Santos (2013) aponta caracteristicamente três crises: Crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

Estamos num período, conforme Santos (2013) de transição paradigmática, "Penso hoje que essa transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global" (SANTOS, 2013, p.51). Ainda, para Santos (2013), a modernidade se assenta sobre dois pilares, o da regulação e o da emancipação. Para o autor isso se dá principalmente pelo poder de articulação que a mesma comporta. Por isso, exige-se mudança paradigmática, pois segundo o mesmo, não se trabalha apenas com a unicidade e a totalidade, mas com infinitas possibilidades.

Para Santos (2010), é mais fácil prever a necessidade de mudanças no paradigma dominante do que antever o surgimento de um novo paradigma. Ou seja, as mudanças nem sempre são perceptíveis ou fáceis de anunciar ou proclamar, já que a complexidade das relações que se estabelecem hoje entre a humanidade e, dela com a natureza, que tem a fragmentação e a dualidade entre ciências naturais e humanas como pressuposto, tem seu marco histórico na chamada Revolução Científica do século XVI. Tais pressupostos mostram-se hoje como insuficientes, principalmente no que se refere à educação formal em que há necessidade de abordagens que incluam a relação sociedade/natureza/mundo, bem como, a universidade/escola no âmbito de seus estudos. Os conhecimentos fragmentados servem prioritariamente para os usos técnicos não permitindo a articulação necessária para a auto-reflexão e aproximação às realidades do cotidiano.

A seguir apresenta-se discussão sobre o conhecimento do conhecimento, da sua necessidade às possibilidades.

### **3.2 Conhecimento do conhecimento: da necessidade às possibilidades**

Para Maturana e Varela (2001, p. 7), " a vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo". Ressalta-se que o conhecimento é construído em sintonia com o mundo que nos

rodeia e compartilhado como os demais seres vivos, porém não de maneira solitária, mas com toda forma de existência material. Este processo de construção, segundo o autor, é incessante e interativo, sendo um convite à construção, e ao mesmo tempo à assunção da responsabilidade que dela se desprende.

Nesta perspectiva de análise, infere-se que, de acordo com o autor o conhecimento não se limita ao processamento de informações a priori; e que os seres vivos são autônomos ou auto-produtores no seu processo de conhecimento na interação com o meio, ou seja, "vivem no conhecimento e conhecem no viver" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 14). Assim, o conhecimento deixa de ser passivo e constrói-se em suas interações, portanto, toda experiência de conhecimento inclui aquele que conhece, não permitindo a tão proclamada neutralidade científica, pois todo processo de conhecimento inclui aquele que conhece de modo pessoal, com sua estrutura biológica e social. Por isso, a certeza, para Maturana e Varela (2001), entende-se como fenômeno individual cego em relação aos atos cognitivos da alteridade, referendados por Leff (2010).

Observa-se então, que a reflexão é um processo de conhecer como conhecemos; É um exercício, o qual deve ser contínuo, um constante voltar-se a si mesmo. Em conformidade com Maturana e Varela (2001), como oportunidade para superar nossas cegueiras e rever nossas "certezas", a partir das "certezas" do outro, e perceber que ambas são tênues e conflitivas, complementando-se.

No livro "A árvore do conhecimento" os autores apresentam alguns aforismos, que reforçam a necessidade do conhecimento do conhecimento. Entende-se segundo os autores que, "todo ato de conhecer faz surgir um mundo" (2001, p. 31-32), e que isso representa que "todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer" (idem, p. 32), concluindo que "tudo o que é dito é dito por alguém" (idem, ibidem). Fica claro neste posicionamento dos autores que o conhecimento não é inato, que não é representacionismo, nem menos repetição única e exclusivamente mecânica, sendo portanto, construída socio-culturalmente.

Por outro lado, para Morin (2010), reforça que, entramos num período, em que o fracasso ambicioso de fundamentar a verdade da ciência, a certeza da ciência e a do pensamento, promoveram o surgimento de inúmeras perguntas essenciais, como por exemplo a certeza da objetividade, as pré-concepções, neutralidade científica, etc. Assim, infere-se que o paradigma não resulta apenas da observação. O mesmo autor, concordando com Habermas, diz que existem tipos diferentes de conhecimento científico, pois são impulsionados por interesses diferentes. Mas, quais seriam esses interesses? Por exemplo, o interesse técnico, que se refere ao domínio da natureza; o interesse prático que pretende, especialmente o controle da sociedade; e o interesse reflexivo, motivado pela reflexividade para entendermos que somos e o que fazemos nesta passagem pela vida.

No que tange a ciência é preciso de acordo com Morin (2010), considerá-la como uma atividade de investigação e pesquisa, mesmo sendo perpassada pelas relações de poder e interesses; o segundo pensar que o conhecimento científico é mero representacionismo, outro aspecto é o de pensá-la impura, sem querer decantá-la; assim como, a necessidade de "desinsularizar" o conceito de ciência, ou seja, precisa fazer parte do todo, precisa estar ligado aos outros tipos de conhecimentos. É preciso, portanto, tomar o cuidado de não tornar a ciência uma "religião dogmática" ou mesmo fazer dela um hobby, como o gosto pela leitura ou a música. Neste sentido pretende-se combater o puritanismo da ciência e aproximá-la de outras formas de conhecimento, como por exemplo a filosofia. De acordo com o autor, fica evidente a necessidade de inclusão da reflexividade no âmbito das discussões científicas.

Na atualidade um dos problemas que mais afetam a sociedade são os problemas relacionados à crise ambiental. Porém de acordo com Leff (2010), a crise do risco ecológico é, sobretudo, gerado pelos questionamentos frente ao conhecimento do mundo e reforça a necessidade de re-conhecimento do mundo como uma nova postura epistemológica. Assim, o autor infere que, acima da crise ambiental o caracteriza é o problema de conhecimento, o que nos

faz "repensar o ser do mundo complexo, e entender suas vias de complexificação, (LEFF, 2010, p. 191).

Neste sentido Leff (2010), nos interpela a conhecer e re-conhecer o "ambiente" que vivemos, pois nossas crises surgem, essencialmente, do desconhecimento da lei da entropia, regulamentada pela "mania de crescimento". Esta problemática intensifica-se e deteriora-se pela produção sem limites e a distorção epistemológica entre o que se predica como desenvolvimento econômico e as consequências deste mesmo crescimento econômico. Não se trata, obviamente, de sermos contrários ao crescimento, porém o problema está quando se usam os dois conceitos como sinônimos. Sabe-se que, semanticamente possuem significados diferentes.

Portanto, uma tentativa unificadora de respostas não criará as condições necessárias para re-conhecimento do mundo. De acordo com Leff (2010), a natureza explode em energias de libertação e, assim, a complexidade emerge com fundamentos epistemológicos necessários, referenciando o diálogo de saberes como alternativa e possibilidade de intervenção no mundo, e no conhecimento. Assim, a ideia de ecologia e sistemas devem perpassar as discussões epistemológicas no sentido do que é constante, o devir, a dialética, em busca de um mundo em transformação constante, da fecundidade do infinito e da outridade, pois é nesta relação com o outro que nos definimos seres em construção.

Assim, a construção do mundo como uma "totalidade" não pode, de acordo com, Leff (2010), dar conta de todos os conhecimentos, por meio da generalização das "coisas", é preciso pensar a complexidade não como conceito abstrato, "idealista", mas entendê-lo na sua capacidade onipresente e, para o mesmo autor, a complexidade do pensamento e do mundo, interpõe a necessidade de pensar um paradigma novo que inclua inter-relações complexas nos processos ideológicos e epistemológicos, abrindo novos debates entre necessidade e liberdade.

Nesta perspectiva, compreende-se que a complexificação do conhecimento anuncia novos desafios. Entende-se, de acordo com Leff (2010, p. 207) que, "a crise ambiental é a primeira crise do mundo

real produzida pelo desconhecimento do conhecimento". O autor aponta o (s) paradigma (s) interdisciplinares e transdisciplinares do conhecimento como antídotos a fragmentação do conhecimento gestados no paradigma científico moderno, ao mesmo tempo em que abre-se à perspectiva do diálogo de saberes e hibridização entre ciências, tecnologias e saberes populares que perpassam os discursos e políticas de desenvolvimento.

A globalização moderna, como sua hegemonia homogeneizante, é segundo Leff (2010), vista como razão dos progressos, mas isso nos parece que tem contribuído para alavancar políticas desenvolvimentistas, com foco principal, e quando não o único, no desenvolvimento econômico, não considerando o desenvolvimento humano e social. Porém, não se pode dispensar este potencial produtivo, no entanto, é possível pensá-lo na perspectiva da complexidade. Trata-se, neste sentido, de buscar novos rumos, através de uma educação que permita a construção de uma nova racionalidade, mas que, de acordo com Leff (2010), não para uma cultura de "desesperança e alienação", mas que promova emancipação permitindo novas opções no re-conhecimento do mundo.

Percebe-se, ao finalizar este texto, o grande desafio epistemológico que recebemos como legado da modernidade. Surgem questionamentos e incertezas sobre o acabamento da humanidade, a "impossibilidade" da totalização do conhecimento, o "fim " da história, etc, assim somos "chamados" à reconstrução social do mundo, aprendendo a complexidade como necessidade e possibilidade do conhecimento do conhecimento. Entende-se que é preciso, neste sentido, o re-conhecimento do conhecimento, poré não só, pois esta postura epistemológica deve permear todo o nosso "viver no mundo".

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este artigo, infere-se que o conhecimento do conhecimento é um desafio epistemológico instigante, pois ao

mesmo tempo que impõe-se como superação paradigmática interpõe como construção social de um novo paradigma. Este desafio, instiga-nos a pensar, re-pensar nossas certezas para reconhecer e reconstruir-nos a partir das incertezas e possibilidades da complexidade.

Observou-se que o paradigma dominante apresenta sinais de que está em crise, de acordo como Morin (2003), Santos (2010, 2103) e Leff (2010), sinalizando ainda, que nos encontramos em um momento de transição paradigmática e que, apesar das incertezas deste período, é preciso reconhecer o conhecimento do mundo e do próprio conhecimento.

No que representa às concepções e tentativas do conhecimento do conhecimento, infere-se que a complexidade apresenta-se como panorama para as re-significações sociais, culturais e epistemológicas na modernidade ou como outros autores ousam chamar, a pós-modernidade. Neste sentido, o conceito de paradigma aportado por Kuhn (2013), oferece elementos para análise epistemológica do conhecimento do conhecimento, já que um paradigma é sócio-historicamente construído e perpassa o tempo e, as sociedades precisam, de tempos em tempos, resignificar-se, reconhecer-se e reconstruir-se.

Conclui-se, de acordo com Maturama e Varela (2001), que todo conhecimento produz um novo mundo e assim, na sequenciação de conhecimentos constroem-se novos mundos que dão sentido ao existir humano, porém, esses conhecimentos sempre partem dos seres. O que é dito sempre é (está) representado por um ser. Deduz-se que ser e conhecer não são coisas antagônicas, mas que coexistem, que complementam-se, que constroem-se.

Finaliza-se afirmando que o trabalho desenvolvido não pretendeu ser exaustivo e que teve como intuito produzir reflexões sobre o conhecimento do conhecimento em suas necessidades e possibilidades, assim como, os desafios frente ao paradigma dominante e as incertezas frente ao futuro, ratificando que neste momento histórico em que vivemos, a complexidade epistemológica nos interpela a reconhecer o mundo e re-pensar

atitudes frente ao conhecimento e sobre as formas de conhecimento, sendo uma provocação ao diálogo de saberes. Não basta saber que conhecemos. Precisamos re-pensar, re-conhecer e refletir sobre o conhecimento do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BOURDIER, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEFF, Herique. **Epistemologia ambiental**. Trad. Sandra Valenzuela, rev. téc, Paulo Freire Vieira. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Revista Estud. av. vol.2 n.2 São Paulo May/Aug. 1988, p. 46-71. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007#not57/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007#not57/) acessado 06/08/2014.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

# A CUMPLICIDADE ENTRE TEOLOGIA E LITERATURA NAS EXPERIÊNCIAS EXISTENCIAIS HUMANAS A PARTIR DO SAGRADO

Filipe Marchioro Pfützenreuter

## 1 INTRODUÇÃO

É inerente ao ser humano a busca por uma explicação para os fenômenos que o cercam. Mais do que a própria inteligência ou a linguagem, essa ânsia é o que mais caracteriza a espécie humana, afinal, a própria ciência já comprovou que, resguardadas as devidas proporções, animais de outras espécies também raciocinam e são dotados de linguagem própria. O ser humano, por sua vez, capaz de discriminar com maior clareza o passado, o presente e o futuro, busca explicações para o porquê de as coisas terem ocorrido, por que estão ocorrendo e quais serão os seus futuros desdobramentos.

A história da humanidade revela que, quando o racionalismo puro ou a ciência sucumbem na tentativa de explicar um determinado fenômeno, o ser humano não aceita a derrota para o inexplicável e, então, busca resposta no sobrenatural. Assim confirma Júlio de Queiroz (2011, p. 17) em seu artigo *Evolução da compreensão da escatologia no cristianismo*. Segundo o autor, com o desenvolvimento do cérebro humano, surge de imediato a necessidade de explicar os fenômenos climáticos, o que se fez, primeiramente, através da atribuição de sentimentos e paixões humanos, o que repercutiu na criação de seres invisíveis, atuantes e excepcionalmente poderosos: o animalismo. Da necessidade por explicações quotidianas, o ser humano passou, então, à busca por

explicações sobre sua própria origem e, sucessivamente, à escatologia.

Essa realidade demonstra que é fundamental promover discussões que abarquem as relações do homem com o sobre-humano e a repercussão dessas relações sobre a organização social. Para tanto, este artigo toma como amostra de pesquisa o Cristianismo e seu Livro Sagrado – a Bíblia – por compreender que ambos, mesmo diante do pluralismo religioso existente em tempos atuais e das facilidades de acesso às diferentes culturas espalhadas pelo mundo, ainda exercem forte influência sobre o pensamento mundial, mais especificamente, sobre o Ocidente. Conforme afirma Rafael Camorlinga Alcaraz (1998, p. 196), “é pacífico afirmar a relativa unidade existente no que se conhece como ‘Cultura Ocidental’. Se atualmente a palavra de ordem é ‘globalização’, até pouco tempo era ‘civilização ocidental’, à qual se acostumava acrescentar (com evidente conotação ideológica – de direita) ‘cristã’”.

Quanto ao Cristianismo, é possível lembrar rapidamente alguns exemplos corriqueiros que ratificam a afirmação de que essa religião ainda exerce forte influência sobre a cultura ocidental e suas relações sociais: a existência de feriados religiosos, como o Dia dos Finados e o Natal, na maior parte dos países ocidentais; e o grande número de pessoas que anualmente fazem turismo para centros de celebrações religiosas nos dois lados do Atlântico, como o Vaticano – para citar a Europa, o Santuário de Nossa Senhora do Guadalupe – na América Central, e o Santuário de Nossa Senhora Aparecida – na América do Sul.

Para pensar em exemplos mais recentes, vale ressaltar a ampla repercussão e exposição midiática que envolveu a escolha do novo papa – Jorge Mario Bergoglio (o Papa Francisco), e o sucesso de público da 28ª Jornada Mundial da Juventude, ambos os eventos ocorridos no ano de 2013. Em relação ao primeiro, é digno de nota que as cinco grandes emissoras de canal aberto brasileiras – Globo, SBT, Bandeirantes, Record e Rede TV – transmitiram ao vivo, diretamente do Vaticano, o desfecho do conclave e o consequente

anúncio da nova autoridade clerical. Quanto ao segundo, foi contabilizada a participação de 3,7 milhões de pessoas, advindas de 175 países do mundo, com destaque para Argentina, Estados Unidos e Brasil, país sede do evento (TEMPESTA, 2013 apud BRASIL, 2013).

As palavras do Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel, presidente do II Encontro do GT História das Religiões e das Religiosidades, no texto de abertura da coletânea de artigos *Tolerância e intolerância nas manifestações religiosas*, confirmam a popularidade do Cristianismo entre as novas gerações:

Os Encontros Mundiais da Juventude com o Papa têm conseguido congregar milhões de jovens “mochileiros”, que, todos os anos, atravessam metade do mundo em viagens cansativas em busca de três dias de reunião onde ouvem as prédicas e recebem as bênçãos do Sumo Pontífice católico. Jovens universitários, aos milhares se reúnem nos congressos musicais religiosos como o Hallel e outros similares, organizados por todas as vertentes das igrejas cristãs. (MANOEL, 2010, p. 8)

Com as observações referentes ao Cristianismo feitas acima, importa destacar que não está se objetivando produzir juízos de valor quanto a essa religião, tampouco reunir argumentos para inseri-la numa posição hierarquicamente superior em comparação com outras religiões ao atestar sua persistente e atual popularidade. O que se almeja, na verdade, é chamar atenção para o quanto o Cristianismo continua a influenciar nas relações humanas mesmo diante do atual pluralismo religioso e, em consequência disso, o quanto seus personagens ainda permanecem no imaginário popular como formadores de opinião e, principalmente, balizadores de conduta. Eis a importância de estudá-los.

No que diz respeito à Bíblia, levando em conta a permanente influência do Cristianismo no ocidente conforme se pontuou acima, não é de se admirar que ela seja “um dos livros mais lidos

de toda a história da humanidade” (BÍBLIA, 1995, p. 10). Não só lido, mas interpretado pelo viés religioso. Para a tradição cristã:

Os livros inspirados ensinam a verdade. “Portanto, já que tudo o que os autores inspirados ou os hagiógrafos afirmam, deve ser tido como afirmado pelo Espírito Santo, deve-se professar que os livros da Escritura ensinam com certeza, fielmente e sem erro a verdade que Deus em vista da nossa salvação quis fosse consignada nas Sagradas Escrituras” (CATECISMO, 1993, p. 40).

Em suma, para boa parte dos leitores ocidentais, a Bíblia é um livro sagrado e histórico. Para esses leitores, ela revela a verdade sobre Deus – entidade real, o criador do céu e da terra (Gn 1,1) – e seu projeto para a humanidade; projeto esse que prevê a salvação para aqueles que se submetem aos seus desígnios e a perdição para aqueles que vivem no pecado, e que foi amplamente difundido por Jesus Cristo, seu filho, o qual viveu em meio aos homens e morreu como redentor.

Contudo, o Livro Sagrado dos cristãos é, acima de tudo, uma obra literária, ao ponto de um vencedor do Prêmio Pulitzer de Literatura sustentar que a própria religião pode ser considerada como uma obra literária bem-sucedida. Assim o faz Jack Miles (2002, p. 15), em *God: a biography (Deus: uma biografia)*, ao afirmar que a “religião – a religião ocidental em particular – pode ser considerada como uma obra literária mais bem sucedida do que qualquer autor ousaria sonhar”.

Assumindo a premissa de que a Bíblia é essencialmente uma obra literária, o que não implica em ignorar ou menosprezar a sua função enquanto paradigma da fé para determinadas religiões, este artigo se propõe a analisar o aspecto literário dessa coletânea de livros a partir de seu histórico de composição, assim como apresentar o método da analogia estrutural, apresentado por Karl-Josef Kuschel (1999), em sua obra *Os Escritores e as Escrituras: retratos teológico-literários*, como uma possibilidade para nortear os estudos comparados entre Teologia e Literatura: a Teopoética.

## 2. DA LITERATURA ORAL À TEOLOGIA CRISTÃ

Em sua obra *A face oculta das religiões*, José Reis Chaves (2001, p. 49) afirma que a Bíblia não só é a escritura sagrada mais respeitada da humanidade, como também conta com mais de um terço da população mundial seguindo os seus ensinamentos, ainda que haja divergências de interpretações entre os mais diferentes grupos que a tomam como base ou dogma da fé, entre os quais estão: católicos, adeptos da Igreja Ortodoxa Oriental, judeus, espíritas e protestantes, encontrados em maior número na Europa, América Latina, América do Norte, Oceania e partes da África e Ásia.

A divisão mais conhecida e abrangente da Bíblia consiste na separação de seus livros entre o *Velho* e o *Novo Testamento*, sendo que os integrantes da primeira parte são aqueles que foram escritos antes do nascimento de Jesus Cristo (a.C); enquanto que os integrantes da segunda são aqueles que supostamente foram escritos depois de sua morte (d.C). Assim, a Bíblia católica é composta por um total de 73 livros, 46 dos quais estão inseridos no *Velho Testamento* e 27 dos quais se encontram no *Novo*.

Chaves (2001, p. 52) estima que a Bíblia tenha sido engendrada por um total de 42 autores ao longo de um período de aproximados 1600 anos: de 1513 a.C. a 98 d.C. Já Luiz José Dietrich (2014), em seu artigo intitulado *A formação do Antigo Testamento*, traz outros números, demonstrando o quão imprecisos são os registros históricos acerca da Bíblia, o que indubitavelmente tem relação com toda a complexidade do seu processo de produção: o número de autores envolvidos; os diferentes lugares em que os textos que hoje a integram foram produzidos; os processos de seleção e tradução de textos; as reformas e concílios; e, por conseguinte, o longo período de tempo transcorrido entre a seleção dos seus primeiros textos até se chegar à sua versão atual. Para este autor, o número de autores bíblicos é inestimável, “foram centenas, talvez milhares”. Quanto ao tempo necessário à produção da Bíblia,

Dietrich estima que tenham transcorrido 1200 anos até se chegar à versão atual: de 1000 a.C a 200 d.C.

Mas, afinal, como a Bíblia chegou à sua forma atual? Dietrich (2014) responde a esta pergunta comparando metaforicamente a Bíblia a uma “casinha que se tornou casarão”, passando, neste longo processo, por seis grandes reformas. Segundo o autor, a Bíblia teve início a partir de pequenas histórias orais de libertação, as quais, aos poucos, passaram a receber registro escrito, como também a serem contadas e recontadas, com atualizações e acréscimos de acontecimentos.

Dietrich (2014) conta que a história da Bíblia se inicia com a história do povo de Israel, por volta do ano 1300 a.C em Canaã. Nessa época e local, o povo se distribuía entre agrupamentos urbanos e aldeias camponesas, as quais possuíam um contingente menor de pessoas. Os dois espaços contavam basicamente com a mesma cultura: “eram cananeus, e os seus Deuses e Deusas eram divindades do panteão cananeu: El, Elohim, Asherá, Baal, Astarte, Anat, entre outros” (DIETRICH, 2014, p.10). Todavia, nos agrupamentos urbanos, a relação que se estabelecia entre esses deuses com os reis e faraós era diferente da relação que se estabelecia entre esses mesmos deuses e os pobres, os quais eram marginalizados e escravizados por aqueles. Enquanto reis e faraós eram considerados filhos e representantes de Deus na terra; as demais pessoas, pelo *status* que aqueles haviam adquirido, deveriam referenciá-los e lhes ser obedientes. Nessas relações desiguais, os cultos aos deuses aconteciam em forma de grandes celebrações nos templos oficiais, sendo que, para participar delas, o povo deveria levar tributos e oferendas, além de trabalhar na construção dos palácios e templos.

A opressão sofrida pela grande massa populacional nos centros urbanos somada a outros fatores, como a invasão das cidades-estado pelos Povos do Mar<sup>1</sup> e o conseqüente processo de

---

<sup>1</sup> Em seu artigo intitulado *Os Povos do Mar: expansões micênicas e suas estruturas através de outras fontes*, Marcos Davi Duarte da Cunha (s.d., p. 119) explica que

resistência à dominação, fizeram com que muitos pobres migrassem para as aldeias camponesas nas regiões montanhosas de Canaã, onde a religião estava voltada para os aspectos mais fundamentais da vida: fertilidade dos campos, saúde dos animais e das pessoas, veneração aos mortos. Juntamente com a chegada dos grupos migrantes, Javé também ganhou espaço entre os demais deuses locais, tendo sido possivelmente cultuado como o deus dos guerreiros e da guerra, ainda que, nas montanhas, os guerreiros tivessem basicamente atuação defensiva contra saqueadores. Javé também era quem ditava o uso compartilhado da terra e a distribuição do poder em várias tribos das regiões montanhosas; sendo assim, sua figura também aparece diretamente associada à luta contra a opressão. Enfim, em meio a esse processo de povoamento das montanhas por povos de diversas origens e da incorporação de Javé entre o panteão local, eis que surge o núcleo inicial de Israel, cujo nome significa “é Deus quem luta”.

Sobre esse período inicial de Israel, Dietrich (2014) ainda informa que, por aproximadamente 200 anos (1250 a.C – 1050 a.C), Israel seria um aglomerado de tribos autônomas e independentes, onde famílias viviam solidariamente, visando a evitar o acúmulo de riquezas e a centralização do poder. Foi nesse contexto que, a partir de histórias orais contadas por pastores, hebreus, escravos e camponeses, começaram a se formar as primeiras histórias que se incorporariam à Bíblia, as quais, mais tarde, serviriam de base para a composição dos livros de *Gênesis*, *Êxodo*, *Juízes* e o início do primeiro livro de *Samuel*.

---

Canaã foi terreno constante de migrações por possuir grande vocação para o comércio, com destaque para a sua região costeira, que, entre outros itens, comportava a produção de púrpura, um produto muito desejado no mercado da época. O mesmo autor ainda informa que “As primeiras aparições dos Povos do Mar ou Estrangeiros do Mar (denominações egípcias para os grupos micênicos) nos domínios do Faraó serão registradas pelo séc. XIV a.C. nas cartas de Amarna. Muitos ali, sob a égide de Ramsés II como os “Sherden” e “Lukkah” aparecem como mercenários e piratas a serviço do Faraó e serviram na batalha de Kadesh contra os hititas”. (CUNHA, s.d., p.115)

Sendo assim, o que se observa é que essas histórias orais e o núcleo inicial de Israel representavam analogamente a busca do povo oprimido por melhores condições de vida. É com essa proposta que, em forma de Literatura oral, surgem e são cultivadas as primeiras histórias bíblicas, dando origem àquilo que Dietrich (2014) chama metaforicamente de Bíblia-casinha; casinha essa que, a partir de então, ainda seria submetida a seis grandes reformas até se transformar na Bíblia como ela é conhecida hoje, conforme expõe o mesmo autor:

**1ª) primeira grande reforma (a monarquia)** – entre 1050 a.C e 950 a.C, o aumento da população, juntamente com a introdução do ferro e do boi na agricultura proporcionaram uma ampliação da população camponesa e, com ela, o acúmulo de poder e riqueza por parte de alguns grupos. Esta realidade, que começou com Saul e se consolidou com Davi e Salomão, impulsionou a formação de alguns núcleos urbanos, regidos por uma elite que concentrava poder econômico, político e militar, e que instituiu a monarquia. Para legitimar essa grande transformação a que foi submetida a sociedade camponesa, os novos grupos dominantes trabalharam na elaboração de uma religião oficial, provida de uma liturgia que favorecia o rei e a hierarquia social, além de um templo para centralizar os cultos em detrimento dos pequenos santuários utilizados até então pelas pequenas tribos e aldeias. Com tal propósito em mente, em um primeiro momento, a monarquia de Davi coloca Javé a seu serviço; posteriormente, vem a monarquia de Salomão e constrói um templo para louvá-lo, ambas atuando, assim, em prol do fortalecimento do novo regime. Javé, o deus libertador, passa, então, a ser utilizado como um instrumento para subjugar as vilas camponesas e seus respectivos habitantes aos grandes centros urbanos e suas elites dominantes. Cada nova dinastia que chegava ao poder decretava um deus oficial (Javé, Elohim, Baal) e, desse modo, os diversos deuses e deusas que compunham a fé das famílias camponesas, aos poucos, cediam espaço para o deus do grupo dominante. Assim, foi-se

introduzindo a ideia de um deus único, o qual, na verdade, servia como um instrumento para a sustentação do regime monárquico;

**2ª) segunda grande reforma (os reis Ezequias e Josias)** – entre 700 a. C e 600 a. C, a dinastia de Davi, instalada em Judá, deu início a um movimento para unir as tribos do norte com as do sul. Os reis Ezequias e, precipuamente, Josias foram os grandes promotores desse movimento, que dizimou santuários, aboliu imagens e proibiu os cultos fora de Jerusalém, assim como o culto a qualquer outra divindade diferente de Javé. Para alcançar seus objetivos, Josias promoveu a redação principal da história de Israel, que hoje se encontra distribuída nos livros do *Deuteronômio*, *Josué*, *Juízes*, primeiro e segundo livros de *Samuel*, e primeiro e segundo livros de *Reis*. Na segunda grande reforma, os diversos deuses e deusas adorados em Israel não foram apagados por completo, mas os cultos que lhes eram rendidos passaram a ser tratados como desvios, até mesmo, pecados (monolatria), como foi registrado em *2 Reis*<sup>2</sup>, por exemplo. Os livros engendrados no tempo de Josias transmitiam a ideia de que as tribos de Israel correspondiam a um só povo, agindo em conjunto sob uma única liderança, direcionando o povo a adorar somente Javé e a ser obediente à dinastia de Davi. Assim, uma vez mais, o grupo dominante utiliza-se de sua força para promover o culto a um deus único, dessa vez, amparado pela redação de textos religiosos oficiais; e esse deus único, por sua vez, é novamente utilizado como pano de fundo para o fortalecimento da dinastia e marginalização da grande massa populacional. Contudo, ainda no tempo da segunda grande reforma, Josias é assassinado pelo faraó (609 a.C.) e, após a sua morte, dois acontecimentos promovem um revés na situação favorável vivenciada pela classe dominante em Jerusalém, capital

---

<sup>2</sup> Então, o rei ordenou ao sumo sacerdote Hilquias, e aos sacerdotes da segunda ordem, e aos guardas da porta que tirassem do templo do Senhor todos os utensílios que tinham feito para Baal, e para o poste-ídolo, e para todo o exército dos céus, e os queimou fora de Jerusalém, nos campos de Cedrom, e levou as cinzas deles para Betel. (2 Rs 23, 4)

de Judá. Primeiramente, Judá é dominada pelo império da Babilônia (589 a.C.); e, após rebelar-se contra esse império, é novamente invadida pelos babilônicos em 587 a.C., os quais saqueiam a cidade e destroem suas muralhas, palácios e templos. Assim, o tempo da segunda grande reforma termina com uma parte da classe dominante morta e outra parte exilada na Babilônia, remanescendo em Judá somente a camada pobre da população, para a qual são deixados os latifúndios dos poderosos, cujo uso é regulado através de um sistema de tributação. Com seus palácios e templos destruídos, os ricos de Judá acabam vivenciando uma situação semelhante à que impuseram aos seus conterrâneos pobres no início da segunda grande reforma; ao passo que estes passam a vivenciar uma situação semelhante à de seus antepassados tribais e camponeses, tendo inclusive a oportunidade de resgatar suas antigas teologias e tradições espirituais;

**3ª) terceira grande reforma (as palavras proféticas conquistam espaço)** – enquanto, nas reformas anteriores, prevalecia a voz da classe dominante nos registros escritos que, mais tarde, comporiam a Bíblia; com a invasão da Assíria (732 a.C.), a destruição de Samaria (722 a.C.) e, finalmente, a destruição de Jerusalém (598 a 587 a.C.) – centros do poder de Israel e Judá –, a voz do povo oprimido finalmente ganha espaço. Mesmo durante as reformas anteriores, paralelamente à teologia oficial, persistiam nas vilas camponesas a teologia, a espiritualidade e a ética dos primeiros tempos de Israel, as quais relacionavam o sagrado, e Javé, com a defesa da vida. Com a nova realidade consumada pela invasão babilônica, a forma camponesa de compreender o sagrado e a vida atinge as cidades através da voz dos profetas, onde passa a dividir espaço com os textos oficiais, quando também recebe registro escrito. Ainda que os textos proféticos tenham passado por releituras para se adequarem à religião oficial, é por meio deles que o deus da vida ganha espaço na Bíblia. Os livros dos profetas *Isaias*, *Amós*, *Oseias*, *Miqueias*, *Jeremias* e *Sofonias* são exemplos do legado da terceira grande reforma;

**4ª) quarta grande reforma (a resistência dos exilados)** – A quarta grande reforma é aquela que ocorre fora dos espaços territoriais de Israel e Judá, sendo promovida pela elite de Jerusalém – mais precisamente, pela parte que passa a trabalhar nas colônias agrícolas – durante o exílio na Babilônia. No local, essa antiga elite experimenta uma vida análoga à da grande massa populacional que ela oprimia em sua terra de origem e, como consequência, também passa a experimentar uma relação com o sagrado semelhante à dos pobres, extraindo de suas antigas tradições aspectos libertadores. Diversos dogmas e sacramentos que, até hoje, fazem parte de algumas religiões cristãs foram extraídos das tradições pré-exílicas para serem relidos e institucionalizados durante o exílio na Babilônia, com a finalidade de fortalecer a fé em Javé – que tendia ao enfraquecimento diante da realidade adversa – e também com a finalidade de identificá-lo com uma possibilidade de libertação. A ratificação do sábado (*Sabbath*) como um dia sagrado para o descanso é um exemplo dessa reforma teológica, servindo tanto para evitar a escravidão, quanto para se promover encontros com vistas ao fortalecimento da religião. Outro exemplo é a circuncisão, também relida durante o exílio. Vivendo em regime de escravidão, a antiga elite de Jerusalém passa a enxergar sua situação, não como uma derrota de Javé frente ao deus inimigo, mas sim como uma prova imposta por aquele como parte de um processo de purificação. Sendo assim, a circuncisão, que passa a ser obrigatória para todos os meninos judaítas, serve para marcar os descendentes de Abraão, cuja genealogia foi escolhida por Deus para a formação de uma aliança perpétua e única. Devido à opressão, os deuses babilônicos deixam de ser considerados deuses pelos exilados, que os associam à promoção da violência e escravidão. Como consequência, uma concepção monoteísta da fé respaldada em Javé passa a ganhar espaço entre os exilados em detrimento da monolatria existente entre eles até então. Contudo, essa reestruturação da teologia oficial de Israel com base na releitura das tradições pré-exílicas e no monoteísmo será registrada em textos bíblicos e ganhará força em

sua terra de origem somente anos mais tarde, após o rei Ciro da Pérsia derrotar o império babilônico e conceder liberdade aos exilados. Então, a partir de 530 a.C., os exilados empreendem regresso a Jerusalém e, com o envio de Neemias e do sacerdote Esdras por intermédio de seus apoiadores persas, reconstruem as muralhas, o Templo e a cidade entre 515 a.C. a 400 a.C. Desse momento em diante, a teologia libertadora criada no exílio passa a ser paradoxalmente utilizada pela elite recomposta para, mais uma vez, promover a marginalização de seus conterrâneos camponeses, os quais haviam ocupado seus latifúndios durante o tempo de exílio. Destacando as ideias de que o povo de Deus é composto somente pelos descendentes puros de Abraão, que profanar o sábado é um crime gravíssimo e que o pecado é definido pelas leis da pureza e impureza, é no período da quarta reforma que são concebidas as formas atuais dos livros integrantes do *Pentateuco* (*Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio*);

**5ª) quinta grande reforma (a canonização dos livros proféticos e sapienciais)** – o retorno dos exilados somado ao apoio que lhes fora concedido pelos persas possibilitam novamente a imposição de uma teologia oficial em Jerusalém. Ainda assim, paralelamente a essa, a teologia camponesa de defesa da vida permanece se manifestando ao longo da quinta grande reforma, sendo a responsável por originar os livros de *Jó, Cântico dos Cânticos* e as novelas bíblicas, como a de *Rute* e *Jonas*. Eis que o domínio persa cai por terra com o triunfo de Alexandre, o Grande, em 333 a.C., quando a Judeia passa então ao domínio dos gregos. Esse revés contribui para que outros textos motivados pela teologia camponesa de defesa da vida passem a integrar o cânone bíblico. Na luta contra a imposição da cultura grega pelos reis Selêucidas (200 a 142 a.C.), os escritos dos profetas são considerados sagrados e passam a integrar o cânone oficial ao lado do *Pentateuco*. Esse período de luta contra a dominação estrangeira é terreno fértil para se buscar apoio no deus da vida, sendo que é também no período da quinta grande reforma que surge, como uma forte corrente política, teológica e espiritual de resistência, a Apocalíptica. Embora a maior

parte de seus textos não tenha sido canonizada, é da Apocalíptica que se extraem os livros de *Daniel* e *Apocalipse de São João*, os quais são incorporados ao *Antigo* e ao *Novo Testamento* respectivamente. Depois da Apocalíptica, ainda em tempos da quinta grande reforma, também são considerados sagrados e passam a integrar o cânone bíblico o livro dos *Salmos* e os demais livros *Sapienciais* (*Provérbios*, *Lamentações*, *Eclesiastes*, *Ester*). Segundo o Portal Católico (2014), são considerados livros *Sapienciais* o livro de *Jó*, *Provérbios*, *Eclesiastes*, *Eclesiástico* e *Sabedoria*, sendo que *Salmos* e *Cântico dos Cânticos* também foram popularmente incorporados à lista. Ainda segundo o portal, os *Sapienciais* recebem essa classificação por serem livros que versam sobre a sabedoria divina, “que o homem vê atuando na criação, mas é incapaz de perscrutar” e que o atinge a partir da devoção. Com a inclusão dos *Sapienciais*, completa-se finalmente o *Antigo Testamento*, do qual emergem duas possibilidades de leitura, uma voltada para a justificação do poder e outra voltada para a defesa e promoção da vida;

**6ª) sexta grande reforma (a tradução da Bíblia do hebraico para o grego)** – esta reforma é marcada pelo processo de tradução dos livros bíblicos do hebraico para o grego, o que se deu por volta do ano 280 a.C. A primeira versão grega da Bíblia foi denominada de *Septuaginta* ou *Bíblia dos Setenta* (LXX), porque reza a lenda que ela havia sido engendrada por um grupo de setenta sábios judeus. Essa versão não se resumiu à tradução dos livros originalmente escritos em hebraico, mas também acrescentou novos livros, modificou a ordem em que eles apareciam na Bíblia hebraica e alterou algumas de suas partes com vistas a uma nova perspectiva de leitura. Entre os acréscimos, a *Septuaginta* inseriu sete novos livros – *Judite*, *Tobias*, *1 e 2 Macabeus*, *Sabedoria*, *Eclesiástico* e *Baruc* –, os quais, posteriormente, seriam incorporados à *Vulgata*, que se tornou a Bíblia oficial da Igreja Católica. Quanto ao ordenamento dos livros, *Rute* foi reposicionada após *Juízes*; e *Crônicas*, *Esdras* e *Neemias*, após *Reis*. Já com relação às alterações textuais, a *Septuaginta* reforçou a santidade, a pureza e o messianismo de Davi, além de ampliar os livros de *Ester* e *Daniel*. Essa Bíblia, que

corresponde à sexta e última grande reforma, foi bastante importante para a ampliação do Cristianismo, pois passou a ser utilizada por comunidades cristãs primitivas fora da Palestina.

Ainda que em menores proporções quanto à seleção, alteração e tradução de textos, o surgimento de novas versões bíblicas oficiais não parou com a *Septuaginta*. Já no século IV, surge outra versão bíblica a ser comparada à *Bíblia dos Setenta* no que tange sua importância para a propagação do Cristianismo, trata-se da *Vulgata*. Enquanto aquela foi escrita em grego; esta, por sua vez, foi concebida em latim e, devido à abrangência territorial de alcance desta língua, espalhou-se por toda a Europa. A *Vulgata* foi encomendada pelo Papa Damásio I e elaborada por São Jerônimo, cujo trabalho enfocou a seleção, revisão e tradução de textos bíblicos tanto do *Antigo* quanto do *Novo Testamento*. A versão escrita por São Jerônimo permaneceu por muito tempo como sendo o cânone bíblico oficial da Igreja Católica.

Em última instância, a versão oficial da Bíblia cristã-católica como a conhecemos hoje foi definida a partir dos concílios realizados pela Igreja ao longo de sua história. Segundo o jornal eletrônico *Baixada Católica* (2001), foram realizados 21 concílios ecumênicos, os quais tiveram a finalidade principal de definir a doutrina da religião, sendo eles: 1º) Concílio de Niceia I – 325; 2º) Concílio de Constantinopla I – 381; 3º) Concílio de Éfeso – 431; 4º) Concílio de Calcedônia – 451; 5º) Concílio de Constantinopla II – 553; 6º) Concílio de Constantinopla III – 680 a 681; 7º) Concílio de Niceia II – 787; 8º) Concílio de Constantinopla IV – 869 a 870; 9º) Concílio de Latrão – 1123; 10º) Concílio de Latrão II – 1139; 11º) Concílio de Latrão III – 1179; 12º) Concílio de Latrão IV – 1215; 13º) Concílio de Lyon I – 1245; 14º) Concílio de Lyon II – 1274; 15º) Concílio de Viena/França – 1311 a 1312; 16º) Concílio de Constança – 1418; 17º) Concílio de Basileia/Ferrara/Florença – 1431 a 1442; 18º) Concílio de Latrão V – 1512 a 1517; 19º) Concílio de Trento – 1545 a 1563; 20º) Concílio Vaticano – 1869 a 1870; 21º) Concílio Vaticano II – 1962 a 1965.

Para maiores informações sobre as decisões tomadas em cada um dos 21 concílios, recomenda-se acessar o *website* do mesmo jornal eletrônico, mais especificamente o texto intitulado *Os 21 concílios ecumênicos da igreja*, publicado na edição de 7 de novembro de 2011.

Voltando às seis grandes reformas apontadas por *Dietrich* (2014), é possível perceber que, entre as diversas variáveis que marcaram o processo de composição da Bíblia, esse livro foi iniciado sob a égide de duas grandes influências antagônicas entre si: de um lado, a influência tribal e camponesa, que, segundo o autor, trata-se da essência da Bíblia (a Bíblia-casinha), caracterizada pelo uso da fé como forma de promover “experiências de libertação e de resgate da dignidade”; do outro, a influência do opressor, que se valeu das diversas experiências de fé da região para engendrar uma versão bíblica oficial (a Bíblia-casarão), a qual, fundamentada no monoteísmo, serviu aos poderosos como instrumento de manipulação das massas e opressão.

A história de composição da Bíblia demonstra, portanto, que ela é um livro de contradições por essência, afinal, ela é fruto de um longo tempo de produção, das influências de crenças e literaturas de diferentes regiões e contextos sociais, dos anseios e ambições dos múltiplos autores que trabalharam em sua versão escrita, assim como das diferentes religiões que dela se serviram como paradigma de fé. É justamente nessas contradições e variáveis relacionadas ao seu processo de produção que reside toda a riqueza da Bíblia, uma verdadeira biblioteca erudita, que serve de referência para o estudo das mais diversas áreas do saber, como a História, a Sociologia, a Filosofia, a Política e, ao interesse deste artigo em particular, a Literatura e a Teologia.

### **3. LITERATURA E RELIGIÃO: UMA RELAÇÃO HISTORICAMENTE TENSA**

A relação entre Literatura e religião – cujo denominador comum é o sagrado, seja para ratificar a fé teológica, para redefini-

la ou, até mesmo, para negá-la – sempre se mostrou um tanto hostil. Essa realidade não se alterou significativamente com o passar dos anos, mesmo com as inúmeras obras heterodoxas (de ficção ou de crítica) publicadas em larga escala a partir do século XIX; com a facilidade de acesso à informação e o intercâmbio cultural proporcionados, sobretudo, pela rede mundial de computadores a partir do século XX; ou ainda, em uma visão panorâmica, pelo pluralismo religioso cada vez mais configurado com o transcorrer do século XXI.

Reações extremas podem ser vistas partindo dos dois lados. Da parte da Igreja, um exemplo claro foi o *Índice dos Livros Proibidos* (*Index Librorum Prohibitorum*), cuja primeira versão nasceu do Concílio de Trento (1545-1563) e foi publicada em 1559. A obra tinha como finalidade listar e censurar os livros que se manifestassem contrários à doutrina da Igreja, tendo sido revogada somente em 1966, no papado de Paulo VI.

Da parte da Literatura, no que diz respeito a manifestações explicitamente contrárias à ortodoxia religiosa, não há como não se lembrar de José Saramago e seus romances *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (1991) e *Caim* (2009). Tendo em vista que aquele, segundo Vanessa Neves Riambau Pinheiro (2007, p. 8), “já foi dissecado pela crítica de todo o mundo e questionado até mesmo pelo governo e pela Igreja”, reserva-se espaço aqui para uma breve apresentação deste.

*Caim* toma como referência o livro de *Gênesis*, partindo da história de Caim (capítulo 4, versículos 1 a 26) em direção à conhecida história da arca de Noé (capítulos 5 a 9). Se a interpretação cristã mais convencional limita-se a retratar Caim como o enciumado filho de Adão que fora condenado por Deus após matar o próprio irmão e, por essa razão, como alguém digno de reprovação; na obra de Saramago, ele figura como um personagem altamente crítico, dotado de coragem e inteligência suficientes para enfrentar um deus que comete injustiças e que brinca de guerra com os seres humanos. Rodrigo Corrêa Martins Machado e Gerson Luiz Roani (2012) afirmam que, diante dessa

configuração, Caim mata Abel quando, na verdade, queria matar o Senhor; e, quando já está na arca enfrentando o dilúvio, mata todos os tripulantes – exceto Noé, que se suicida – com a intenção de impedir a sobrevivência da humanidade e, desse modo, impossibilitar Deus de tornar a desgraçá-la à sua conveniência.

Trabalho predecessor ao de Saramago e que já anunciava o tom libertino e crítico com o qual a Literatura abordaria a religião em seu aspecto institucionalizado é o conto *O Evangelho Segundo São Marcos*, de Jorge Luis Borges, publicado na coletânea *O Informe de Brodie*, de 1970. O enredo trata da história de Baltasar Espinosa, estudante de Medicina, que acaba isolado no sítio de seu primo, juntamente com um capataz e sua família, devido ao transbordamento do rio Salado após um período de chuvas intensas. O conto de Borges estabelece relação intertextual com várias passagens bíblicas, das quais se exaltam as histórias de Noé e sua Arca e de Jesus Cristo. O desfecho do conto é trágico para Espinosa, o qual, após ler o *Evangelho Segundo Marcos* para os empregados, acaba sendo associado por eles ao próprio Cristo e, portanto, sendo crucificado em prol da salvação deles.

Ainda que menos contundente e direto em suas críticas do que Saramago, Borges não deixa de aludir ao fanatismo religioso e às tragédias dele decorrentes. Além da própria crucificação do protagonista, outra passagem que deixa evidente essa abordagem crítica dá-se quando, terminada a leitura do *Evangelho Segundo Marcos*, Espinosa se oferece para ler outro texto, porém o capataz manifesta preferência pela releitura do mesmo. Eis uma clara alusão ao modo como a Igreja insiste na repetição de seus textos, rituais e celebrações como estratégia pedagógica com vistas à manutenção da fé dogmática:

Concluído o Evangelho segundo São Marcos, quis ler outro dos três que faltavam; o pai pediu-lhe que repetisse o que já havia lido, para entendê-lo bem. Espinosa sentiu que eram como crianças, a quem a repetição agrada mais que a variação ou a novidade. (BORGES, 2008, p. 83).

Se, por um lado, Borges é crítico em relação à ortodoxia religiosa, por outro, ele não deixa de reconhecer o valor da Bíblia em sua dimensão literária. Em consonância com sua famosa declaração em Harvard<sup>3</sup>, ele reafirma o imenso potencial literário da história de Jesus Cristo e, mais do que isso, admite a influência dela em seu próprio trabalho a partir das reflexões de Espinosa:

Folheou o volume e seus dedos o abriram no começo do Evangelho segundo São Marcos. Para se exercitar na tradução e talvez para ver se entendiam algo, decidiu ler para eles aquele texto após o jantar. Surpreendeu-o que o escutassem com atenção e depois com tácito interesse. Talvez a presença das letras de ouro na capa lhe desse mais autoridade. Trazem isso no sangue, pensou. *Também lhe ocorreu que os homens, ao longo do tempo, sempre repetiram duas histórias: a de um barco perdido que procura pelos mares mediterrâneos uma ilha querida, e a de um deus que foi crucificado no Gólgota.* (BORGES, 2008, p. 82, itálico nosso)

É claro que a relação entre religião e Literatura não se resumiu e não se resume à censura ou troca de acusações, tampouco parecem terem sido esses os únicos objetivos de Saramago com seus romances ou os principais objetivos de Borges com seu conto, os quais, acima de tudo, visam à arte independentemente do tema que a ela sirva de inspiração.

Atualmente, a religião tem demonstrado uma postura menos rígida diante das manifestações literárias e da arte como um todo, aceitando com que artistas expressem sua fé e experiência com o divino de modo heterodoxo através de suas obras. Por mais que as manifestações da Igreja se voltem predominantemente para obras que não ferem o dogma, pelo menos, não em sua essência, a instituição tem procurado, ao menos, fazer vista grossa e não

---

<sup>3</sup> Pode-se dizer que, por muitos séculos, essas três histórias – a história de Tróia, a história de Ulisses, a história de Jesus – têm sido suficientes à humanidade. As pessoas as têm contado e recontado muitas e muitas vezes; elas foram musicadas, foram pintadas. As pessoas as contaram inúmeras vezes, porém as histórias continuam ali, ilimitadas. Pode-se pensar em alguém, em mil ou dez mil anos, tornando a escrevê-las. (BORGES, 2007, p. 55)

censurar abertamente aquelas que o contrariam, tal qual ocorreu com *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, no século passado. Em se tratando de manifestação institucional acerca da Literatura, pode-se destacar a resenha de Dom Timóteo à obra *Com a Graça de Deus*, de Fernando Sabino:

O Cristo vivo e real de Fernando Sabino não é apenas um homem verdadeiro, reconhecido ao preço da sua divindade. O autor é extremamente feliz ao começar sua “leitura fiel do Evangelho inspirado no humor de Jesus” (ele explica também o que vem a ser isto) com solene texto do Prólogo de São João, onde se enuncia esta inusitada união dos extremos: o Verbo que era Deus se faz homem para viver entre nós.

Sem o perceber, talvez, Fernando Sabino é absolutamente fiel às decisões dos grandes Concílios do século IV, que conseguiram dar, já com terminologia filosófica e intelectual, uma expressão inteligível ao mistério do Cristo: duas naturezas, a divina e a humana, numa só personalidade, que é divina – a Pessoa do Verbo, segunda pessoa da Santíssima Trindade.

Este é, pois, o livro de um cristão decididamente fiel e ortodoxo e de um romancista capaz de criar personagens e situações, dando a verdade evangélica como limite à sua imaginação criadora. (ANASTÁCIO, 1995, p. 8)

A Literatura, por sua vez, demonstrou-se historicamente mais tolerante à religião do que esta em relação a ela. Afinal, “ainda mais antiga que a tradição da crítica estética à religião é a crítica religiosa à arte, já cultivada de forma veemente pelos Padres da Igreja em seus primeiros séculos (Tertuliano, Agostinho, Jerônimo)” (KUSCHEL 1999, p. 23). Embora haja casos de repúdio explícito à Igreja, tal qual o de José Saramago, ou ainda de inversão completa de dogmas, como o fez Monteiro Lobato (1995) em seu conto *O Bom Diabo*, outros exemplos revelam não uma afronta direta à religião, mas sim concepções variadas acerca do sagrado e, até mesmo, da própria Literatura.

#### 4. OS PRIMEIROS PASSOS DA TEOPOÉTICA

O abrandamento das tensões envolvendo religião e Teologia de base dogmática, de um lado, e Literatura, de outro, começou a ocorrer efetivamente a partir da promoção de diálogos mais estreitos entre as três religiões do livro – Cristianismo, Judaísmo e Islamismo – pautados mais em discussões sobre as contribuições dessas instituições enquanto promotoras de experiências com o sagrado e menos em discussões sobre seus preceitos particulares com vistas à legitimação da fé. O primeiro a contribuir nesse sentido, inclusive em âmbito acadêmico, foi o professor, sacerdote, teólogo e filósofo suíço Hans Küng.

Küng, que nasceu em 1928 na Suíça e viveu muitos anos na Alemanha, lecionando na Universidade de Tübingen, foi inclusive proibido pela Igreja de lecionar em instituições públicas católicas de Ensino Superior justamente por sua postura liberal – excessivamente liberal segundo a Igreja – refletida em obras como *Structures of the Church* (*Estruturas da Igreja* – 1966), *Why Priests?* (*Por que Padres?* – 1972) e *On Being a Christian* (*Ser um Cristão* – 1977). Nesta, o então sacerdote e professor dedicou um capítulo exclusivo para falar da relação dos escritores com Deus, no qual lhes assegura total liberdade para manifestar suas experiências com o sagrado através das suas obras.

Tomando como exemplo Jesus Cristo, Küng (1976, p. 143) sustenta que um escritor não está interessado em uma investigação histórica e impessoal do personagem, muito pelo contrário, o que lhe interessa é uma abordagem subjetiva motivada por um tema ou ponto que ele pretenda investigar. Assim, cabe ao escritor o uso da liberdade de criação literária no tratamento do personagem e, por sua vez, é a Teologia que deve se preocupar com a busca pelo verdadeiro cristo.

Na esteira de Hans Küng, veio aquele que foi seu assistente científico até 1989, Karl-Josef Kuschel (1948). Inicialmente, Kuschel deu sequência aos trabalhos de seu mestre visando ao diálogo interreligioso entre cristãos, judeus e muçulmanos (SOETHE,

2008). Contudo, sua contribuição mais peculiar deu-se em sua segunda esfera de atuação: as relações entre Teologia e Literatura. A essa linha de pesquisa, o teólogo alemão e vice-presidente da Fundação Ética Mundial, atualmente com 66 anos de idade, atribuiu o nome de Teopoética, conceito que foi difundido a partir de sua pioneira obra *Os Escritores e as Escrituras: retratos teológico-literários*.

Segundo Kuschel (1999, p.31), a Teopoética não está à procura de uma nova Teologia, não pretende substituir o deus de Jesus Cristo pelos deuses dos poetas. O que ela almeja é discutir a questão da estilística de um discurso sobre Deus que seja atual e adequado, investigando “a crítica estético-literária à religião e a crítica religiosa à estética”. (KUSCHEL, 1999, p. 14)

Em *Karl-Josef Kuschel faz 60 anos: teologia em diálogo*, O Prof. Dr. Paulo Astor Sothe (2008), o qual foi inclusive o responsável por redigir a apresentação de *Os Escritores e as Escrituras* em sua versão publicada no Brasil, sustenta que Kuschel não insiste no uso da Literatura para fins religiosos e, ao mesmo tempo, não ignora nas produções literárias já consagradas pela história a presença do elemento religioso; pois, tanto em função de seu caráter livre e indeterminado, quanto por sua inerente capacidade de representar a multiplicidade humana, a arte pode proporcionar ao homem um intenso contato com aquilo que o transcende. Segundo Sothe (2008, s.p.), Kuschel entende que “as experiências religiosa e estética preservam cada qual sua especificidade e valor próprio, e iluminam-se reciprocamente, em uma relação nem sempre pacífica de afirmação e crítica”.

O interessante desta relação entre Teologia e Literatura está justamente na complementaridade dessas duas áreas. De um lado, o sagrado e a própria religião servem de tema para a boa Literatura por possuírem um riquíssimo repertório de personagens e histórias, os quais, por estarem vinculados à fé, despertam a inquietação dos seres humanos. De outro, ao inseri-los no universo ficcional, a Literatura proporciona, logo de início, duas vantagens: primeiramente, assegura maior liberdade no tratamento dos temas,

por não precisar se subordinar ao dogma e ortodoxia religiosos; além disso, está menos sujeita à rejeição e, portanto, as histórias e personagens que resgata podem despertar o interesse dos mais variados tipos de escritores e leitores, superando a barreira engendrada pela fé institucionalizada. Küng ressalta esta vantagem ao falar de Jesus Cristo:

Qual é a atitude típica da literatura contemporânea em relação a Jesus de Nazaré? Primeiro de tudo, enquanto a religião está sujeita à crítica e a Igreja é amplamente ignorada e rejeitada, a figura de Jesus é perceptivelmente “poupada”, com o resultado de que uma rejeição expressa – como a de Gottfried Benn e, mais tarde, Rainer Maria Rilke, concebivelmente após a leitura de seu predecessor Nietzsche – é comparativamente rara. (KÜNG, 1976, p. 138, tradução nossa)<sup>4</sup>

A relação entre Teologia e Literatura é mais estreita do que pode parecer à primeira vista. Obras das mais diferentes nacionalidades atestam o interesse da Literatura e dos leitores por temas historicamente associados à fé teológica. São exemplos: *A Divina Comédia*, do italiano Dante Alighieri; *El Evangelio de Lucas Gavián*, do mexicano Vicente Leñero; e, para lembrar uma publicação mais recente, *O Código da Vinci*, do norte-americano Dan Brown. Este, conforme informa Elaine Cristina Reis (2008, p. 9), em *O Código da Vinci: diálogos e ruídos entre teologia e literatura*, vendeu 60 milhões de exemplares e foi citado em inúmeras revistas, jornais, sites e programas de televisão. Literatura ou subliteratura, o fato é que o livro de Brown comprova a repercussão que o tema religioso ainda tem sobre a sociedade moderna.

---

<sup>4</sup> What is typical of the attitude of contemporary literature to Jesus of Nazareth? First of all, while religion is subjected to criticism and the Church largely ignored and rejected, the figure of Jesus is conspicuously “spared”, with the result that an express rejection – as with Gottfried Benn and the later Rainer Maria Rilke, understandable after reading their predecessor Nietzsche – occurs comparatively rarely. (KÜNG, 1976, p. 138)

Em contrapartida – embora, muitas vezes, passe despercebido – a religião tem a sua base em um livro (a Bíblia) essencialmente literário, formando uma simbiose entre Literatura e religião conforme se observou acima. *Salmos* e *Cântico dos Cânticos*, para citar exemplos mais sobressalentes, são livros bíblicos que exploram com muita propriedade a função poética da linguagem. Juntamente com *Provérbios*, *Lamentações*, *Eclesiastes* e *Ester*, esses livros compõem o grupo dos livros *Sapienciais*, que, segundo Dietrich (2014), recebe esse nome pelo fato de os respectivos livros discorrerem sobre a sabedoria divina, a qual atinge o homem através da devoção. Essa relação de cumplicidade entre Teologia e Literatura também é observada por Alcaraz (1998, p. 198):

Se o universo religioso recorre à criatividade da linguagem para expressar o *indizível*, de igual modo a expressão literária encontra no universo religioso uma mina inexaurível. Na mitologia greco-latina, religião e literatura formam uma simbiose de tal maneira que é impossível conceber a existência de uma delas sem a outra. Já nas religiões monoteístas que se consideram *históricas* e não mitológicas a situação é um pouco diferente. (ALCARAZ 1998, p. 198)

A situação diferente em relação às religiões monoteístas a que Alcaraz se refere acima não está relacionada a uma real ausência de Literatura nelas, mas sim ao não reconhecimento do elemento literário por partes delas, o que remete ao histórico conflito entre Teologia e Literatura. Em outro trecho, o mesmo Alcaraz (1998, p. 198) destaca o elevado grau de literariedade presente nas religiões monoteístas, mais especificamente, nos livros que compõem a Bíblia: “Obviamente, há livros nos quais o literário ou poético se destacam especialmente. Podemos citar como exemplos o livro de Jó, os Salmos, o profeta Isaías e o Cântico dos Cânticos”.

Se Teologia e Literatura afetam-se mutuamente de um modo inevitável e recorrente, a pergunta que fica é a seguinte: como se deve conduzir um estudo que vise a investigar a forma como essas relações emergem dos textos literários? Tendo em vista que a crítica

religiosa à arte é anterior à crítica estética à religião, para responder a essa pergunta, Kuschel (1999, p. 218-9) apresenta inicialmente os métodos utilizados na primeira situação, ambos considerados por ele obsoletos:

a) método confrontativo – considera a crítica dos escritores ao Cristianismo como algo desfigurado em função de fatores individual-biográficos. Por esse viés, as visões de mundo dos escritores são tidas como ecléticas e a compreensão de religião aí apresentada como subjetiva;

b) método correlativo – a Teologia não é compreendida como a Teologia da revelação, mas como experimental e dialógica. Nesse sentido, ela ilumina o mistério da realidade humana, mas sobre o prisma da revelação cristã.

Para Kuschel, o método confrontativo limita o diálogo entre Teologia e Literatura à confrontação entre ideologia e verdade, posto que a Teologia cristã acredita ser a detentora desta. Desse modo, esse primeiro método acaba impossibilitando a contestação de preceitos, pois a revelação cristã sempre se apresenta como a solução para todas as questões. Em sua obra *O Anticristo*, Friedrich Nietzsche (1997, p. 21) reforça essa tese ao afirmar que o Cristianismo “é em si de todo indiferente se algo é verdadeiro, mas é da maior importância enquanto se tomar como verdadeiro.”

O método correlativo, por sua vez, impõe ao diálogo Teologia-Literatura um esquema de perguntas e respostas, mas acaba igualmente encontrando na revelação cristã a solução para as coisas e, portanto, a Literatura é reduzidamente utilizada para fins teológicos:

A revelação cristã por certo contém muitas respostas, mas a característica dessas respostas reside justamente não em fazer calar as perguntas fundamentais da existência humana, mas conduzi-las a uma perspectiva correta. As perguntas últimas do ser humano não são suspensas pela revelação, mas formuladas por ela: se Deus é o criador do mundo, então por que o mundo é como é? (KUSCHEL, 1999, p. 221)

Em resposta à pergunta feita anteriormente, Kuschel apresenta o método da analogia estrutural, considerando-o mais fértil que seus anteriores por promover um diálogo efetivo entre Teologia e Literatura, sem que a voz de uma se sobressaia à da outra; resguardando, assim, suas respectivas propostas e especificidades.

De um modo geral, o método da analogia estrutural consiste na constatação de correspondências e discrepâncias entre a fé teológica, com seus textos canônicos e interpretações autorizadas, e o que emerge dos textos literários enquanto manifestações autênticas. Para Kuschel (1999, p. 222), “só se faz jus a essa relação de tensão, portanto, quando se pensa em correspondências estruturais, ou seja, em ligações e contradições: quando se acentuam os traços comuns, sem, contudo, hesitar na formulação dos traços distintivos”. Desse modo, o método permite considerar a experiência e a interpretação literária em suas correspondências com a interpretação da realidade, mesmo quando a Literatura não tem caráter cristão ou eclesiástico; e, ao mesmo tempo, não deixa de constatar o que é contraditório na Literatura em relação à interpretação cristã da realidade.

Em suma, o método da analogia estrutural deve ser entendido como suprassunção dos métodos confrontativo e correlativo em três sentidos: a) como negação, porque evita as fraquezas oriundas da funcionalização da Literatura; b) como afirmação, porque preserva o momento de verdade dos métodos confrontativo e correlativo; c) como superação, porque pretende alcançar um novo tipo de diálogo, o qual só se faz possível se a Literatura for considerada como testemunho autônomo dos próprios poetas e se a Teologia não se apresentar como discurso capaz de responder a todas as questões existenciais. Assim, “com o pensamento em termos de correspondências, almeja-se a conquista de uma teopoética, uma estilística do discurso adequado para falar de Deus nos dias de hoje” (KUSCHEL, 1999, p. 223).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deu-se início a este artigo considerando que é inerente à espécie humana buscar explicações para os fenômenos que a cercam e que essa ânsia por respostas é aquilo que mais a difere das demais espécies de animais; mais ainda do que a própria inteligência humana – capaz de discernir com especial clareza o passado, o presente e o futuro – ou a complexidade de sua linguagem. Baseado em Queiroz (2011, p. 17), considerou-se também que, diante da falha do racionalismo puro ou da ciência para explicar um determinado fenômeno, é comum ao ser humano buscar respostas no sobrenatural, o que possibilitou afirmar que as experiências com o sagrado (transcendente) também são inerentes à espécie. Diante dessa realidade, destacou-se a importância de discutir tais experiências com vistas a uma melhor compreensão acerca do ser humano e de suas relações sociais.

Na sequência, sustentou-se que a religião não é o único meio de possibilitar tais experiências, destacando que as artes, de um modo geral, e a Literatura, em particular, serviram e servem como uma alternativa bastante fecunda para promover o contato com o sagrado; com a vantagem de não serem limitadas pelos ditames religiosos e, simultaneamente, promoverem outra experiência igualmente importante para o desenvolvimento e autoconhecimento humano: a estética.

Recorrendo à história para tomar conhecimento sobre o processo de composição da Bíblia, pôde-se observar que ela teve início com o registro, adaptação e incorporação de textos inspirados em histórias orais provenientes dos diferentes povos que habitavam as regiões montanhosas de Canaã. Essa Literatura oral não tinha originalmente compromisso com nenhuma teologia oficial, até mesmo porque os povos que a disseminavam eram politeístas e suas experiências religiosas estavam basicamente voltadas para a defesa e promoção da vida: o ímpeto de promover uma religião oficial era inexistente naquela época. Segundo Dietrich (2014), foi somente por volta do ano 1.000 a.C que os textos

bíblicos começaram a receber registro escrito, de modo que às histórias provenientes da Literatura oral foram sendo incorporados outros textos, engendrados por diferentes autores e em diferentes lugares, como Palestina, Babilônia, Egito e Ásia Menor. Essa rica bibliografia passou, a partir de então, por adaptações, traduções, seleções de texto, tudo isso visando à criação de uma religião oficial, dotada de uma teologia própria com base na ideia do Deus único (monoteísmo), a qual surgiu com o propósito inicial de assegurar a hegemonia das classes mais abastadas de Israel em detrimento da emancipação da grande massa populacional.

Em suma, o mesmo Dietrich (2014) nos informa que foi necessário um período de aproximadamente 1.200 anos para que a Bíblia recebesse a sua forma atual e se consolidasse como o livro sagrado do Cristianismo; lembrando que parte de seus livros e personagens também são tomados como paradigma da fé pelo Judaísmo e Islamismo, outras duas religiões de grande influência sobre a cultura ocidental.

A história de composição da Bíblia serve, portanto, para comprovar que essa coletânea de livros é, acima de tudo, uma obra literária, como confirma Jack Miles (2002, p. 15) ao considerar a própria religião ocidental como a mais bem-sucedida de todas as obras literárias. Essa afirmação se justifica pelo fato de a Bíblia ter sido imprescindível para que o Cristianismo conseguisse extrapolar os limites de Israel e se tornar uma religião transcontinental, mesmo efeito que parte de seus livros e personagens – através da Bíblia hebraica e do Alcorão – tiveram sobre o Judaísmo e Islamismo.

Sendo assim, a condição da Bíblia enquanto obra literária e, ao mesmo tempo, paradigma e instrumento disseminador da fé permite concluir que Teologia e Literatura são realidades intrínsecas. Diante dessa premissa, surge a necessidade da adoção de um novo método de pesquisa para investigá-las que supere a compreensão de que a adesão à Teologia implica necessariamente na negação da Literatura e das experiências com o sagrado proporcionadas por intermédio desta; ou o contrário, que experimentar o sagrado através da

Literatura corresponde necessariamente em ignorar ou menosprezar o conhecimento teológico.

Eis que o método da analogia estrutural, desenvolvido por Kuschel (1999), apresenta-se como uma possibilidade de superação do impasse supracitado ao analisar as correspondências e discrepâncias entre a fé teológica, com seus textos canônicos e interpretações autorizadas, e aquilo que emerge dos textos literários enquanto manifestações autênticas. Em última instância, esse método possibilita analisar o aspecto teológico presente em obras literárias, assim como o aspecto literário presente na Teologia; considerando, portanto, análogas e complementares as experiências com o sagrado proporcionadas pela Teologia e pela Literatura, ou melhor, pela literatura canônica e pela literatura heterodoxa.

## REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. O filho do homem...e da mulher: o plurilingüismo do Evangelho Segundo Jesus Cristo, de José Saramago. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 6, n. 6, p.195-219, 1998. Anual.

BÍBLIA. **Estudando a Palavra de Deus**. São Paulo: FTD; Petrópolis: Vozes, 1995. 1215p.

BÍBLIA. **Bíblia de Estudo Almeida**. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. 1728p.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 159 p.

BORGES, Jorge Luis. O evangelho segundo são marcos. In: BORGES, Jorge Luis. **O informe de Brodie**. Tradução de: Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia Das Letras, 2008. p. 78-84.

BRASIL, Jornal do. **Jornada Mundial da Juventude reuniu 3,7 milhões de pessoas**: Balanço final da JMJ foi feito pelo arcebispo do Rio, Dom Orani Tempesta. 2013. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/jmj-2013/noticias/2013/07/30/jornada->

mundial-da-juventude-reuniu-37-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BROWN, Dan. **O código Da Vinci**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. 475p.

CATECISMO da Igreja Católica. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 744p.

CATÓLICA, Baixada. **Os 21 concílios ecumênicos**. 2011. Disponível em: <<http://baixadacatolica.blogspot.com.br/2011/11/os-21-concilio-ecumenicos-da-igreja.html>>. Acesso em: 19 out. 2014.

CHAVES, José Reis. **A face oculta das religiões**. São Paulo: Alvorada; Martin Claret, 2001. 183 p.

CUNHA, Marcos Davi Duarte da. Os Povos do Mar: Expansões micênicas e suas estruturas através de outras fontes. **Nearco: Revista eletrônica de antiguidade**, Rio de Janeiro, n.7, p.114-124, sem data. Disponível em: <<http://www.nea.uerj.br/nearco/arquivos/numero7/7.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

DIETRICH, Luiz José. A formação do Antigo Testamento. In: **BÍBLIA. Nova Bíblia Pastoral**. São Paulo: Paulus, 2014. p.9-18.

KÜNG, Hans. **On being a christian**. Trad. Edward Quinn. New York: Doubleday, 1976.

KUSCHEL, Karl-Josef. **Os escritores e as escrituras: retratos teológico-literários**. São Paulo: Loyola, 1999. 224 p.

LOBATO, Monteiro. O Bom Diabo. In: LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 33-34. Ilustrações e capa de Manoel Victor.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Matins; ROANI, Gerson Luiz. A escrita da leveza em Caim, de José Saramago. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.1-12, jan./jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/23854/22159>>. Acesso em: 14 out. 2014.

MANOEL, Ivan Aparecido. Apresentação. In: MANOEL, Ivan Aparecido; ANDRADE, Solange Ramos de. **Tolerância e intolerância nas manifestações religiosas**. Franca: Unesp-fhdss, 2010. p. 7-14.

MILES, Jack. **Deus, uma biografia**. Tradução de: José R. Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo**. Covilhã: Lusosofia, 1997. 78 p. A data 1997 é referente ao texto-fonte para a presente edição traduzida, sendo que esta não informa o seu ano de publicação. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/nietzsche\\_friedrich\\_o\\_anticristo.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/nietzsche_friedrich_o_anticristo.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.

PINHEIRO, Vanessa Neves Rimbau. *O trágico e o demoníaco em "O Evangelho Segundo Jesus Cristo", de José Saramago*. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas, Departamento de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10789>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

QUEIROZ, Júlio de. Evolução da compreensão da escatologia no cristianismo. In: FERRAZ, Salma. **Pólen do Divino: textos de Teologia e Literatura**. Blumenau; Florianópolis: Edifurb; Fapesc, 2011. p. 16-32.

REIS, Elaine Cristina. **O Código da Vinci: diálogos e ruídos entre teologia e literatura**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Literatura, Departamento de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLIT0340-D.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

SARAMAGO, José. **Caim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 176p.

\_\_\_\_\_, José. **O Evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 374 p.

SOTHE, Paulo. Karl-Josef Kuschel faz 60 anos: teologia em diálogo. **IHU Online**: Revista do Instituto Humanista Unisinos, São Leopoldo, n. 249, p.1-1, 03 mar. 2008. Semanal. Ano VIII. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1603&secao=249](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1603&secao=249)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

# ENTRE O MIMÉTICO E O AMIMÉTICO: A CRÍTICA LITERÁRIA ENQUANTO POSICIONAMENTO DISCURSIVO E ESCRITURA<sup>1</sup>

Jacob dos Santos Biziak

"A tolice consiste em querer concluir." (Flaubert)

A menção da epígrafe acima, neste trabalho, busca trazer as vozes que ecoam no enunciado citado para dentro de nossas reflexões, outras e semelhantes ao mesmo tempo. Trata-se de um pequenino trecho da obra *Bouvard e Pécuchet* (2007), de Flaubert, que, segundo Leda Tenório da Motta (2002), é:

Frontispício planejado para compreender o duplo movimento de nossos dois heróis investigadores aposentados. De um lado, acumulando conhecimentos o mais gravemente possível. Verdadeiros duplos de seu criador, Flaubert, nesse sentido, aliás, que eles eram. De outro, malbaratando esses conhecimentos acumulados, sempre ultrapassados pela diabólica excitação de ir além, o que explica sua inevitável condição final de arquivadores passivos. (p. 181)

Dessa maneira, a referida obra de Flaubert traz e representa questionamentos cujos discursos de origem encontram-se no seio

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado, no formato de comunicação, durante o VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED-Brasil, na UFSCar, em julho de 2016. Dedico este trabalho aos meus alunos do curso de Letras do Instituto Federal do Paraná, campus Palmas, que compõem os encontros do G.E.Di e com quem realizei parte das leituras necessárias a esta reflexão. Dedico, também, ao amigo e colega de trabalho Dr. Jaison Crestani, cuja fala, em um evento de nosso Instituto e de nosso curso, me despertou para começar a pensar o que coloco aqui.

da formação discursiva positivista, estabelecendo com ela amplo diálogo crítico a respeito das condições e possibilidades dos sujeitos representarem a realidade. Em *A cidade e as serras* (2011), Eça de Queirós – que, por seu turno, apresenta vigorosos diálogos com Flaubert – apresenta, por meio de seu narrador Zé Fernandes, uma representação e um posicionamento a respeito do contato do ser humano com a realidade que o cerca. Dessa maneira, os excessos do sobrado 202, residência de Jacinto, protagonista da obra, descritos hiperbolicamente, trazem um ar de “ficção científica” bem no momento em que não só a estética realista começa a se desgastar, mas também as ideologias positivista e cientificista, marcadamente francesas, encontram seus questionadores, uma vez que o projeto evolucionista parece falhar com suas promessas. Percebemos, então, que os discursos, mesmo quando se opõem, dentro de um espaço discursivo, se alimentam de maneira a não existir um dentro e um fora a eles. Ao contrário, cada um é atravessado e alimentado pelo interdiscurso que lhe antecede e o compreende, de forma que existam mutuamente, conforme defende Maingueneau (2008).

Portanto, tanto a obra de Flaubert quanto a de Eça ganham força crítica a partir, exatamente, do que buscam desconstruir. Nesse sentido, a diegese de ambos os romances executa o mesmo movimento que os discursos exercem uns sobre os outros: se remetendo ao interdiscurso, as relações de identidade e diferença, alteridade, vão se desenhando por meio dos enunciados, frutos de condições de produção específicas. As duas ficções romanescas, então, não somente exercem um novo posicionamento discursivo em relação à construção da realidade e aos sujeitos, como o fazem partindo de uma nova maneira de se exercer a escrita. Esta, por sua vez, deve ser interpretada, à luz de Derrida (1971), enquanto escritura e suplemento, uma vez que questiona a ideia de essência e de verdade cartesianas, além de desestabilizar e tornar indecível o sentido último dos enunciados, que, agora, só podem ser lidos em contexto citacional.

Ao trazermos tal referência para nosso trabalho, buscamos dialogar com ele de maneira a apontarmos o nosso objetivo mais amplo. Nossas reflexões, então, buscam delinear objetivos e reconhecer as vozes com que constroem uma arquitetura discursiva (Bakhtin, 1997a e 1997b). Nessa direção, buscamos recuperar o nosso próprio interdiscurso, norteado pelas ideias centrais de representação da realidade (mimesis), literatura, posicionamento discursivo e escritura. Articulamos, então, essa base com uma espécie de “crítica da crítica”, praticando uma análise discursiva de autores e trabalhos da crítica literária nacional, de forma a executar um exercício de interpretação desconstrutivista em torno da ideia de mimesis ou de interpretação da realidade que tal memória discursiva tem trazido sobre o entendimento do que seria literatura. Nossa perspectiva é a de que o tratamento enunciativo dado à atualização do discurso sobre a mimesis revela um posicionamento a respeito do que a realidade externa à obra seria, bem como sobre a literatura e a verdade.

Aristóteles, em *Arte poética* (1998), é um dos ícones mais fortes a respeito do termo “mimesis”. Inclusive, suas ideias são (re)lidas de maneiras diversas ao longo do tempo. Alguns colocam, categoricamente, que o pensador teria expressado que a representação da realidade deve ocorrer respeitando o que é externo à obra, criando a sensação de verossimilhança. Mais contemporaneamente, uma outra forma de se interpretar o texto aristotélico foi apresentada: a verossimilhança não está, de antemão, dada externamente aos enunciados. Ao contrário, ela é criada, segundo a necessidade de cada obra, pela própria atualização dos discursos. Dessa maneira, compreender a mimesis é uma prática, não uma essência, que deve ser interpretada por meio de um exercício de decifração semântica global das obras. Ou seja, analisar a representação da realidade inclui levar em conta não só os enunciados em si, mas as condições de produção dos mesmos, bem como a rede dialógica que torna possível a existência deles. Logo, a prática mimética só pode ser lida dinamicamente, e não a partir de conceitos fixos que revelam mais um logocentrismo do que a

constituição dos diferentes gêneros discursivos (Bakhtin, 2000), cuja circulação social também determina a escritura e a leitura.

No entanto, o que entendemos é que a atividade crítica da arte, em especial da literatura, muitas vezes, é exercida ou recebida sem que se leve em conta o próprio gênero discursivo que permite que ela exista, bem como suas condições de produção, que, necessariamente, nascem a partir de elementos históricos, sociais, epistemológicos e ideológicos que habitam as obras por meio da enunciação, que nunca é neutra, ainda que assim se deseje (o que não deixa de ser, na verdade, outro posicionamento discursivo).

Portanto, a crítica literária não é imparcial. Ao contrário, ela não revela somente juízo sobre a obra em si, mas sobre a realidade, os sujeitos, os enunciados e, acima de tudo, sobre a maneira como ela gostaria de ser lida. Daí, acreditamos existir um descompasso: aplicar um funcionamento discursivo oriundo de uma formação ideológica positivista e cientificista para enunciados que, muitas vezes, buscam romper com essa ordem. Com isso, grande parte dos diálogos que poderiam ser feitos com a literatura acabam se reduzindo a esquematizações estruturalistas que pouco revelam sobre a “arqueologia dos saberes” dos enunciados ali postos. Pior, esse excesso de necessidade de categorizar acaba sendo transportado para as salas de aulas, espaços onde se deveriam formar leitores, acabam sendo reduzidos a exercícios classificatórios de tipologias: de narrador, tempo, espaço, personagem (o que chamamos “estrutura narrativa”).

Não se pretende, aqui, renegar as conquistas proporcionadas ao estudo das textualidades tidas como literárias pelo Estruturalismo. Ao contrário, nosso trabalho, por exemplo, reconhece esse movimento como componente do interdiscurso que nos viabiliza; além de que, temos plena convicção disso, a chamada crítica pós-estruturalista, ao ser assim nomeada, estabelece um vínculo com o que lhe antecede, com o que dialoga e com o que lhe pertence. O problema que apontamos são os excessos a que certas práticas acabam conduzindo e alguns “cegamentos” que acabam

por ocorrer ao não se reconhecer que toda busca “científica” possui sua implicação ideológica que a faz existir pela enunciação.

Pensando nesse desenvolvimento da crítica literária, é de nosso interesse o foco no caso brasileiro. Para tanto, Leda Tenório da Motta (2002), em *Sobre a crítica literária do último meio século*, realiza um percurso argumentativo e de reflexões que muito nos interessa. Segundo a autora, é na cidade de São Paulo, acima de tudo, onde vai se concentrar a atividade crítica que vai influenciar outros pesquisadores e professores de parte considerável do país. Nesse sentido, existirá um esforço de criação de uma “inteligência nacional” no que tange os Estudos Literários significativo, mas que nem sempre coincidirá no que diz respeito aos seus objetivos e interesses. Dessa maneira, a formação do crítico literário brasileiro parece ser muito marcada por valores diferentemente derivados do “nacionalismo”. Do último meio século anterior (a partir de 1940 em diante) até a atualidade, nossa crítica parece se dividir entre o sentimento nacionalista, como se algo houvesse sido perdido e não recuperado, e o entendimento de uma modernidade em que a ideia de “origem” é questionada, problematizando a relação de nossa cultura com as demais:

Nada aqui seria verdadeiramente próprio. Ou porque, dizem uns, lembrando a posição colonial, e batendo na tecla da dependência, tudo nos é estranho, destituídos de cultura letrada original que somos, desde sempre. Ou porque, dizem outros, lembrando que o “infante” (o *infans*) é o que “não fala”, nunca fomos crianças, dominamos de saída o código europeu sofisticado, nascemos falando Barroco. São duas maneiras, parece-nos – uma nostálgica da unidade perdida, a outra fixada na divisa moderna do eu como outro – de lidar com o mesmo enquanto duplo. (página 43)

Teríamos, então, adotando o ponto de vista da autora, uma tendência crítica mais ligada à revista *Clima*, outra à *Noigandres*. A primeira publicação, surgida em 1941, de linha histórico-evolutiva, é mais sensível à ideia de “formação”. Nela, encontram-se grandes

nomes do cenário intelectual brasileiro, como Antonio Candido, Décio de Almeida Prado, Paulo Emilio Salles Gomes, entre outros, tomando Mario de Andrade como símbolo. Sem ímpeto rebelde, o grupo, seus colaboradores (como Sérgio Buarque de Hollanda) e seus herdeiros (como o caso de Roberto Schwarz) voltam-se, com frequência, à história nacional, ao passado, percebendo uma espécie de lacuna a ser preenchida e investigando a possível origem de nossa arte, de nossa literatura. Dessa maneira, existe uma pesquisa de respaldo empresarial e universitário na direção de analisar o que seria o início e a identidade de nossa cultura e de nossas obras. Não devemos nos esquecer de que a revista nasce no seio da Universidade de São Paulo, a USP, cuja base de formação é de modelo francês. Isso não pode ser descartado quando pensamos em entender o movimento crítico empreendido por *Clima*.

Por outro lado, a revista *Noigandres*, sem apoio universitário ou empresarial, apresenta uma visada mais formalista sobre a arte, como se tentasse recuperar o ímpeto demolidor da Semana de Arte Moderna (Motta, 2002, p. 47), o que fica claro na eleição de seu ícone: Oswald de Andrade. Esse grupo, entre outras características, será firmado pela desestabilização da construção do conceito de nacionalismo na crítica literária brasileira. Isso se dará, por exemplo, por meio do próprio questionamento da ideia de “origem”: ou seja, é possível a existência de uma “cultura pura”, sem nenhuma relação de influência, a ponto de se pensar que a brasileira não possui identidade clara, “original”, própria? Nesse sentido, a maneira de se colocar a arte nacional em contato com seus diversos outros será diferente, apontando outras problematizações. Dessa maneira, a atividade crítica do grupo levará em conta uma outra relação com os discursos, o que fica nítido pela intensa atividade de traduções empreendidas pelo grupo, como o fez, por exemplo, Haroldo de Campos. Assim, um olhar mais sincrônico é trazido para a atividade do crítico literário, observando, por exemplo, as qualidades da função poética da obra como elemento importante para a analisar e lhe oferecer qualidades que não somente a de “produto estrangeiro” em território brasileiro.

Logo, segundo Motta (2002), é nessa relação de tensão e diálogo entre essas duas correntes de pensamento que será formado o crítico literário brasileiro, mesmo na atualidade, oscilando entre um “interminável drama da identidade, que dá impressão de que o Brasil nunca é perto do Brasil” (p. 28) e o “enredo metafísico” do nacionalismo em que a “cultura” é amarrada “à palavra refratada da tradução – a tradução mais do que a tradição!”, colocando-a “numa rede intertextual, ou ‘palimpsestosa’” (p. 29). Tal “intriga” somente nos revela o melhor: as infinitas possibilidades da literatura, que, se bem aproveitadas, podem lançar entendimentos novos sobre o mesmo conjunto de obras de um autor, como é o caso de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade, ainda segundo Motta. Os dois autores, constantemente, são lidos e pensados na relação entre tradição e modernidade, nacionalismo e universalidade. Tal diálogo serve, em perspectiva ampla, para alimentar e potencializar o entendimento sobre as relação entre linguagem, arte, as realidades e os sujeitos.

Na verdade, pensando com a ajuda de Freud, em *Luto e melancolia* (2012), podemos tecer considerações a serem acrescentadas ao que já foi proposto até aqui. Nessa obra, o psicanalista mostra sua preocupação em delinear aspectos capazes de diferenciar os fenômenos que dão título ao seu trabalho. Em nosso caso, nos interessa o conceito delineado sobre a melancolia: ela não se confunde com a tristeza. Na verdade, ela remete a um objeto perdido e, por extensão, odiado, na mais remota infância do indivíduo, de maneira que não se sabe do que ele trata, qual sua identidade, sabe-se somente que é faltoso. Temos um objeto que cai sobre o eu, instaurando um processo queixoso e de auto-depreciação, como se a ferida da falta permanecesse indefinidamente aberta, instaurando uma consciência moral que atormenta o sujeito, já que parte das pulsões não conseguem se ligar ao objeto, uma vez que perdido.

Sendo assim, pensando no desenvolvimento da atividade da crítica literária no Brasil, percebemos, por analogia, que existe uma

espécie de “ferida aberta” causada por algum objeto, em nossa cultura, que se julga perdido. É com isso que nossa crítica parece se debater em diversos de seus melhores momentos. Por um lado, desenvolver-se-á uma tendência mais melancólica em nossa crítica, uma vez que se acredita que, de fato, algo falta em nossa história, o que remeteria à ideia de início, de começo de nossa cultura, instaurando uma angústia da influência e de um Brasil longe de si. Por outro lado, outra crítica parece que vai entender tal falta como inerente a tudo que envolve a linguagem, o que acarretaria a necessidade de ela se pensar o tempo todo, se traduzindo indefinidamente. Uma falta objetual, portanto, que pode nutrir todo tipo de busca, instaurando um desejo de uma cultura que se irmana às outras justamente porque em falta consigo mesma.

Acreditando nisso que acabamos de considerar, pensamos que a crítica literária, então, necessariamente, se constrói ao redor do vazio, já que sua matéria-prima, a linguagem, é feita disso. Nesse sentido, nosso trabalho se alinha a uma perspectiva que busca reconsiderar conceitos que, para alguns analistas, parecem consolidados, quando isso, na verdade, acaba se revelando um engodo perigoso para a construção dos enunciados críticos. A “mimesis”, portanto, acaba se revelando um termo cujo uso deve ser, especialmente, problematizado para que o crítico não seja tragado pela ilusão de uma escrita crítica fechada. Assim, o que se revelou preocupante a nós é o uso de um termo: amimético. O prefixo “a”, aí, utilizado revelaria, então, uma negação da qualidade “mimética”. No entanto, em que medida é possível uma arte amimética? Ao redor do que ela se constituiria? Qual centro ou qual medida permite que se destaque isso? Essas questões nos levam por veredas que, mais uma vez, parecem reconduzir a crítica ao encontro com algo perdido e que pode ser conquistado por termos e métodos que, na verdade, quando pensados com mais vagar, revelam toda uma problemática da crítica literária. Na verdade, o emprego de certos termos acabam desvelando, mais que revelando, intenções segundas da atividade crítica.

Alguns críticos, quando empregam o termo “amimético”, estão se referindo a uma prática de representação da realidade que não seria de base cartesiana, pautada, por sua vez, em uma ideia de verdade permanente, que pode ser buscada pela linguagem. Nesse sentido, devemos entender que, talvez, devemos considerar a mimesis como prática e não como característica, a ponto de ser tornar um adjetivo. O termo “mimético” não carrega uma ação, mas um valor que está atrelado a uma categorização da realidade, instaurando o externa à obra como perene. Na verdade, ao usarmos o termo “mimético”, um adjetivo, estamos ignorando algumas características das realidades que não devem ser colocadas em segundo plano. Isso ocorre, por exemplo, com a própria realidade externa à obra: toma-la como “fotográfica” é uma concepção, não uma característica estável. Diante disso, toda representação do real é mimética porque só pode ser interpretada já que atravessada pela realidade que se acredita estar de “fora” da obra. Mesmo quando pensamos em uma narrativa maravilhosa, como os contos de fadas, por exemplo, o sentido só pode ser apreendido uma vez que dialoga com a realidade externa à narrativa. Considerar uma diegese como essa enquanto “amimética”, de maneira adjetiva, seria classifica-la sem levar em conta que ela cria a sua própria realidade, seu próprio diálogo com os vazios da linguagem. Por consequência, podemos pensar o mesmo de fábulas, parábolas, narrativas fantásticas, contemporâneas etc.

O que estamos tentando discutir é a transformação pela crítica literária de uma prática – a “mimesis” – em um adjetivo “(a)mimético”. Isso não nos parece algo de menor importância, ao contrário, revela posicionamentos discursivos. Marcos Antônio Domingues Sant’anna (2010), em seu estudo sobre a parábola, constrói uma enunciação em que usa o termo “amimética”, buscando caracterizar o gênero discursivo com que opera. Em tal estudo, remete a Anatol Rosenfeld (2009) como uma das fontes de seu trabalho, já que em “Reflexões sobre o romance moderno”, o autor faria uso do termo “desrealização”, o que, então, daria

margem ao emprego do termo “amimético”. Vejamos como Rosenfeld emprega o termo:

Estas considerações sobre o romance moderno não visam a uma apresentação sistemática ou histórica, por mais rudimentar que seja, de um vasto setor da literatura atual. O que propomos, nestas páginas, é um jogo de reflexões, espécie de diálogo lúdico com o leitor, baseado numa série de hipóteses possivelmente fecundas.

A hipótese básica em que nos apoiamos é a suposição de que em cada fase histórica exista certo *Zeitgeist*, um espírito unificador que se comunica a todas as manifestações de culturas em contato, naturalmente com variações nacionais. (...)

A segunda hipótese sugere que se deva considerar, no campo das artes, como de excepcional importância o **fenômeno da “desrealização”** que se observa na pintura e que, há mais de meio século, vem suscitando reações pouco amáveis no grande público. (2009, p. 76, grifo nosso)

Em um primeiro momento, nos parece complicada a ideia de um *Zeitgeist*, dado que, para alguns, ela pode remeter a essência, verdade organizadora de certa época ou estética. Com Maingueneau (2008), acreditamos que seja melhor propor uma prática intersemiótica – por exemplo, ao se considerar comparativamente pintura e literatura, como faz Rosenfeld – de maneira que a coexistência de enunciados pertencentes a gêneros discursivos diferentes não é algo livre, mas sujeito a restrições de contexto histórico e de função social (p. 139). Daí, ser melhor propor isso nos termos de uma “competência discursiva” responsável por certa unidade em um mesmo sistema semântico em diversas práticas semióticas. Percebamos que o foco é pensar nosso objeto de análise, aqui, não como discurso apenas, mas como prática discursiva, em que o sujeito da enunciação pode ocupar diversas posições (p. 136).

Em um segundo instante, é importante perceber que, no texto de Rosenfeld, há referência à “desrealização” (colocando o termo entre significativas aspas) como fenômeno, não como adjetivo,

elemento de natureza determinante na atualização dos discursos em enunciados. Sendo assim, cremos estar diante de um uso que revela não um detalhe, mas um posicionamento discursivo, um uso específico do interdiscurso com que lida. Ao empregar o termo “fenômeno”, o enunciador criado no texto crítico de Rosenfeld, parece estar mais próximo de descrever a representação da realidade como prática de atualização, não como essência. Além disso, ao longo do artigo, o enunciador demonstra cuidado ao construir sua rede argumentativa. Isso fica nítido, por exemplo, quando usa expressões como “realidade empírica”. Termos como esse vão revelando uma maneira de lidar com o discurso artístico em que se preserva a característica múltipla do real, que é (re)construído constantemente, e não só no texto artístico, mas na própria crítica.

O que estamos tentando descrever, anteriormente, não é somente tal ou qual escolha empreendida na escrita, mas uma relação diante do interdiscurso ao qual o enunciador se reporta para elaborar seus enunciados. Acreditamos, então, que, no texto de Rosenfeld, ao qual Sant’anna faz menção como fonte, a enunciação instaura uma polifonia com as vozes que recupera de maneira a materializar discursivamente a mimesis como uma prática. Recorrendo aos discursos da realidade e da verdade, por exemplo, os usos de aspas e do termo “fenômeno” contribuem para estabelecer a representação da realidade como algo dinâmico, que, dentro de cada competência discursiva e de cada condição de produção específica, margeia-se o dizível e o legível. Logo, a enunciação coloca a mimesis como um processo que dialoga com a “realidade empírica”, que, então, por seu turno, deixa de ser tão externa à obra artística, mas a compondo. Mesmo porque, ao longo do restante do artigo, é patente a questão da “perspectiva” em arte e como ela vai, paulatinamente, se tornando autônoma em relação ao “sensível”.

Esse posicionamento presente na atualização discursiva acima, no caso, ainda, da crítica literária brasileira, existe na obra de Luiz Costa Lima (1984 e 2000). O trajeto teórico construído pelo

autor baseia-se na reconsideração não só da mimesis artística, mas da própria possibilidade de existir uma crítica literária que não se interrogue sobre questões básicas a respeito do entendimento sobre realidade e sujeito, por exemplo.

Lima, por sua vez, tem parte de seu trabalho apoiado em Karlheinz Stierle (2006). Este autor recupera uma problematização a respeito do termo “ficção”, que, apesar de ter sido, por muito tempo (e ainda é por alguns), considerado como sinônimo de “mentira”, remonta a “fictio”, espécie de “barro moldável”. Tal recurso argumentativo revela uma enunciação preocupada em se alinhar a uma crítica que vê a ficção como criação da realidade. Assim, a arte, a literatura, não copiam o real, mas criam o seu próprio, e isso é algo que só pode – como já dito aqui – ser percebido e analisado globalmente, inclusive pelos diálogos que o enunciado convoca para poder existir. Por extensão, a própria atividade da crítica literária revela-se uma prática ficcional, à medida que precisa criar seu real, mediado pelos termos empregados e pelas formas de uso destes, para ser possível. Logo, os conceitos não estão “prontos”, mas são relidos pelo exercício da enunciação que quer ser lida como crítica, ainda que de maneira que fuja ao controle consciente do que se entende por autor.

Vejamos, agora, um trecho do texto de Marcos Antônio Domingues Sant’anna, com vistas a uma comparação que nos ajude a localizar nossas reflexões:

Iniciamos esta seção explicando que o termo amimética, predicativo da narrativa parabólica, é inspirado na obra Texto/contexto (...), mais especificamente no capítulo “Reflexões sobre o romance moderno”, em que o autor trabalha baseado em duas hipóteses fundamentais. A primeira prevê a existência de certo *Zeitgeist*, um espírito unificador de todas as manifestações de cultura em contato. Com isso ele quer indicar certa correspondência entre as profundas alterações ocorridas no universo das expressões artísticas modernas, dando um destaque especial àquelas observadas na literatura, em específico no romance. A segunda hipótese é a sugestão de que se deva considerar como de excepcional importância **o denominado fenômeno da**

**desrealização observado na pintura**, referindo-se ao fato de que essa forma de expressão artística deixou de ser mimética, ao recusar a função de reproduzir ou copiar a realidade empírica, sensível.

É com base nessas considerações de Rosenfeld que dizemos ser a parábola **uma narrativa amimética** já que, a seu modo, e **respeitadas as grandes diferenças históricas de contexto de produção**, essa modalidade literária também faz a sua opção por representar especificamente os personagens, o tempo e o espaço, não de **forma mimética**, mas conforme princípios que serão apontados e discutidos a seguir. (2010, p. 167-168, grifos nossos)<sup>2</sup>

Vemos, então, que a referência feita a Rosenfeld respeita, em uma primeira leitura, a maneira como o enunciador deste coloca a questão da mimesis como “fenômeno”, logo, como prática, como algo dinâmico. Em seguida, dá-se início a algumas estratégias que revelam um posicionamento discursivo diferente daquele proposto como “fenômeno”. A comparação entre o que Rosenfeld coloca como “fenômeno” e a representação da realidade empreendida pela narrativa parabólica não nos parece adequada. O enunciador de “Reflexões sobre o romance moderno” convoca como modelo de “desrealização” as pinturas impressionistas e vanguardistas, apontando, nelas, o ganho de uma autonomia em relação ao que ele denomina “realidade empírica”. Dessa forma, tais manifestações artísticas representam uma mudança de paradigma na formação discursiva e, portanto, uma nova postura dentro da formação ideológica que a pressupõe. Portanto, implica um funcionamento discursivo – que arregimenta planos históricos, sociais e ideológicos – que não são os mesmos do gênero discursivo parábola, que deve ser identificado não somente pela ideia de “estrutura”, de “tipologia textual”, mas de circulação social e de funcionamento discursivo, implicando sujeitos de uma maneira

---

<sup>2</sup> Como nosso interesse central, neste artigo, é discutir implicações discursivas dos termos “(a)mimético”, escolhemos pequenos recortes para exemplificar nosso ponto de vista. Logo, não é de nosso interesse analisar exaustivamente as obras dos dois estudiosos citados.

que a pintura de vanguarda e o romance contemporâneo – alvos da comparação no artigo de Rosenfeld – o fazem.

Ainda que o enunciador do texto de Sant’anna argumente respeitar as diferenças “históricas de contexto de produção”, elas vão além do histórico, uma vez que, como vimos, implicam diferenças de posicionamento que vão ocorrendo ao longo da atualização discursiva. Então, dentro do espaço discursivo da representação da realidade, este enunciador opera uma mudança de uma prática – expressa pelo termo “fenômeno” e pelo conjunto global do artigo de Rosenfeld – para um adjetivo, transformando a relação estabelecida pela arte em relação aos “reais” em uma qualidade que pode ser negada pela presença de preposição “a”. Entender a mimesis como prática e não como qualidade dos enunciados significa compreender que a relação criadora de/com a realidade está presente em qualquer atualização discursiva, inclusive nos gêneros que pretendem ser lidos como “crítica de arte”. Formular o “(a)mimético” parece retirar a relação de alguns enunciados com a chamada “realidade empírica”. Como já citamos, mesmo um conto de fadas seria “mimético” porque sua relação discursiva de representação da realidade empírica ocorre conjuntamente com a criação de uma outra, que busca funcionar como artística. Uma alimenta a outra, tanto que uma permite a interpretação da outra.

Tal parece ser o equívoco, ao nosso ver, que cometem alguns críticos ao fazerem a análise de certas diegeses de Hoffman, Poe e, mesmo no Brasil, Machado de Assis. Seria, por exemplo, *Memórias póstumas de Brás Cubas* um conjunto de enunciados amiméticos? Ou a consolidação de uma nova prática discursiva para construção de uma realidade artística que estabelece um novo paralelo com a “realidade empírica”? O defunto-autor é suficiente para “qualificar” enunciados como “(a)miméticos” ou se revela um trunfo no engodo em que a própria crítica literária se joga quando não reflete sobre os princípios que norteiam suas escolhas enunciativas?

Inclusive porque, segundo o que já propomos anteriormente, a linguagem se articula ao redor de um vazio. Ou seja, o binarismo saussuriano significante/significado não consegue resolver os imbróglios do sentido. Pensando com Freud, em *A Interpretação de Sonhos* (2001), propõe-se que é da natureza da linguagem constituir-se por metáforas e metonímias – concentrações e deslocamentos – como tentativas de se traduzir aspectos que o sujeito julga ser de alguma realidade. Logo, uma narrativa permeada por “animais que falam”, “defuntos-autores”, “elementos mágicos”, por exemplo, não pode ser tida como “(a)mimética”, mas é, sim, prática discursiva para dar conta de tornar algo que se quer legível, ligando-o ao outro que buscamos como enunciatário.

Concordando com a metodologia proposta por Foucault (2008), a análise dos enunciados – no nosso caso, a respeito da mimesis – só pode ser feita por camadas. Ou seja, a superfície dos gêneros discursivos pouco revela, de fato, sobre a implicação ideológica dos mesmos, de seu respaldo institucional que os torna possíveis. Nesse sentido, uma atualização discursiva que construa o “(a)mimético” só é possível porque existem instituições – como parte da ala acadêmica, pautada, por sua vez, ainda, em modelos racionalistas, positivistas e cientificistas – que lhe permite dizer o que diz, tornando legível seu posicionamento discursivo.

De maneira análoga com Derrida (1997), o termo “mimesis” acaba revelando-se como um “phármakon”: permanecendo indecível entre o “remédio” e o “veneno”. Em outras palavras, os enunciados devem ser lidos enquanto escritura, ou seja, como algo a ser decifrado dentro de uma rede interminável de relação com outros discursos, outros enunciados. Nesse sentido, a “mimesis” deveria ser lida não enquanto conceito fechado, mas como prática escritural que se constrói na própria performance dos enunciados. Ou seja, a enunciação não só traz a representação da realidade, como é a encenação da própria “mimesis”, que revela aos poucos, por sobreposições de sentidos, por camadas de enunciados, por

diálogos intermináveis com outros discursos; enfim, como posicionamento e criação do real.

Pensando ainda com Derrida (1971 e 2004), entender a prática da crítica literária como escritura significa reconhecer esta atividade como suplemento em relação a todo o arquivo. Ou seja, a crítica se performatiza enquanto algo não que completa o já-dito, o interdiscurso, mas que desestabiliza toda a memória discursiva sobre a “mimesis”: isso é ser suplemento, reconhecendo o direito à (re)interpretação, propondo o sentido como algo indecível, já que traz algo e seu contrário, por exemplo, concomitantemente. Nesse sentido, mesmo quando se faz menção à “mimesis” enquanto “prática discursiva”, isso, em certa medida, continua mantendo relação com um sentido outro, o de “qualidade”, mesmo que para o negar. Sabendo com que sentidos outros lidamos, construímos toda a cadeia citacional na qual a nossa escritura que se quer crítica é realizada. Mais uma vez, então, percebemos que a enunciação sobre a mimesis – e mesmo a que não busca falar sobre ela – só pode e é possível porque recria a performance da prática de representação da realidade. Portanto, não há o amimético porque a mimesis é pressuposto da atividade do enunciador, seja ele qual for e qual posição ocupe.

Dessa forma, ao estabelecer o binarismo “mimético/amimético”, o crítico literário propõe uma decisão que, não raro, o próprio enunciado artístico vai relativizar, incorporar de maneira crítica, estabelecendo um posicionamento discursivo, uma postura escritural, que pode fugir à recepção. Mais que isso, categorizando dessa forma o que é uma prática simulacro de si mesma, o crítico acaba estabelecendo uma relação de “dentro” e “fora” com a(s) realidade(s); quando, na verdade, conforme vimos, o fenômeno de representação da realidade incorpora um como constituinte do outro, à medida que se permitem existência mútua, sendo impensável o sentido sem menção ao outro que lhe habita.

Por fim, insistir no binarismo – algo que Rosenfeld (2009), por exemplo, não realiza em sua desrealização – significa travar relação com os conceitos de verdade e de razão, logocentrismo. Dessa

forma, acreditar-se-ia na possibilidade da crítica estabelecer pacto com uma verdade que se quer perene, atrelando a crítica de arte a uma busca institucionalmente arraigada em algumas práticas universitárias, acadêmicas, que querem ser interpretadas como “lanterna dos afogados” dos sentidos das obras. Ao contrário, é a enunciação uma atividade humana possibilitada pelo recurso incessante a vozes outras, zona de combate entre forças (Guimarães, 2005), o que nos revela que qualquer posicionamento discursivo é, também, político, temporalizando significados que, necessariamente, constroem e agem na realidade que designam. Assim como esse trabalho se encerra, tentando reconhecer sua posição enunciativa e política, tendo se iniciado com um diálogo com Flaubert e se encerrando com uma abertura futura, pela voz do mesmo narrador criado pelo escritor francês (trazendo e reconhecendo, para perto de nós, nosso lugar no grande espaço enunciativo da arte e suas possibilidades de enunciação): “Somos uma linha e queremos saber a trama” (Flaubert, 2007, p. 180).

## Referências

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Editora. Perspectiva, 1971.
- \_\_\_\_\_. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1997
- \_\_\_\_\_. *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 2004.

- FLAUBERT, Gustave. *Bouvard e Pécuchet*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREUD, Sigmund. *A Interpretação de Sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Luto e melancolia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. São Paulo, Campinas: Pontes, 2005.
- LIMA, L.C. *O controle do imaginário: razão e imaginação no Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOTTA, Leda Tenório da. *Sobre a crítica literária brasileira do último meio século*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- QUEIRÓS, Eça de. *A cidade e as serras*. São Paulo: Ateliê, 2011.
- ROSENFELD, A. *Texto/contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- Sant'anna, Marco Antônio Domingues. *O gênero da parábola*. São Paulo : UNESP, 2010.
- STIERLE, Karlheinz. *A ficção*. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

## A LINGUÍSTICA APLICADA E OS GÊNEROS DO DISCURSO NO FAZER DOCENTE: UMA QUESTÃO DE PRÁTICA SOCIAL

**Kátia Cilene S. S. Conceição**

Este artigo deriva da pesquisa desenvolvida a partir dos processos desencadeados no Curso de Licenciatura Letras/Inglês do IFPR-Câmpus Palmas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Como coordenadora de área do Subprojeto Pibid de Língua Inglesa na instituição, tenho acompanhado as reflexões que o programa tem estimulado acerca da formação docente e da prática educativa, gerando um conjunto de ações por parte dos envolvidos nos subprojetos (professores e pesquisadores do ensino superior, professores do ensino básico e discentes do Campus).

O Programa está no IFPR-Palmas apenas na sua terceira edição (2016), mas em tão pouco tempo já promoveu transformações consideráveis na postura dos docentes, dos discentes dos cursos de licenciaturas, nas equipes das escolas que participam dos projetos e, principalmente, nos alunos da rede Estadual e Municipal da região. Isso revela que as ações implementadas estão sendo responsáveis por profundos questionamentos que vão desde a forma como os cursos de licenciatura estão sendo conduzidos, na sua relação de teoria e prática, quanto na postura dos gestores e docentes das escolas, que tinham com o Instituto uma relação de distanciamento no que tange os saberes produzidos em ambos, o que colocava estas instituições de ensino, muitas vezes, em posições antagônicas, reforçando equivocadas hierarquias do saber.

Assim, uma das contribuições que se destacam no Programa de incentivo à docência trata da conscientização dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem sobre a necessidade de se adequar os conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura à realidade escolar, de forma a que estes não se tornem uma cisão entre o ensino superior e o ensino básico. Outra contribuição refere-se aos bolsistas, que também percebem o distanciamento entre teoria e prática, que, muitas vezes, impede que o seu futuro ambiente de trabalho seja reconhecido nas disciplinas cursadas, iniciando um processo de conscientização da importância da busca por esta aproximação. Além disso, os professores das escolas que atuam como co-formadores dos futuros docentes também têm a oportunidade de revisar e atualizar suas práticas. Com as ações do PIBID, o objeto de trabalho aproxima-se da teorização, realizada nas salas de aula da graduação, oferecendo um exercício de conscientização e reflexão a todos sobre a atividade docente.

Entendemos, por outro lado, que a busca pela aproximação destas realidades não pode significar uma redução do pensar científico e analítico nas licenciaturas, mas, principalmente, deve reforçar a responsabilidade social que assumimos ao nos comprometermos com a educação e de fato sermos geradores de transformações, a partir de nossas ações pedagógicas. Para tanto, torna-se fundamental que todos os envolvidos no projeto compreendam que o trabalho docente também deriva de ações cientificamente embasadas e, portanto, a necessidade de se munir destes saberes para não tornar a prática intuitiva.

As atividades realizadas dentro do programa PIBID, de imediato, propiciam um repensar da(s) metodologia(s) de ensino utilizadas, tanto nas aulas dos cursos de licenciatura quanto na escola, e agregam esforços de ambas as partes na busca de soluções conjuntas para a formação docente e a prática educativa. Essa movimentação é de extrema importância para todos, pois ressalta a relevância de se associar o mais rápido possível a teoria à prática, pois, como ressalta Paulo Freire: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual pode

ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2000, p. 24). Desta forma, todos os envolvidos no projeto têm a oportunidade de se conscientizar da complexidade do trabalho docente, o que serve também como aprendizado para todos no sentido de viabilizar ações, cientificamente embasadas, para dar suporte às propostas de trabalho desenvolvidas pelos bolsistas dentro da escola.

Sendo assim, a pesquisa consistiu-se primeiramente em investigar as metodologias do ensino de língua inglesa utilizadas nas escolas pelos professores regentes, onde o Subprojeto PIBID de Inglês atuava na época. Na sequência, foi proposta outra abordagem de ensino de inglês e promovido o estudo sobre o processo de formação inicial dos discentes do curso de licenciatura de Letras Português/Inglês que estão inseridos no programa, entendendo o papel do PIBID enquanto mediador das etapas da formação para aproximar a teoria da formação docente à prática pedagógica, no âmbito do trabalho prescrito e do realizado presente nas metodologias e abordagens de ensino de línguas desenvolvidas pelos docentes em formação.

O primeiro ganho vislumbrou-se na possibilidade de entendermos que o ensino, conforme Paulo Freire, não está dissociado da pesquisa, o que contribui para reforçar a importância da pesquisa de sala de aula na prática docente, oportunizando, assim, uma atuação mais consciente no ensino de Língua Inglesa. Além disso, a pesquisa propicia, de imediato, um diagnóstico das dificuldades e desafios que encontramos para trabalhar o idioma com os alunos na escola básica, mas também propicia condições de pensarmos propostas de intervenção nas práticas educacionais, visando a seu aprimoramento no sentido de beneficiar o aprendizado dos estudantes.

Os documentos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna destacam que “As propostas curriculares e os métodos de ensino são instigados a atender às expectativas e demandas sociais contemporâneas e a propiciar a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos às novas gerações” (DCE’s Paraná, p. 38). Nesse

sentido, entendemos que o principal foco a ser priorizado no ensino e aprendizagem, neste caso, de Língua Inglesa, é a comunicação compreendida para além da função instrumental do idioma. Ou seja, o estudo do idioma deve propiciar a formação intelectual do aprendiz, o acesso ao conhecimento, o estímulo à reflexão sobre questões culturais que envolvem o conhecimento de um idioma e, principalmente, a interação e o intercâmbio sociais.

Para tanto, segundo as DCE's, as metodologias de ensino de língua inglesa na escola deveriam contemplar esta visão de prática discursiva, possibilitando ao aluno uma aprendizagem que o torne apto a interagir no idioma, tanto por meio da leitura e da escrita, quanto por meio da comunicação oral. Nessa perspectiva, a concepção de comunicação contemplada nas DCE's é de prática social, fundamentada nos estudos bakhtinianos dos gêneros discursivos, com uso dos gêneros textuais colocando em foco todas as relações dialógicas que permeiam esta abordagem e que concebem a língua como discurso. Privilegia-se o sentido em detrimento da estrutura e propõe-se a interação efetiva, através do enunciado, no lugar apenas da decodificação de um sistema linguístico isolado.

Todavia, nas atividades realizadas pelo PIBID de Língua Inglesa nas escolas, temos percebido que o ensino de língua inglesa continua focado no método tradicional de tradução e gramática e que, mesmo nas propostas de leitura e interpretação textual, ou seja, o inglês instrumental, pouco se avança no aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos da Educação Básica e de sua capacidade reflexiva, indo na contramão de uma pedagogia dialítica e crítica, que tem como intuito formar um cidadão pensante e atuante socialmente.

Esta problemática, como pudemos observar nas práticas didáticas, vai além das limitações do conhecimento linguístico do professor de línguas, o que, muitas vezes, se julgou ser a principal justificativa para que os alunos não aprendessem o idioma. O que nos parece, em primeira análise, é que as dificuldades do ensino de inglês, na perspectiva proposta pelas DCEs, estão relacionadas

tanto ao “O que fazer”, isto é, ao conhecimento das propostas para o ensino de inglês para a educação básica, mas, principalmente, ao “Como fazer”: encontrar meios que atendam às propostas, considerando também a realidade e as possibilidades em que o ensino e aprendizagem se dão efetivamente.

Desta forma, a pesquisa realizada no âmbito do Pibid de Inglês, em um primeiro momento, nos municiou dos conhecimentos acerca das propostas de metodologias e abordagens sugeridas pelos documentos oficiais para o ensino de inglês. Em um segundo momento, nos coube analisar os níveis de coerência das sugestões de abordagens de ensino da DCEs com as possibilidades e expectativas da escola; identificando, na prática docente escolar, a utilização das mesmas e as estratégias que os professores desenvolviam nas suas práticas pedagógicas para atingirem os objetivos sugeridos pelas DCEs, conforme seguem abaixo elencados (DCEs P. 56):

- usar a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivenciar, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreender que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- ter maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi adotada a metodologia desenvolvimental e o método da autoconfrontação simples e cruzada (FAITÁ e CLOT, 2000), na tríplice perspectiva dos estudos da atividade humana (Clot, 2010), desenvolvimento da linguagem (Vygotski, 1989) e dialogismo (Bakhtin, 2003), fundamentada na orientação argumentativa do discurso que estas perspectivas provocam.

O objetivo das sessões de autoconfrontação consiste em propiciar que cada professor tenha uma visão privilegiada de si mesmo e a oportunidade de observar o desenvolvimento de sua atividade docente, descrever e explicar suas decisões e posturas durante o trecho escolhido, bem como durante as sessões de autoconfrontação cruzada, refletir e dialogar com sua dupla a respeito do que evidenciaram na sua atuação docente, argumentando sobre suas escolhas durante a realização da aula (LIMA, 2016).

Desta forma, foram necessários diversos procedimentos que englobaram algumas <sup>1</sup>etapas e procedimentos éticos e técnicos antes e depois da realização das sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Estes procedimentos são enumerados a seguir de forma resumida para que o leitor possa ter uma visão, mesmo que panorâmica, do desenvolvimento dessas etapas da pesquisa. Foram elas: formação de duplas de professores em formação (Pibidianos integrantes do grupo de trabalho do subprojeto PIBID de inglês), que aceitaram que suas aulas fossem filmadas; coleta das assinaturas nos documentos de autorização de veiculação de imagem e construção de parceria de trabalho com todos os envolvidos na pesquisa (professores, professores em formação, alunos da escola e todos os participantes voluntários e colaboradores do projeto); observação e registro por escrito de uma aula da dupla de professores em formação; sessão dialógica com a dupla de professores voluntários para auxiliar na análise e na problematização da aula observada; registro audiovisual de uma aula da dupla de professores com fins a ampliar a análise da problematização identificada na aula observada e registrada por escrito; sessões dialogadas e filmadas (autoconfrontação simples) com cada professor da dupla para análise e problematização dos trechos que cada um escolheu e indicou para a sessão; sessões dialogadas e filmadas (autoconfrontação cruzada) com a dupla de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/04/06/autoconfrontacao-simples-ecruzada-como-metodo-clinico-de-promocao-da-formacao-continuada-e-da-saude-do-professor/>- acesso em.

professores para que cada um pudesse se pronunciar a respeito da atuação do outro durante a realização da aula; produção de vídeodocumentário com trechos da aula filmada e trechos das problematizações durante as sessões de *Autoconfrontação Simples e Cruzada*; sessões filmadas da devolutiva, compartilhamento, análise e problematização do vídeodocumentário com todo o coletivo do subprojeto PIBID de inglês e demais voluntários e participantes da pesquisa conduzidas pelo próprio coletivo e mediada pelo idealizador da pesquisa – nesse caso o coordenador do projeto e um segundo mediador colaborador que faz parte do grupo de pesquisa LAD'Humano –; Sessões de reflexão junto ao coletivo do subprojeto sobre as questões identificadas no vídeodocumentário acerca da formação inicial dos professores e o papel de cada um envolvido com o objetivo de promover ações didático-pedagógicas para sanar os problemas identificados; registro em atas de uma síntese da análise e da problematização dos vídeodocumentários, bem como das providências didático-pedagógicas sugeridas; divulgação dos resultados da pesquisa ao conhecimento dos gestores educacionais apoiadores da iniciativa por meio dos vídeodocumentários e das atas das reuniões pedagógicas; promoção, pelo coletivo do projeto e demais envolvidos na pesquisa, de ações didático-pedagógicas para a intervenção educacional; por fim, submissão dos resultados do estudo à revista especializada.

Além disso, outras atividades paralelas ao do trabalho com o método da autoconfrontação foram realizadas:

- Acompanhamento e registro, por meio de observação e filmagem das aulas, do passo a passo da ação pedagógica de dois professores em formação de Língua Inglesa que atuam no Subprojeto de Língua Inglesa do PIBID do Câmpus Palmas;
- Produção de dados e análises a partir da metodologia da Clínica da Atividade e da Análise do Discurso bakhtiniana;
- Identificação e avaliação das metodologias de ensino da língua inglesa aplicadas nas aulas, comparação com as propostas sugeridas pelas DCE's e confrontadas com as análises e os

resultados obtidos com os discursos dos docentes e bolsistas que ministraram as aulas nas escolas selecionadas;

- Criação de espaços para mediar a construção de estratégias que propiciem a conscientização dos participantes do projeto concernente às suas ações didáticas e também aos elementos que (in)viabilizam o atendimento do que é prescrito pelas DCE's em suas aulas, no sentido de buscar alternativas para minimizar as dificuldades de realização do trabalho docente;
- Produção de meios de análise dos resultados do programa PIBID de Inglês do IFPR-Palmas de associar a teoria estudada no curso de licenciatura à prática escolar, com o intuito de ampliar as perspectivas para a formação docente, como incentivo à intervenção nas ações de ensino e aprendizagem do ensino de inglês;

A pesquisa foi norteadada pelos conceitos científicos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e Estudos da Linguagem, numa perspectiva da Análise do Discurso da vertente russa bakhtiniana.

Ciência de caráter interdisciplinar voltada para a resolução de problemas de uso da linguagem em diversos contextos, escolares ou não; focaliza o processo de uso da linguagem em situação de interação oral ou escrita; Faz a mediação entre o conhecimento de diversas disciplinas tais como a Psicologia, a Educação, a Linguística, etc. e o uso da linguagem que busca estudar; desenvolve modelos próprios no campo da Linguística ou de outras ciências às quais tenha recorrido no exame de um problema; emprega métodos de pesquisa positivista e/ou interpretativistas. (LIMA, 2010)

A Linguística Aplicada, como ciência, está empenhada em criar meios práticos para solucionar problemas que possam derivar de situações do uso da linguagem. Para os estudos de ensino de línguas, a Linguística Aplicada tem sido uma ciência de extrema importância, principalmente devido à sua característica interdisciplinar, propiciando ao pesquisador valer-se de seus

procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa que promovem a utilização de diversas outras disciplinas para encontrar maneiras práticas e funcionais de solucionar o problema diagnosticado.

Outra funcionalidade da Linguística Aplicada diz respeito ao fato de ela possibilitar, por meio da pesquisa interpretativa, incluir o pesquisado como parceiro da investigação, ou mesmo permitir que o investigador seja objeto de sua própria pesquisa. Nos casos das pesquisas de sala de aula, por exemplo, o professor pode fazer uso de sua própria prática como produção de dados de estudo, análise dos processos de desenvolvimento e transformações em sua prática e busca de formas de intervenção.

É nesse sentido que esta pesquisa valeu-se dos pressupostos científicos da Linguística Aplicada, já que ela possibilita certo rompimento com as tradicionais hierarquias entre pesquisador e pesquisado, coleta e produção de dados, diagnóstico e prescrição e diagnóstico e intervenção, pois, como advoga Paulo Freire, (2002) não há como construir autonomia sem integração, não há como nos conscientizarmos sem nos fazermos sujeitos da procura.

Para Bakhtin, “Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (...) mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003). Assim, a Linguística Aplicada nos permite lançar mão da teoria bakhtiniana dos Gêneros do Discurso, entendendo a atividade docente como um gênero da atividade humana, para identificar seus elementos constitutivos, dos quais os docentes lançam mão para realizar suas atividades, porém, tendo como parceiro nessa investigação, o próprio docente.

Ainda nessa linha da integração do outro na pesquisa de si, a pesquisa foi desenvolvida à luz da Análise do Discurso de Mikhail Bakhtin, no que tange o Dialogismo, os Gêneros do Discurso e os elementos que o constituem, uma vez que estes nos permitem ver todos os integrantes da pesquisa como partícipes da construção de discursos sobre a prática docente, o problema identificado em

relação à sua eficácia e às propostas de intervenção, o que contribui para o desenvolvimento do sujeito em sua atividade humana.

Os conceitos de diálogo descritos por Bakhtin ressaltam como os discursos dos sujeitos são revelados na relação dialógica, quando entram em interação. A importância dessa abordagem implica na consideração de todos os discursos, na responsividade que requisitam e produzem, fazendo dessa maneira com que, ao se encontrarem, estes sujeitos, sejam geradores de mudanças e também sejam mudados, num processo de reciprocidade onde não há um protagonista, mas todos possam protagonizar seus próprios discursos.

Portanto, nessa lógica, é nos embates dessas interações que será possível a produção dos discursos dialógicos, as dissonâncias e, por consequência, apreender, nessas relações interlocutivas da composição destes discursos e na forma como foram elaborados e arquitetados, a construção do discurso.

Assim, para entender as escolhas das ações docentes, o desempenho destas e seus resultados junto aos alunos, como cada um destes sujeitos está articulado e integrado, bem como o nível de consciência deles nestas ações, torna-se primordial uma realização de pesquisa que vise não apenas aos produtos, mas se atenha ao processo dessas relações; e que o pesquisador não seja apenas quem irá descrever estas problemáticas, mas também faça parte delas para que todos os envolvidos possam de fato, verbalizar suas ideias a respeito das hipóteses do problema.

Como os gêneros do discurso correspondem às formas relativamente estáveis de enunciados, a visão bakhtiniana nos possibilita perceber nos discursos, tanto dos docentes da escola, quanto dos professores em formação, parceiros da pesquisa, o diálogo, as assonâncias e as dissonâncias dos discursos, além de nos indicar que poder legitima estes discursos, uma vez que, para Bakhtin (2003), toda construção do discurso passa por um processo de reposta a enunciados, anteriores e posteriores aos produzidos pelo falante.

Ainda na perspectiva do diálogo, foi possível a utilização dos conceitos bakhtinianos de alteridade e cronotopo, pois acreditamos que as propostas da autoconfrontação possibilitam o encontro do sujeito consigo mesmo, num tempo e espaço apreendidos pelas câmeras, e que pode restituir aos sujeitos envolvidos a possibilidade de olhar para si na perspectiva de um olhar que é dele mesmo, mas que já não o é, pois o olhar anteriormente plasmado em si, no ato do desenvolvimento da ação, no momento da autoconfrontação é de um outro que se flagra e, portanto, se analisa e busca explicar suas ações a si mesmo e para o outro, fundamental para a potencialização da consciência de si.

Esta perspectiva de estudo também agrega as anteriores, uma vez que a autonomia e a possibilidade de dialogismo estão diretamente ligadas à consciência que temos de nós mesmos e da maneira como concebemos a existência do outro para darmos conta das nossas escolhas e discursos numa dinâmica de responsividade e sempre em função de um destinatário ou interlocutor. Munidos da consciência de que somos parte de um todo e não uma totalidade encerrada em nós, nos percebemos como parte do mundo, em que o olhar do outro é essencial para que o eu se encontre em si. Com esta consciência da alteridade, também conseguimos escapar da vitimização, da tomada de atitude de autodefesa e resistência às críticas, uma vez que elas derivam, não mais de outro de fora de nós sobre nossa postura, mas de um outro que somos nós mesmos, e entender que embora algumas situações pareçam impostas, a escolha de as seguir ou burlar serão sempre nossas, e dessa maneira com todas as seus ônus e bônus.

Yves Clot (2010), no seu estudo sobre a atividade humana, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa sobre o trabalho desenvolvido pelos professores em formação no âmbito do PIBID, pois trata da relação entre prescrição e realização do trabalho, conforme podemos identificar na citação abaixo:

Toda profissão possui quatro dimensões indissolúvelmente ligadas, a saber: a impessoal, a pessoal, a interpessoal e a transpessoal. A

dimensão “impessoal” corresponde à atividade prescrita, seja de maneira oficial, seja de maneira oficiosa. A dimensão “pessoal” corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito em atividade na relação com os outros, o que vem a constituir a dimensão “interpessoal” da atividade: a atividade humana não existe sem destinatários. Finalmente, a dimensão “transpessoal” corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio, isto é, corresponde aos gêneros de atividade, que – por sua vez –, paradoxalmente, englobam e são englobados pelos gêneros de discurso, em um amálgama indissolúvel (LIMA, 2014, p. 11)

Portanto, a investigação do material produzido a partir das práticas observadas seguiu as fundamentações teórico-metodológicas que conformam a abordagem da Clínica da Atividade, na perspectiva dessa Dinâmica das Dimensões das Profissões. Isto é, esta dá suporte a uma investigação sobre os processos de formação docente e como os participantes da pesquisa, seja dos docentes já atuantes, como dos bolsistas em formação docente, entendem o processo pelo qual estão passando, concebendo as DCEs como o material de prescrição e a ação docente como a busca de realização das propostas nela contidas.

Com essa abordagem, pudemos levantar subsídios para identificar os conhecimentos que o docente tem de sua profissão, dos quais deveria lançar mão, os projetos discursivos, seu engajamento para executá-los, as adaptações e reelaborações que realizam nessa execução, suas padronizações e/ou liberdades e criatividade e o que este (não) saber e escolhas implicam, uma vez que, como enfatiza Vygotsky, o trabalhador tem sempre um duplo papel no mundo do trabalho, o de organizador e de administrador da produção e o de peça de sua própria máquina. (LIMA, 2010)

Sendo assim, esta pesquisa contou com a parceria de 10 bolsistas de iniciação à docência, um acadêmico colaborador, proveniente do curso de Letras, com formação em Pedagogia, um colaborador com formação em Letras Português/Literatura e pós-graduação em Psicopedagogia, dois professores da rede pública de

ensino básico da cidade de Palmas, com formação em Letras Português/Inglês, a colaboração de uma professora de língua inglesa do curso de Letras do IFPR-Palmas.

Para que a pesquisa fosse concretizada, uma dupla de professores em formação que participam do PIBID de Inglês e ministram aulas no projeto foram convidados a colaborar com a pesquisa sobre a prática docente. Foram explicados a eles os procedimentos básicos da pesquisa, isto é, que seria realizada a observação de uma de suas aulas, com dia previamente acordado com todos pela coordenação do projeto. A observação das aulas foi registrada em relatórios e também por meio de filmagens das aulas, procedimentos advindos do método da auto-confrontação simples e cruzada e dos procedimentos teórico-metodológicos da análise de atividades de trabalho registradas em audiovisual, como explicitado anteriormente.

Após a observação das aulas destes parceiros da pesquisa, registro e estudos dos dados na perspectiva teórica utilizada na pesquisa, os docentes foram convidados, primeiramente em sessões individuais com a pesquisadora, para observar um trecho da filmagem de sua aula, quando deverão, de maneira reflexiva, seguir três etapas de pronunciamento: observar, descrever e explicar o trecho observado; enquanto a pesquisadora, no papel de mediadora, faz alguns questionamentos a respeito das considerações dos docentes sobre o que assistem.

Na sequência, foram solicitadas duas sessões de autoconfrontação cruzada, desta vez com as duplas de bolsistas, professores em formação, participantes da pesquisa. Nessa etapa, um professor teve a oportunidade de assistir ao trecho de vídeo de cinco minutos da aula do outro professor. Nessas sessões de confrontação cruzada, os participantes foram convidados a descrever e comentar a ação um do outro, manifestando seus pontos de vista acerca das práticas visualizadas. Esse procedimento cumpre quatro etapas: a observação do vídeo na presença do mediador; a descrição e explicação da ação do outro; o diálogo e a reflexão acerca dos pontos de vista dos procedimentos realizados;

a coordenação e reflexão do diálogo por parte do pesquisador mediador.

Essas sessões também foram filmadas (assim como todos os encontros para debates) e, a partir delas, foram produzidos documentários em vídeo para posteriores sessões de reflexão com todos os participantes do projeto PIBID de Inglês, análise, elaboração de propostas de intervenções, divulgação e socialização dos resultados do estudo. Além disso, os resultados da pesquisa serão divulgados em revistas científicas da área e mídias, com a devida autorização de seus participantes, cumprindo a etapa de socialização dos resultados da pesquisa como ferramenta de análise das contribuições do programa da CAPES para a formação docente inicial.

A abordagem de ensino proposta pela coordenação do projeto para as atividades desenvolvidas pelos bolsistas foi a abordagem comunicativa ao ensino de línguas, como contraponto às abordagens mais tradicionais observadas nas aulas dos docentes que atuam em língua inglesa. O objetivo da aplicação de tal abordagem consistiu em verificar os níveis de desafios e dificuldades de se propor ações inovadoras para o ensino de línguas, verificar as resistências tanto dos docentes, quanto dos alunos e as medidas didático-pedagógicas que são tomadas para superar os desafios.

A finalidade, portanto, foi contribuir para o aprimoramento das ações desenvolvidas pelo programa PIBID e colaborar para as práticas de ensino-aprendizagem e os processos de formação inicial e continuada no âmbito dos cursos de Licenciatura do IFPR-Palmas, promovendo a conscientização e o diálogo entre as partes interessadas, construindo instrumentos para que isto ocorra da forma mais dialógica possível, não somente de forma paliativa, impositiva, como já acontecem com tantos outros programas, mas beneficiando a todos com o potencial de transformação que o PIBID possui cumprindo os princípios da prática social.

Muitas vezes, o licenciando não consegue visualizar as práticas de seu futuro ambiente de trabalho a partir das discussões teóricas

realizadas na sala de aula do curso, mesmo com as diversas possibilidades de simulação desse ambiente nas aulas mais práticas. Entendemos que o PIBID, além de propiciar a aproximação com esta realidade, antecipa uma etapa significativa para o acadêmico que é o Estágio Curricular Supervisionado, em que o futuro docente terá que mostrar essa aproximação, preparando-o de maneiras mais efetiva para suas futuras ações no ambiente escolar e enquanto mediador do ensino-aprendizagem de seus futuros alunos.

Passamos, agora, para a apresentação de um dos problemas levantados pelos professores em formação durante as sessões de autoconfrontação sobre sua prática docente e para uma breve análise desses dados como amostra das possíveis contribuições da metodologia da Clínica da Atividade e do Método da Autoconfrontação, na perspectiva da Linguística Aplicada e Gêneros do Discurso para o desenvolvimento do fazer docente.

O trecho de aula analisado trata de uma aula ministrada para o sexto Ano de uma escola pública da cidade de Palmas, onde o subprojeto de inglês atua. Os docentes em formação, participantes que cederam sua aula, atuavam juntos em sala, sendo cada um, na aula em questão, responsável por ministrar uma parte da aula. O tema da aula tratava de “Favorite Activities”, quando os alunos precisavam responder a pergunta em inglês, utilizando o vocabulário e estruturas trabalhados pela dupla de professores. Foram apresentadas e contextualizadas algumas atividades em inglês como: jogar futebol, soltar pipa, andar de skate, jogar vídeo game, brincar de boneca, entre outras.

Para a apresentação, os professores em formação prepararam alguns slides com as imagens a serem mostradas juntamente com o vocabulário em inglês. Como a abordagem utilizada no projeto previu o uso da língua alvo, as imagens auxiliariam na apresentação do vocabulário sem o recurso da tradução, o que já era rotina para os alunos devido à recorrência à abordagem. Além do uso do recurso do Datashow, foi previsto um exercício impresso para que os alunos relacionassem figuras às atividades aprendidas,

e ao final da atividade pudessem identificar e expressar suas preferências.

Para a análise dos dados orais, foram realizadas transcrições com base na metodologia de transcrições de textos orais, de Dino Pretti (2001) sinalizando: ( ) incompreensão de palavras ou segmentos; / truncamento; MAIÚSCULA entonação enfática; prolongamento de vogal e consoante; - silabação; ? interrogação; ... qualquer pausa; (( )) comentários descritivos do transcritor; [ sobreposição ou simultaneidade de vozes.

Ademais, por questões éticas, os docentes em formação serão identificados como professor A e professor B. Além disso, ainda temos a identificação da professora P1, pesquisadora mediadora do diálogo, coordenadora de área do subprojeto Pibid de Inglês e coordenadora do projeto de pesquisa.

Para esta breve análise foi feito um recorte do trecho da sessão de autoconfrontação simples do docente A, que inicia a aula. No recorte do trecho da aula escolhido por A, apontaremos as questões referentes à mudança do planejamento e às estratégias utilizadas pela docente para superar as dificuldades imprevistas derivadas da alteração realizada no plano de aula.

Segue trecho da Autoconfrontação Simples:

P1: de acordo com seu planejamento... esse início está de acordo com o planejamento ou você mudou alguma estratégia?

A1: não, o início aconteceu da forma que foi planejado... a: a... nós tínhamos a/vocabulário apresentar um/fazer a: apresentar o tópico (fazer exercícios simples apresentar a lição)... então... eu agora na verdade, assim, na verdade nós tínhamos previsto uma atividade com/sem o uso do *like* "I like to" a:: éh:: "*what is your favorite activity?*" e aí "*my favorite activity is:*", aí a gente conversando com o professor supervisor, também, né? Que o ideal seria usar "*I like to*", por conta da estrutura gramatical mesmo, para não éh:: apresentar um tópico numa forma, depois de outra forma pra não causar éh::... confusão mesmo pra eles "óh de um jeito de outro jeito, qual é o jeito que é na verdade?"

Nesse trecho da sessão de autoconfrontação simples realizada com a docente em formação A, destacamos a preocupação da mesma com a mudança no planejamento da aula e a dificuldade em conciliar as atividades planejadas com as que deveriam ser realizadas por conta da mudança no plano de aula. O vocábulo “ideal”, utilizado para se referir à estrutura gramatical, também aponta para uma preocupação com o ter de ajustar a estrutura do idioma a sua função comunicativa, ou seja, de uso da língua. Assim, revela nas suas preocupações a tentativa de encontrar no ato da realização do planejado, o “jeito” certo de ensinar, e, que ao ensinar o idioma, pelo menos dois cuidados devem ser tomados, o de precisão gramatical e fluência.

Além disso, nota-se, em A, a preocupação com o processo ensino-aprendizagem, isto é, o que uma abordagem equivocada pode gerar futuramente para o aluno em termos de dificuldades com o idioma, uma vez que pode confundi-lo ao apresentar uma estrutura mal formulada. Esse cuidado denota o zelo pelo trabalho realizado e o comprometimento com a atividade docente.

Há aqui uma questão ainda relevante sobre as características do docente em formação que deve ser destacado. Embora A já seja formada em Pedagogia, e talvez por isso, também, sua reflexão pontual sobre o que está ensinando, notamos nos trechos acima, que há uma oscilação, uma dúvida quanto às escolhas para que de fato o aprendizado ocorra de maneira eficaz. Isso revela o processo de desenvolvimento da atividade que está sendo construída, o processo de construção do próprio entendimento do ser professor em desdobramento. A entende que há um procedimento mais adequado, mas ainda não tem o processo acabado, indicando que está em processo formativo sobre o ser professor, os procedimentos da aula e como mediar o aprendizado dos alunos.

No trecho a seguir da sessão de autoconfrontação, dialogando com a mediadora sobre a situação verificada por ela ao rever o trecho de aula, A pontua seu esforço em provocar o aprendizado da estrutura nova que não havia planejado como ensinar e sua dificuldade em conciliar a abordagem de ensino com o imprevisto.

A: tentei sempre usar o *I like* ((faz o sinal de positivo))

[

M:1: vocês acham que eles compreendiam quando você sinalizava que o *like* é gostar?

A: eu acho que eles compreendiam, acho que eles compreendiam mas,

[

M1: o *I don't like*

[

A: *I don't like*, aí que fiquei na hora "*I like, I don't like*, não, vou enfatizar no *I like*" ((faz o sinal de positivo))

M1: uhn

Fica evidente a dificuldade de A em organizar as estratégias de ensino, uma vez que o objetivo era ministrar a aula na língua alvo e não havia antecipado uma abordagem de ensino para apresentar uma estrutura nova sem recursos que evitassem a tradução. Sua decisão imediata foi o recurso da mímica, da sinalização de gestos que culturalmente remeteriam os alunos à compreensão, sem a necessidade da tradução.

Mais uma vez, A indica sua preocupação em manter a metodologia e abordagem de ensino, mas também garantir que os alunos compreendessem o que estava sendo ensinado, demonstrando, assim, mais uma vez, seu comprometimento com a atividade docente.

Tratando do objetivo da aula e de seus resultados, A reflete sobre o aprendizado de seus alunos, concluindo que, apesar das dificuldades e do desafio de manter a abordagem comunicativa, teve êxito no elemento principal da sua atividade docente que é a aprendizagem dos alunos. Mostra, também, a importância em se manter uma sequência didática e principalmente a coerência do trabalho realizado em sala de aula em prol dos alunos, para que estes, de fato, tenham um bom aproveitamento do que lhes é apresentado. Assim, A consegue conciliar as estratégias de ensino,

sem comprometer demasiadamente a aprendizagem, podendo refletir sobre a necessidade de futuramente retomar a atividade de maneira mais elaborada.

A: eu acho que naquela aula eles estavam mais, éh, o que, que foi mais atrativo foi o vocabulário

M1: Uhn, é o foco, não é o *I like to*

[

A: porque: porque o vocabulário eram as atividades em si ( )

M1: se fosse em uma outra situação você tiraria esse *I like to* e se concentraria somente nas *activities*? Igual eu tinha feito, igual eu tinha pedido?

A: provavelmente eu não usaria o *I like to*, eu usaria éh:: como já era, como já antes estava previsto anteriormente *favorite activity*

[

M1: uhn

A: *what is your favorite activity?*

M1: uhn

A: que é até porque éh:: dando seguimento ao que a gente já estava trabalhando

[

M1: uhn

A: *favorite activities, favorite school subject, favorite toy*, então éh: não fugia do que eles, que a gente/já era conhecido deles

M1: uhn

[

A: partindo, partir do que eles já estava éh:: habitados já conheciam a: adicionando o vocabulário novo então...

No trecho de autoconfrontação cruzada, dialogando com seu par de trabalho, A retoma a questão da apresentação do tópico verbal e de sua dificuldade em adequar o planejado com o realizado.

A: éh na verdade éh:: além do vocabulário novo foi uma, uma forma, foi uma apresentação do verbo uma estrutura nova, então isso não

éh:: não estava previsto (que nós não tínhamos estudado) outra que dentro da abordagem que a gente estava trabalhando né? éh:: essa estrutura do verbo é, que a gente estava trabalhando mais com:: o *lik,e* nós não tínhamos nem apresentado o *like* ainda

B: [ eu acho que até faltou nós

A: [ a gente estava trabalhando com... pode continuar

B: acho que faltou... acho que até faltou nós contextualizarmos pra eles o *like*

A: [ é::

B: talvez ficou meio sem sentido

A: [ é, na hora pensei “meu Deus esse *like*” aí, pensei, “vou fazer um contraste entre *like* e *don't like* aí é outra/mais uma estrutura nova” aí eu tentava usar o *like* né?

B: [ você chegou a pensar isso na aula?

A: eu pensei de colocar o *I don't like* e aí... não que eu não pudesse... mas pensei, “ah aí vai ficar muito” mas além de *like* colocar mais uma: uma forma negativa aí é muita informação nova... aí eu tentava usar né? como a gente sempre tenta usar o máximo de gesto de: de mímica de então eu usava o: positivo pra eles perceberem que era algo que é legal que gostam.

Embora A retome as questões para dialogar com B, fica nítida a maneira mais refletida e descontraída com que trata o ocorrido em aula, mostrando, inclusive, o contentamento com o viés lúdico que tomou a aula ao utilizar-se da mímica. Evidencia-se, no seu discurso, que tomou as decisões mais cabíveis no momento e não prejudicou o processo ensino-aprendizagem, não se cobrando demasiadamente pelo ocorrido, apesar de não perder a visão crítica de sua atuação.

O diálogo com a dupla é fundamental para que A também perceba que havia uma parceria na aula, que não estava sozinha e que suas angústias também eram as de seu colega, professor em formação. As suas dificuldades e percepções também foram as dele e que por isso mesmo poderiam repensar juntos sua prática e buscar aprimorá-la.

O mais importante desta metodologia de trabalho é que ambos chegam a esta conclusão sozinhos. Isto é, não há uma imposição, alguém de fora apontando o que fizeram e o que deveriam ter feito em sua atividade. Ao terem a oportunidade de se assistir em atividade, puderam também, refletir, dialogar e deliberar sobre suas futuras práticas em busca de um meio termo para conciliar da melhor forma possível o planejado com o realizado em sala de aula, tendo em mente a importância do planejar para antecipar, não como fórmula e engessamento da prática, mas como maneira de solucionar problemas.

Para Lima, “o ensino-aprendizagem ou capacitação profissional [...] se dá [...] por meio de atividades reguladoras, num processo de desenvolvimento e apropriação do gênero de atividade em situação” (LIMA, 2010, p. 257). Nesse sentido, destacamos a importância da função reguladora dessa atividade presente no discurso dos professores em formação que, futuramente, terão que tomar decisões ao desenvolverem sua atividade docente.

Concluimos esta apresentação da Linguística Aplicada e dos Gêneros do Discurso como mediadores da pesquisa sobre a atividade docente, bem como esta breve amostragem de como podemos utilizar estes conhecimentos para promover desenvolvimento humano nas atividades de trabalho, com a expectativa de termos despertado, senão o interesse, mas pelo menos a curiosidade de outros docentes participarem da experiência de avaliarem suas práticas a partir de si mesmos. Se assim for, teremos cumprindo pelo menos parcialmente o papel do pesquisador como prática social, fazendo do pesquisando partícipe dessa prática, não somente como observador dela, uma vez que é

na relação com o coletivo da realização do trabalho que está a individualidade do trabalhador.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme Teixeira e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999/2006.
- \_\_\_\_\_. **L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue**. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-Neuve, 2005.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, Paris, 2000.
- Decreto nº 7.219, de 24/06/2010-Institui o Pibid; Portaria Normativa Capes nº 72, de 09/04/2010. Disponível em:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467). <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>
- FREEMAN, Daiane Larsen. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas Técnicas: interação Escola-Empresa**. Curitiba: CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica das dimensões impessoais, pessoais, interpessoais e transpessoais no processo de iniciação à docência**. Revista Querubim revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais Ano 10 N° 24 v. 2 – 2014 ISSN 1809 – 3264. Niterói, RJ. P. 11.

\_\_\_\_\_. **Autoconfrontação Simples e Cruzada: um método clínico para o tratamento da atividade docente**. Pato Branco, 06 abril 2016. Disponível em: <https://formacaoesaudeedoprofessor.com/2016/04/06/autoconfrontacao-simples-ecruzada-como-metodo-clinico-de-promocao-da-formacao-continuada-e-da-saude-do-professor/>. Acesso em: 02 jul. 2016.

LIMA, Anselmo Pereira de; ALTHAUS, Dalvane. **Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.  
**Novo Regulamento do Pibid - Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.; Portaria Pibid nº 260, de 30 de dezembro de 2010 – Normas Gerais – revogada**

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)  
Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. De Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



## LITERATURA, CINEMA E PINTURA: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM HÍBRIDA OSTENTADA NA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DE *A MISSA DO GALO*

Aline Cristina de Oliveira

Quando se trata de discutir as narrativas curtas do escritor Machado de Assis (1839-1908), o célebre conto *Missa do galo* está sempre entre os mais lidos e mais apreciados. Nesse conto, escrito em 1894 e incluso na primeira edição de *Páginas recolhidas*, em 1899, se concentram algumas das principais características do autor, como o narrador pouco confiável, a mulher enigmática e a participação do leitor na interpretação do enredo cuja trama resgata situações da vida comum. A ação dessa narrativa é bastante simples e revela as mazelas da vida burguesa oitocentista, passando pelo manifesto adultério masculino explicitado nas primeiras linhas, bem como por uma possível sedução sofrida por um mancebo de dezessete anos pela esposa traída.

Toda a narração se dá através das memórias do narrador Nogueira, um homem maduro cuja situação vivida na juventude vem à tona através do recurso narrativo da analepse, ou seja, a personagem volta no tempo para contar a experiência vivida em casa de Menezes, um escrivão que fora casado com uma prima de Nogueira e que certa vez lhe havia hospedado para que pudesse estudar. Todo o relato do narrador se concentra na conversação travada entre ele e a esposa de Menezes, Conceição, numa véspera de natal, quando o jovem estudante esperava dar a hora de ir à missa do galo.

Estando Menezes fora de casa nesta noite devido a uma relação extraconjugal que, como todas as outras, era metafórica e

eufemisticamente tratada pela família como “idas ao teatro”, Nogueira se vê sozinho na sala da família, tendo como companhia a leitura de um romance, pelo qual está completamente absorto. Como ainda não davam horas de acordar o vizinho que o acompanharia à missa, a leitura progride até que o jovem percebe a presença de Conceição, que adentra a sala em trajes de alcova e lhe retira de seu mundo ficcional. Temeroso de ter acordado a mulher de Menezes, Nogueira se apressa em desculpar-se quando Conceição senta-se e inicia uma longa conversa com o rapaz. O diálogo entre os dois ganha um tom bastante íntimo e só termina quando o vizinho os interrompe, chamando Nogueira para a missa. O narrador, estando temporalmente distante dos acontecimentos, revela não ter certeza do que acontecera naquela noite – fato que por si só já torna seu testemunho ilegítimo – mas dá todos os indícios de que Conceição o seduzira.

A construção engendrada por Machado de Assis nesse conto deixa pelo menos duas possibilidades de interpretação sobre aquilo que é narrado por Nogueira. Na primeira, o leitor é cúmplice no relato um tanto contraditório do narrador e confirma a sedução sofrida pelo jovem mancebo. Essa é, sem dúvida, uma interpretação rápida, alicerçada no discurso de um narrador que se diz confuso sobre os acontecimentos, que não consegue sequer precisar o ano em que a situação ocorreu, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de lembrar que vira a perna direita da mulher cruzar-se sobre a esquerda. A segunda interpretação, mais condizente com o relato de Nogueira, é embasada na capacidade imaginativa de um menino de dezessete anos, que se vê em companhia de uma mulher madura, à noite, durante uma conversação nada habitual. É possível que as impressões do rapaz não passassem de uma fértil imaginação pueril alimentada pela leitura de romances românticos – cujos enredos eram carregados de sentimentalidade – ou, até mesmo, que a vida real tenha sido tragada pelo mundo fictício num breve espaço de tempo, uma vez que ele estava lendo um desses livros no exato momento em que a mulher adentra o recinto.

Tinha comigo um romance, *Os três mosqueteiros*, velha tradução, creio, do *Jornal do Comércio*. Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez missa do galo ao cavalo magro de D'Artagnan e fui-me às aventuras. (ASSIS, 2008, p.562).

Há, no enredo engendrado por Machado, uma clara intenção de criticar os hábitos de leitura da diminuta classe letrada burguesa, porquanto havia uma preferência por livros recheados de idealizações e aventuras que muito contribuíam para a evasão da vida real, objeto de análise tão caro ao projeto literário machadiano. Todavia, também fazia parte da ideologia do autor uma construção artística da linguagem por meio da qual caberiam diferentes pontos de vista acerca do mesmo objeto, sem que um fosse menos verossímil do que o outro. Por isso, a desconstrução de uma das possibilidades seria, por consequência, a ruína de uma faceta importantíssima de seu legado, a ironia. Com tal recurso, Machado mantinha, ao mesmo tempo, sua visão particular de mundo e o respeito à individualidade do leitor.

Qualquer que seja a interpretação sobre a conversa noturna, fato é que no dia seguinte Nogueira e Conceição se reencontram no café da manhã e ela se comporta como de costume, sem qualquer indício de que na noite anterior houvera qualquer envolvimento amoroso entre os dois. Não se pode esquecer, no entanto, que o marido também estava à mesa, o que talvez explique a posição recatada da esposa frente ao jovem hóspede.

A construção, pelo narrador, da personagem Conceição, também é muito contraditória, pois a mesma mulher que o havia seduzido na noite anterior lhe parecera, até então, como uma "santa". Teria Conceição um caráter dissimulado ou a ela nada acontecera senão uma conversa no espaço de uma insônia? A narração, embora a coloque como adúltera, faz crer que Nogueira, analogamente ao célebre personagem Bentinho, de *Dom Casmurro*, elabora seu discurso a fim de atribuir culpa à mulher. Contudo,

analisando o conto e o romance pela ótica desses dois narradores, tem-se, em *Conceição*, uma personagem complexa, cujas intenções e caráter não são conhecidos pelo leitor, fato que a coloca no rol de perfis femininos machadianos de maior observação por parte da crítica, ao lado de *Capitu*.

A ambiguidade engendrada por Machado nesse conto é, sem dúvida, uma das grandes peculiaridades dessa narrativa literária. Quando, porém, a obra foi adaptada para o cinema num curta-metragem gravado em 1973 com título homônimo ao conto, tal ambiguidade foi completamente subvertida, uma vez que o filme não deixa dúvidas sobre o que, de fato, ocorrera naquela véspera de natal. É essa a grande diferença entre a narrativa de origem e a adaptada: enquanto o conto chama a atenção para o caráter aberto da ficção literária machadiana, a aclimatação para o cinema, livre das amarras de fidedignidade e valendo-se de uma linguagem própria, opta por uma trama de interpretação unívoca. Vale dizer, pois, que literatura e cinema são instâncias artísticas completamente diferentes e autônomas quanto às suas especificidades, não sendo, portanto, o objetivo dessa análise o de impor um juízo de valor a qualquer uma das obras.

O roteirista e diretor de *Missa do Galo*, Roman Stulbach (1947-2013), não pensou simplesmente na transposição da obra literária para o cinema, antes, deixou de lado a ideia, já ultrapassada, de que o filme deve ser completamente fiel ao livro e que, portanto, deve se aproximar o mais fidedignamente da obra de referência. A atenção de Stulbach volta-se, sobretudo, para um diálogo intertextual com o conto machadiano e, tal como a conversação entre os protagonistas do conto revisitado no curta-metragem, pode-se dizer que o diálogo travado entre as duas obras em questão é também bastante íntima.

Apesar de subverter as intenções originais da obra quanto às indagações e reflexões do leitor mais comprometido, o diretor do curta mantém grande parte do seu roteiro extremamente atado à obra de origem, conservando os diálogos e as recordações do narrador e trazendo para a cena quase sempre o mesmo texto que

se encontra nas páginas do conto homônimo. Apesar do distanciamento temporal de quase um século entre as duas obras, o que legitimaria uma adaptação linguística, o curta acomoda a narração machadiana também no que concerne a linguagem.

Enquanto o fator tempo não é determinante na elaboração do roteiro, visto que nem a linguagem, nem os costumes do século XIX sofrem quaisquer alterações significativas na proposta do cineasta, a ideia de propiciar ao expectador uma experiência completamente nova daquela provocada pela leitura é o que sustenta o filme e revela que a intenção não fora a de reprodução, mas a de ressignificação.

A liberdade para criar um roteiro cujo enredo não seja uma proposta de aclimação cinematográfica que se quer fiel ao texto de origem foi bastante profícua durante o desenvolvimento do Cinema Novo, produzido a partir da década de 50. As produções dessa época preferiram entender a obra literária como ponto de partida para a realização do discurso fílmico, nunca como ponto de chegada.

Livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar, que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro (XAVIER, 2003, p. 62).

O conto machadiano e o curta de Roman Stulbach mantêm semelhanças e diferenças. A intertextualidade é notória e um olhar menos atento poderia mesmo dizer que só o clímax separa as duas obras. Mas existem algumas sutis diferenças que trazem à baila a singularidade da linguagem literária e cinematográfica e que se faz necessário explicitar.

Para além da manipulação da obra literária machadiana, o diretor Roman Stulbach se utiliza também das artes plásticas para fornecer ao expectador a possibilidade de se aproximar da época em que a ação se passa, pois a maioria das telas apresentadas

durante a ação remete ao século XIX. A escolha dos quadros parece ter sido bastante minuciosa, posto que onze das doze obras de arte que compõem o plano de fundo dos créditos iniciais pertencem a artistas brasileiros. É possível que todos os doze sejam nacionais, no entanto um dos quadros não pôde ter sua autoria detectada devido ao fato de o curta não mencionar qualquer indicação sobre os pintores ou mesmo sobre os nomes das telas. Como agravante à falta dos créditos em relação às obras, algumas das telas têm somente a filmagem de um detalhe da cena retratada. Assim, o trabalho de pesquisa sobre a nada casual aparição dessas pinturas resultou em um trabalho árduo, de resultados parciais.

Com exceção da tela *Primeiros sons do hino da Independência*, de Augusto Bracet (1881-1960), pintada em 1922 em favor da comemoração do centenário da Independência brasileira, e de *Dame à La rose*, de Belmiro de Almeida (1858-1935), datada de 1905, as demais pertencem à segunda metade do século XIX e refletem o gosto realista também nas artes plásticas. Até mesmo a obra de Bracet, do século XX, remonta a um modo de vida oitocentista, onde o piano e mulheres vestidas “à europeia” perfazem o cenário em cujo centro observa-se a figura de D. Pedro I.

A escolha de telas que retratassem a vida burguesa do século XIX já seria um ensejo bastante interessante se o objetivo fosse simplesmente o de transportar o expectador do século XX para o tempo em que o enredo se desenrola. Contudo, um olhar mais atento percebe que esse intuito é muito óbvio e esconde intenções que só um expectador-leitor pode supor. Assim, as pistas deixadas antes mesmo do início do filme sobre qual seria seu clímax aparecem antes mesmo da ação propriamente dita. Destarte, as pinturas não soam apenas como ornamento dos créditos se aquele que assiste for o mesmo que outrora lera o conto de Machado de Assis, o que significa dizer que um expectador sem a prévia leitura não admite uma conexão das telas com o ápice narrativo.

Num primeiro contato com o filme, principalmente pelo fato dos quadros estarem em segundo plano em relação aos créditos – numa possível tentativa do discurso fílmico de sugerir suas

intenções – o expectador pode não notar a importância desses elementos para a compreensão do sentido do curta. Porém, longe de ser apenas um adorno para os nomes do diretor, roteirista e personagens, as pinturas têm uma significação que, por si só, antecipam muito daquilo que o filme busca retratar e, em se pensando em adaptação literária, podem até mesmo contribuir para uma possível interpretação do conto.

É interessante notar o trabalho da câmera em relação aos quadros. Eles não surgem de maneira estática, tampouco estão emoldurados e pendurados. Ao contrário, a câmera passeia sobre os detalhes da pintura, como se estas fossem também parte de uma cena. Para o expectador que tenha lido a obra de origem, a pintura *Arrufos*, de Belmiro de Almeida, funciona como visualização daquilo que seria o casamento de Conceição e Menezes.

Como a literatura, a pintura da época dedicava-se ao retrato da vida doméstica burguesa. Assim, o quadro em questão reproduz um cenário muito parecido com aquele que se imagina ao ler o conto machadiano: um casal burguês numa sala de decoração decadente onde a mulher, ajoelhada ao chão, parece chorar ao mesmo tempo em que esconde o rosto nos braços apoiados no sofá. Do outro lado da sala, o homem, sentado em uma confortável cadeira, segura um cigarro e demonstra um ar de superioridade e indiferença à comoção da esposa. Trata-se, claramente, de uma briga de casal, como sugere o título da tela. O detalhamento da obra permite inferir a condição da mulher burguesa no século XIX, cuja voz era abafada por uma sociedade patriarcal.

Embora a personagem Conceição seja caracterizada, tanto no conto como no filme, como uma mulher resignada com as constantes traições do marido e, talvez por isso, a mulher retratada em *Arrufos* não se assemelhe com a personagem machadiana, o que chama a atenção do expectador no quadro e garante a imediata comparação com a obra literária e a obra fílmica é a frieza do marido para com a esposa e o machismo declarado em uma postura de superioridade e desdém. A indiscrição de Menezes no adultério

demonstra o quão afinados estavam, à época do oitocentos, os artistas do realismo.

Outro quadro importante na composição do curta-metragem é *Moça lendo em Itu*, de José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899), no qual uma bela mulher lê tranquilamente durante uma tarde de sol, tendo uma bela paisagem ao fundo. Nessa obra, a preocupação também foi a de retratar os costumes da burguesia oitocentista e o tema escolhido por Almeida Júnior foi pintado por outros tantos artistas de sua época. A leitura, um dos poucos prazeres permitidos às mulheres, servia como uma espécie de válvula de escape para os dissabores de um papel social circunscrito à vida doméstica. Como o casal burguês de *Missa do Galo* não tinha filhos, até mesmo a maternidade fora negada à Conceição, que parecia encontrar algum conforto nos romances românticos, conforme as narrativas do conto e do filme revelam.

A crítica realista ao costume burguês de leitura romântica baseava-se na ideia de que as aventuras amorosas idealizadas incentivavam o adultério feminino, uma vez que as mulheres poderiam criar um mundo imaginário onde o amor fosse o pilar responsável pela sustentação da felicidade. Esse pensamento romântico contrariava as bases do casamento oitocentista, convenientemente negociado.

Das sutis diferenças entre o conto e o curta está justamente a questão da leitura, pois no conto machadiano *Conceição*, ao entrar na sala onde Nogueira espera o momento de ir à missa, deseja saber o nome do livro que o rapaz está a ler quando este lhe responde que se trata de *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas (1802-1870). Ela então indaga se ele já havia lido *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) ao que ele responde positivamente. A conversa sobre o gosto pela leitura de ambos termina quando Conceição pergunta sobre quais romances Nogueira vinha lendo. No conto, por se tratar de uma narração digressiva, Machado optou por não explicitar todo o diálogo dos personagens, ficando muito do que foi dito entre eles apenas nas memórias de Nogueira. Assim, como resposta à pergunta de Conceição, o conto revela apenas que

o rapaz citou alguns títulos. Contudo, no filme, em que o diálogo é favorecido, ambos vão citando seus livros favoritos. Entre os romances lidos por Nogueira está *O visconde de Bragelonne* (1850) e *O Conde de Monte Cristo* (1844), ambos de Dumas; *O moço loiro* (1845), de Joaquim Manuel de Macedo; *Paulo e Virgínia* (1787), de Bernardin de Saint-Pierre e *A princesa Magalona*<sup>1</sup>. Em comum, todos os romances tratam, em maior ou menor grau, da idealização do amor, dos encontros e desencontros de casais apaixonados que enfrentam as desventuras da vida em prol de um sentimento fremente e indelével.

Os roteiristas do curta-metragem certamente optaram por inserir essa parte da conversação para aproximar os mundos – tão distantes – dos personagens. Ela, uma mulher casada, madura, com uma vida doméstica pacata e insossa. Ele, um jovem mancebo recém-chegado à corte, desejoso de conhecer o modo de vida urbano. As acentuadas diferenças explicam por que, apesar de já estar hospedado há algum tempo na casa de Menezes, a noite da missa foi a primeira na qual Nogueira e Conceição tiveram uma conversa que fugisse do trivial. Assim, é pertinente supor que a inserção de um momento do diálogo em que ambos estivessem sintonizados revelaria que, a despeito do distanciamento social, os personagens eram bastante parecidos.

A leitura romântica mutuamente apreciada pelos personagens revela um caráter histórico da literatura oitocentista: um público leitor feminino ou estudantil ávido por tramas sentimentais arrebatadoras.

---

<sup>1</sup> De origem medieval, a história desse romance surgiu na Espanha e, através da oralidade, ganhou outros países europeus, como Portugal. O romance, que trata de uma história de amor entre uma princesa e um cavaleiro medieval, foi um dos primeiros títulos publicados no Brasil pela Imprensa Régia e, durante todo o século XIX, garantiu o sucesso de vendagem de várias editoras. (ver HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil* – sua história. São Paulo: Edusp, 2ª edição revista e ampliada, 2005, pg.60).

Se a parte mais numerosa do público era constituída pelas moças casadouras e por estudantes, e o tema literário por excelência devia ser, por isso mesmo, o do casamento, misturado um pouco com o velho motivo do amor, a imprensa e a literatura, casadas estreitamente então, seriam levadas a atender a essa solicitação premente. (SODRÉ, 1999, p. 198).

Na contramão da emotividade amorosa das leituras compartilhadas por Nogueira e Conceição, a literatura realista trouxe uma visão social do século XIX que punha a leitura de romances românticos como prejudiciais ao casamento. Algumas mulheres da ficção realista cometeram adultério devido ao fato de estarem tão demasiadamente absorvidas por leituras românticas ao ponto de não conseguirem mais suportar o matrimônio e sua realidade rotineiramente isenta de emoções. Em obras como *Madame Bovary* (1856), de Gustave Flaubert e *O primo Basílio* (1878), de Eça de Queirós, por exemplo, vê-se que, enquanto os romances românticos preenchiam o ócio e, por consequência, o tédio das personagens casadas, instauravam nelas também um desejo velado de serem a heroína dessas histórias, de poderem vivenciar um amor romântico como aquele dos livros.

Quando o marido deixa de ser o amante e o amor dá lugar ao ciúme ou à vaidade, o que restará a essa mulher cuja educação fixou-se nas artimanhas da conquista, da coqueteria? Ao se deixarem envolver pelo romantismo, as mulheres perdem suas vidas imaginando quão felizes teriam sido com um marido que as amaria com férvida e crescente paixão todo o dia, todos os dias de suas vidas. (WOLLSTONECRAFT, 2001 apud MORAES, 2009, p.22).

Em termos de análise da inserção, no conto machadiano, de um diálogo travado entre Conceição e Nogueira em que ambos se mostram leitores assíduos de romances, já se imagina que entre a mulher de Menezes e o jovem rapaz poderia acontecer um envolvimento amoroso. Em se tratando do curta-metragem essa hipótese ganha ainda mais força, pois ao enumerar os romances

que costumava ler, Nogueira apresenta um gosto pelos dramalhões emocionais, o que inspira Conceição a revelar que alguns títulos também faziam parte de suas leituras. A intimidade que se instala entre os dois através do gosto romanesco é sinalizada também por meio da interpretação da atriz Fernanda Montenegro (1929), que representa uma Conceição embevecida com as palavras de Nogueira, interpretado por Rodrigo Santiago (1943-1999). De fato, o que se observa nesse momento do filme é uma sedução mútua, intencional da parte de Conceição e certamente involuntária no que diz respeito à Nogueira.

Conforme sugere Nogueira, o narrador do conto *Missã do Galo*, na noite da conversação ele teria sido seduzido por Conceição. No entanto, embora ele tente convencer o leitor através de memórias vagas, nada comprova um envolvimento factual entre o casal. No curta, lançado quase cem anos depois do conto, o envolvimento é comprovado e não há espaço para a incerteza sobre aquilo que é narrado.

O cinema, ao tentar encontrar meios de transpor narrações literárias em primeira pessoa, acomoda de outras formas a presença de um ponto de vista análogo ao campo literário. Embora, na atualidade, haja meios inovadores para contar uma história cujo foco narrativo esteja num personagem, o curta de Roman Stulbach preferiu o modelo clássico, no qual o narrador se ausenta e têm-se a impressão de que a história evolui por si mesma.

O cinema clássico, com suas regras de transparência e ilusionismo, privilegiou o primeiro tipo, a história deve correr sem interferências. E chamamos de naturalista esse efeito e eclipsar os meios de representação e dirigir o expectador para uma identificação “direta” com o mundo ficcional. (XAVIER, 2003, p.70)

Enquanto toda a imprecisão machadiana ficou respaldada por um narrador cujas memórias não são confiáveis, a história contada por Stulbach negligencia, após uma breve introdução, a presença desse narrador, de modo que não reste dúvida sobre a veracidade

dos acontecimentos. Esse é o ponto nuclear da adaptação, que subverte toda a ambiguidade machadiana acerca da personagem Conceição, bem como da dúvida que pairava sobre o desfecho do conto. Até mesmo a pouca idade do narrador da obra literária, que lhe conferia ares fantasiosos de adolescente, é retirado da obra fílmica. O breve momento em que há a presença do narrador se dá quando a voz do ator começa a contar a história. Suas palavras são idênticas as do conto, com algumas supressões importantes, como a primeira frase da narrativa machadiana:

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite. (ASSIS, 2008, p.562)

Além de ignorar a adolescência de Nogueira, o filme conta com mais um recurso que omite esse dado, qual seja a fisionomia do ator Rodrigo Santiago, à época, com trinta anos. Apesar da aparência de um adolescente do século XIX ser muito mais madura do que a de um jovem do século XX, o ator não convence como um mancebo oitocentista. Talvez não fosse o intuito do filme a manutenção dessa característica do personagem, uma vez que a pouca idade de Nogueira, no conto, permite que o leitor duvide da autenticidade dos relatos.

Ainda que o Nogueira da adaptação cinematográfica não tivesse a mesma inocência juvenil daquele do conto, o filme mostra um jovem sendo seduzido por uma mulher mais velha. O envolvimento físico entre os dois, simbolizado por um beijo que Conceição lhe dá, ao qual ele retribui resignadamente, só se dá no décimo minuto do filme, cuja duração é de quinze minutos<sup>2</sup>. Contudo, o adultério já poderia ser previsto desde os créditos,

---

<sup>2</sup> O tempo do filme, segundo o site [www.imagemtempo.com/machadodeassis](http://www.imagemtempo.com/machadodeassis) é de 10 minutos. Porém aqui foram contabilizados os minutos dedicados aos créditos, por se entender que eles fazem, de certo modo, parte do filme.

quando há uma presença maciça de pinturas que remetem ao adultério, à nudez do corpo feminino e, em alguns, fica subentendido a questão do prazer sexual.

Quatro das doze obras de arte que compõem os minutos iniciais do filme retratam mulheres nuas ou seminuas, deitadas de maneira a se fazer supor um estado de extremo relaxamento. Duas dessas obras podem ter uma interpretação ainda mais intrigante, pois o relaxamento das posições associado à satisfação sexual pode ser visto como um profundo abandono do corpo, algo de inanimado, semelhante ao estado de morte. Os títulos dos quadros ressaltam essa interpretação: *Desdêmona*, de Rodolpho Amoedo (1857-1941) e *Messalina*, de Henrique Bernardelli<sup>3</sup> (1857-1936). Trata-se de duas mulheres igualmente famosas, sendo a primeira uma personagem literária e a segunda uma figura histórica, ambas assassinadas por seus maridos devido ao adultério. Em *Desdêmona*, têm-se uma clara referência à peça *Otelo*, de Shakespeare (1564-1616), em que a personagem homônima é acusada injustamente de traição e tem sua vida usurpada pelo marido ensandecido de ciúme. Já *Messalina* refere-se à imperatriz romana Valéria Messalina, segunda esposa do imperador Cláudio (40 d.C), conhecida por sua reputação promíscua. Ao ser transportada para o século XIX, Messalina aparece simbolizando a mulher fatal, um tipo feminino que só se preocupa com o prazer sexual e ignora os laços familiares.

Os outros dois quadros, *Estudo de mulher*, também de Rodolpho Amoedo e *Mulher nua com véu*, de Eliseu Visconti (1866-1944) também apostam na ideia da exposição do corpo feminino e, embora não mantenham laços históricos ou literários com o adultério, não podem ser desconsideradas dentro do contexto fílmico. Em se pensando somente na obra de origem, o conto – no qual não se pode garantir que tenha havido uma sedução propriamente dita – a recorrência dessas pinturas vão na direção

---

<sup>3</sup> Entre as obras mais famosas do pintor está o retrato de Machado de Assis, feito em 1905.

contrária da descrição inicial de Conceição, feita pelo próprio narrador, que a coloca como uma santa. Ora, uma mulher cujo comportamento servia como exemplo da discrição matrimonial no século XIX não poderia, em hipótese alguma, estar relacionada com os quadros supracitados. Neles não se tem apenas a nudez, mas a nudez num contexto de luxúria. Em *Estudo de mulher*, o cenário reforça a ideia de que ali houvera um envolvimento amoroso, pois a mulher está deitada de bruços, levemente inclinada para a direita, com a cabeça recostada em uma almofada enquanto o braço esquerdo segura um leque e se deixa cair ao chão, encostando levemente num tapete muito felpudo, sobre o qual repousa boa parte do lençol que outrora estivera na cama. Já o quadro de Eliseu Visconti tem um cenário muito menos detalhado, mas chama a atenção o fato da mulher ter sido pintada sob uma perspectiva quase frontal, em que os seios e os pelos pubianos ficam aparentes. O véu, que faz parte do título da obra de arte, cobre apenas os tornozelos e os pés da mulher.

É consenso que véu faz lembrar a castidade e, mais ainda, a santidade. É muito instigante a escolha desse quadro no curta-metragem, pois ele remonta a duas situações do conto e do filme. A primeira refere-se a alcunha de santa criada pelo narrador ao caracterizar Conceição. A segunda é o fato de Conceição, em dado momento, deixar os pés a mostra. Sabe-se que o pé feminino era um fetiche no século XIX, posto que o corpo da mulher ficava tão absolutamente coberto pelos vestidos que, vez ou outra, era possível avistar os pés ou os tornozelos. Tanto no conto quanto no filme a lembrança de ter visto os pés de Conceição é muito nítida para o narrador já muito distanciado do momento da narrativa. Na pintura, no entanto, revela-se tudo, exceto os pés e tornozelos da mulher.

Há ainda outras quatro pinturas que, apesar de fugirem do tema da nudez, remontam à personagem Conceição, bem como às personagens femininas machadianas. A observação da mulher através da literatura, ainda que não tenha mudado a esfera social a qual elas pertenciam, favoreceu a compreensão de um universo

muito particular a que estava subjugado o sexo feminino durante todo o século XIX.

As pinturas mostram situações as mais variadas envolvendo a figura feminina. Em *Más notícias*, de Rodolpho Amoedo, a modelo é Maria, irmã de Adelaide Amoedo, esposa do artista. O quadro explora a expressão de uma mulher burguesa diante do recebimento de uma carta, a qual ela comprime fortemente entre os dedos. Pelo título dado à obra, certamente as notícias contidas na carta não eram boas. Chama atenção a obstinação do olhar feminino frente ao seu expectador. O olhar é tão forte e tão demasiadamente atraente que faz lembrar Capitu, de *Dom Casmurro* (1899). O tema da má notícia permite imaginar um contexto narrativo para o quadro, no qual se faça saber o que a carta significava para aquela mulher. O olhar consternado pouco sugere em termos de perda de algum ente querido, parecendo se tratar de algum problema iminente. Seria a revelação do adultério do marido? Ou uma decepção amorosa? Ou ainda a descoberta de seu próprio adultério?

Há ainda outros dois quadros pintados por Rodolpho Amoedo em que a cunhada Maria serve de modelo. Trata-se de *Maria Moraes aos quinze anos* e *Meditação*. No primeiro a irmã de Adelaide Amoedo está sentada em uma cadeira tendo uma sombrinha fechada nas mãos. Ela veste um belo, mas singelo vestido em tons de rosa e, na cabeça, usa um chapéu. O cenário é bastante simples. Além da cadeira, há apenas um papel de parede ao fundo, decorado com flores. Aqui, novamente, o olhar é a tônica do retrato. Maria é apenas uma menina, mas, através de um olhar doce e ao mesmo tempo intenso, demonstra a segurança e a força de uma mulher. O segundo quadro revela uma Maria mais madura, cujos traços fortes são os mesmos de *Más notícias*, de 1895. Embora nenhum dos dois quadros revele a data da pintura, é possível que *Meditação* e *Más notícias* sejam da mesma época, quando Maria devia ter cerca de trinta anos. Nesse quadro não se repete o olhar fixo e atraente, ao contrário, tem-se uma mulher de perfil em uma atitude de tamanha indiferença que parece não

perceber estar sendo retratada. A ideia parece ter sido a de captar um momento de devaneio, de reflexão.

Rodolpho Amoedo retratou, por várias vezes, sua esposa, Adelaide. Contudo, nenhum dos seus retratos aparece no filme. Comparando Adelaide e sua irmã Maria, pode-se inferir que o motivo esteja no distanciamento expressivo existente entre as duas. Adelaide ostenta um semblante recatado e um olhar fugidio, enquanto Maria possui uma fisionomia ensimesmada e uma expressão resoluta. Além disso, Maria acabou ficando mais famosa, artisticamente, que Adelaide, em função do quadro *Más noticias*, para o qual serviu como modelo.

Ainda contemplando o tema do retrato feminino, há um último quadro, de Belmiro de Almeida, cujo título está em francês: *Dame à la rose*. Na pintura, a mulher foi retratada num perfil de corpo inteiro, no qual se deixa ver, através da vestimenta refinada, as curvas sedutoras. O fato de o quadro pertencer ao século XX revela uma mulher mais moderna, tanto no modo de vestir quanto na postura social. A modelo traça duas peças escuras e longilíneas ao invés de um vestido claro e bufante. Mas a principal diferença em relação às demais mulheres retratadas nos quadros é a presença do sorriso e de um possível prazer em se deixar pintar. A posição da modelo transparece uma atitude desenvolta e a feminilidade também é exaltada pela presença de uma rosa vermelha que a mulher segura com uma das mãos. De todos os quadros, esse é o que mais se assemelha a uma fotografia, tamanho é o realismo das pinceladas.

Tarefa interessante é a de pensar na escolha desses quadros para o filme. A intenção seria a de mostrar a passagem do tempo para a mulher? Ou a condição feminina de ser várias mulheres em uma? Sendo Conceição uma das principais personagens da galeria feminina machadiana, a opção de incluir tais obras no filme pode ter sido apenas para ressaltar que, também na adaptação cinematográfica, o personagem mais intrigante, porquanto se mantém sob uma atmosfera no mínimo enigmática, é uma mulher.

A inserção das pinturas no início do filme, ainda que tenham uma participação inquestionável para a interpretação do modo de narrar escolhido pelo cineasta, não pode ser desvinculada da obra de origem, o conto. Nele há também a presença de quadros, que funcionam como ornamentos da casa de Menezes, mas, sobretudo, como indicativo da tensão conjugal que se abatia sobre o casal. Em dado momento do diálogo entre Conceição e Nogueira, a mulher afirma que não aprecia as pinturas que estão na parede, que preferia a imagem de santas. Ela chega mesmo a dizer que são impróprias para uma casa de família. “– Bonitos são; mas estão manchados. E depois francamente, eu preferia duas imagens, duas santas. Estas são mais próprias para sala de rapaz ou de barbeiro”. (ASSIS, 2008, p.562) Nogueira, embora achasse aquelas pinturas muito vulgares, não as considerava feias e achava que exemplificavam bem o “negócio” predileto do Menezes: mulheres.

Um dos quadros representava a figura de Cleópatra, rainha do Egito, conhecida historicamente por seu poder de sedução e pela variedade de amantes que colecionou. O conto não se abstém de nomear a mulher que figurava num dos quadros da sala de Conceição. No curta, a câmera mostra os detalhes da decoração decadente daquela família burguesa e ali também aparece um quadro que, provavelmente, seria o de Cleópatra. Vale lembrar que esse quadro, sobre o qual a câmera se demora um pouco, aparece emoldurado e pendurado na parede. Tal representação da rainha do Egito não figura entre pinturas de artistas renomados, sendo possível, portanto, que a escolha desse artigo cenográfico tenha contemplado uma ilustração sem valor artístico, de modo a enfatizar a presença do *kitsch*<sup>4</sup> na residência de Menezes. É importante ressaltar que, apesar de aparecer nos minutos iniciais do filme e de, em certo momento, fazer parte da conversa entre

---

<sup>4</sup> É um termo de origem alemã de significado e aplicação controversos. Usualmente é empregado nos estudos de estética para designar uma categoria de objetos vulgares, baratos, de mau gosto, sentimentais, que copiam referências da cultura erudita sem critério e sem atingirem o nível de qualidade de seus modelos, e que se destinam ao consumo de massa.

Nogueira e Conceição, não há qualquer menção à Cleópatra, de modo que só um espectador-leitor pode inferir uma interpretação a respeito do quadro.

A sedução e a dissimulação feminina são recorrentes no espólio machadiano. Na adaptação em questão ambas as características fazem parte da composição da personagem Conceição e convergem do clímax para o desfecho da trama. No conto, o ato de sentar-se à mesa do almoço, ignorando completamente a conversação da noite anterior pode ser interpretada como dissimulação ou simplesmente como a compreensão íntima de uma consciência tranquila. No curta-metragem, ao contrário, o comportamento alheio de Conceição em relação a Nogueira no dia que sucede o beijo entre os dois não deixa margem para a dualidade interpretativa. Conceição seduziu e é dissimulada. O episódio noturno não abala as estruturas do seu casamento e o sentimentalismo buscado nas leituras românticas não parece estar presente na personagem naquele momento, pois ela se mantém impassível diante do marido e do, então, amante. O jogo de sedução perpetrado na noite anterior desaparece no dia seguinte, quando a personagem se reveste de sua condição de mulher casada.

Na última cena, em que todos estão à mesa depois do almoço de natal, o silêncio nada faz lembrar uma data que já era comemorada no século XIX. Ao contrário, das poucas palavras proferidas na ocasião, chama a atenção o fato de Meneses, a despeito do que acontece no conto, ter uma participação efetiva. Nesse momento do filme, Meneses, interpretado pelo esposo da atriz Fernanda Montenegro, Fernando Torres (1954-2008) está sentado na ponta da mesa e passa a reclamar de seu escrevente, dizendo que ele não fazia as coisas corretamente e que merecia uma surra. No exato momento em que Meneses diz que irá bater de pau no rapaz, uma escrava da casa está a servir o café. A cena sugere muito da sociedade patriarcal e escravocrata do oitocentos.

O leitor de Machado de Assis sabe que, no final do conto, Nogueira diz ter se ausentado do Rio de Janeiro por alguns meses

e que, ao retornar, ficou sabendo da morte de Meneses e das novas núpcias de Conceição com o escrevente do marido, o mesmo que, no filme, aparece através do discurso do próprio Meneses. Tal estratégia do cineasta deixa ainda mais aparente o caráter dissimulado de Conceição, pois sugere que ela conhecia o escrevente do marido. O pouco tempo de luto guardado por Conceição pode sugerir que já havia um envolvimento entre ela e o escrevente antes da morte de Meneses.

O filme inicia e termina com a voz no narrador. Ambos os momentos são muito rápidos, deixando a maior parte da trama contar-se por si mesma. Para conseguir inserir o narrador nos segundos finais do curta, o diretor optou em colocar Meneses indagando a Nogueira sobre como fora a missa do galo. A resposta demora a ser articulada devido ao fato de Nogueira estar absorto em seus pensamentos, certamente relembrando o beijo da noite anterior. Quando Nogueira responde a pergunta, o narrador invade a cena e reproduz as últimas palavras do conto.

...falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro, em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido. (ASSIS, 2008, p.563)

Nesse mesmo momento a câmera, até então em uma posição que privilegiava todos à mesa, se desloca para trás do ator que interpreta o jovem rapaz, de modo a focar na figura de Conceição, que lhe entrega uma xícara de café. A técnica da câmera lenta faz com que se perceba o olhar ambíguo e um tímido sorriso da mulher em direção ao rapaz.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 2008. v.2. Conto. p.562.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1999.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia [et al]. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo; Instituto Itaú Cultural, 2003. p.61-89.

WOLLSTONECRAFT, Mary. A vindication of the rights of woman. In: MORAES, Rita Mara Neto de. *A condição feminina no matrimônio, delineada pela ficção*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. (Tese de doutorado)

## FILMOGRAFIA

Missa do galo. Roman Stulbach. Brasil, 1973, DVD.

## NOTAS:



I



Ii



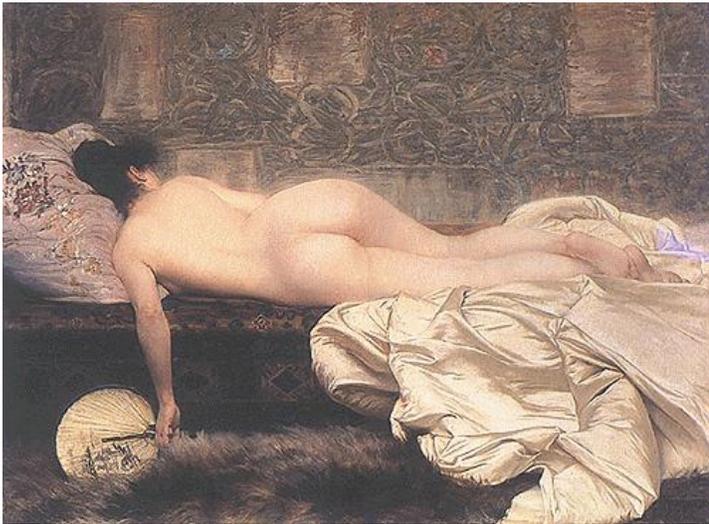
Iii



Iv



V



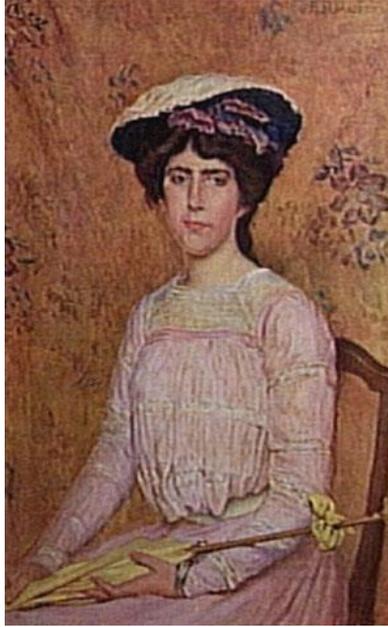
Vi



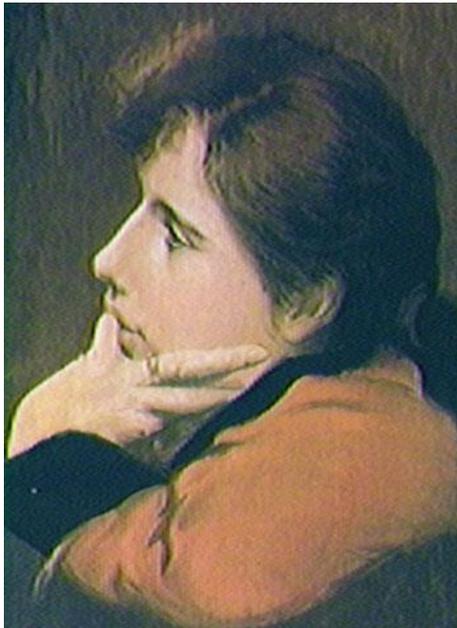
Vii



Viii



Ix



X



Xi



## O LUGAR DE “O SEGREDO DAS TRANÇAS” NOS ACERVOS DO PNBE (2003-2013)

Carla Francine da Silva Reis

### Inclusão

A palavra do século, das leis, da TV e também da escola – em que medida aspectos de “O Segredo das Tranças”, conto que abre o livro *O segredo das tranças e outras histórias africanas* (2009), título selecionado e distribuído pelo “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE) em 2009, contribui para uma representação da cultura africana que seja consonante ao proposto pelas leis 10.639/03 e 11645/11?

A obra em questão, de autoria do escritor paranaense Rogério de Andrade Barbosa (1951), em parceria com a ilustradora Thais Linhares (1970), evoca imagens que convidam o leitor a conhecer um pouco mais sobre cinco países localizados em pontos distantes da África e oportuniza, desde a seleção dos contos, uma visão mais ampla a respeito do continente africano por meio da seleção de cinco histórias de países que foram colônias de Portugal até por volta de 1970.

Nesse sentido, esse título merece atenção, entre outros motivos, pelo fato de trazer à tona algumas possíveis considerações a respeito da noção de literaturas infantojuvenil africana e afro-brasileira, sua representação, adaptação e tradução em nosso país, haja vista as relações literárias entre África e Brasil e o fato dos reflexos desses vínculos permanecerem por muito tempo segregados, tidos como referências menores.

Diante dessa realidade, a preservação da memória e sua interligação com a história pode ser vista como uma oportunidade

para disseminação e conhecimento de aspectos negligenciados por certa visão deturpada em relação à África ainda persistente em nossa cultura, pois um grande percentual da população brasileira desconhece a pluralidade desse continente, as diversas marcas da sua oralidade, dos mitos, de suas tradições, religiões e línguas.

O conto em questão apresenta uma das versões recolhidas da tradição Angolana, narrada provavelmente pelos *griots*<sup>1</sup>, idosos a quem é legada a função de aconselhar e preservar a memória social. Esse modelo de narração contribui para a manutenção dos costumes em decorrência da preservação do passado com vistas à reflexão sobre o futuro, como podemos observar no papel concedido a katchiungo. Um homem que pode ser visto como alguém bastante experiente.

Esse protagonista enquadra-se perfeitamente na representação da figura masculina, fundamental a essa sociedade patriarcal, marcada pela gerontocracia, que atribui a administração da família aos anciãos. A destinação de tarefas domésticas às mulheres, conforme descreve o conto, também está em plena consonância com as práticas do povo ali retratado. Assim como as imposições decorrentes do casamento, que fazem Naué querer partir junto ao seu marido, levando com eles seu filho, com objetivo de não seguir costumes de sua comunidade, segundo os quais deveria obedecer não somente ao Ancião, mas também às esposas mais velhas.

A partida, ocorrida durante a madrugada, mostra uma das principais características do povo angolano, que consiste no respeito a natureza. As experiências vividas durante trajeto intensificam a relação dos personagens com o cosmos. Principalmente durante a fuga, que mescla descrição e poesia, desde a forma como “a sombra da noite os encobriu”, até o medo sentido a partir do momento em que embrenharam-se na mata, frente à possibilidade de encontro com seres mitológicos, como *Di*

---

<sup>1</sup> Contadores de histórias africanos.

- *Kishi* (monstro aterrador de duas cabeças) e *Kianda* (o ser que comanda águas).

Durante a chegada à clareira isolada, escolhida como nova moradia, são descritos os papéis sociais, as formas de trabalho relacionadas à agricultura de subsistência e a organização familiar angolana. O marido desempenha trabalhos que exigem força, entre os quais é destacado o corte de arbustos e galhos necessários à construção da nova cabana. Enquanto isso, a esposa prepara o terreno para a lavoura de milho, atribuição comum ao cotidiano da mulher moradora de áreas rurais angolanas. Nesse ambiente percebemos indícios cultura “bantu” que marcam a identidade de grande parte dos negros africanos, escravizados, trazidos para o Brasil.

A atribuição de papéis sexuais nesse contexto conta também com ritos de passagem, que encontram representação na obra, quando o narrador faz menção a uma celebração, denominada *Mukanga*, a qual Mutenga, já quase adulto, deveria se submeter. O período de iniciação faz com que a família volte para a aldeia natal. Essa decisão é apoiada pela esposa, que com a passar dos tempos, mostra-se mais sensata. Katchiungo, também passara por algumas transformações, mas mantém-se, “forte, ágil, e acima de tudo cheio de mistérios”, pois o maior símbolo da personalidade enigmática do ancião continuava sendo, desde a juventude, suas quatro tranças.

O cabelo do protagonista pode ser interpretado como materialização de todo seu conhecimento. Ele carrega consigo mensagens. Pois, de acordo com Regina Claro (2009) em “O trançado das histórias”, texto anexo ao próprio livro de Rogério Andrade Barbosa, o corpo pode contar histórias, pelo fato de carregar diversas mensagens. Essa constatação torna-se notória, segundo a autora, desde os primeiros contatos de angolanos com os povos europeus, que ficaram intrigados com as várias combinações de conchas, contas e fitas, ornamentos combinados a diversos cortes e tamanhos de cabelos encontrados no Continente Africano. Ainda a respeito dos colonizadores, a autora salienta:

O que eles não entendiam era que o cabelo funcionava como um condutor de mensagens. Em diferentes culturas africanas o cabelo é parte integrante de um complexo sistemas de linguagens. O estilo do cabelo é usado para identificar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Em algumas culturas, o sobrenome de uma pessoa pode ser descoberto simplesmente pelo exame do cabelo, pois cada clã tem seu próprio e único estilo. (CLARO, 2009, p. 52)

A apreciação da diversidade como aspecto em relação à cultura afro incentiva o abandono de uma visão unilateral no tocante ao conhecimento de não uma, mas duas Áfricas: A “Saariana”, que abarca desde o Norte do atual *Egito* até *Marrocos* e a “Subsaariana”, centrada entre o *Saara* e o *Cabo da Boa Esperança*. A valorização da sabedoria desses povos relaciona-se à perspicácia, traço marcante da personalidade do protagonista. Seu saber, conforme veremos, será responsável pelo desfecho do conto e por seu conseqüente livramento, que ocorre logo depois que a família decide fazer uma fogueira para preparar um prato de *mukunza* (canjica de milho cozida).

Nesse momento, são surpreendidos, acabam presos e levados pelos guerreiros de um importante soba que reinava sobre toda aquela região. Logo na entrada da *Mbanza* (Tribunal do Soba), Mutenga demonstra uma grande ingratidão para com o chefe da família. O rapaz justifica que a culpa de estarem ali era de Katchiungo, ao chamá-lo de velho teimoso. A esposa também mostra-se individualista ao usar da velhice do marido, como justificativa para terem descansado naquele reino. Mesmo assim, ela adverte o líder dizendo que, se estava pensando em matá-lo, era preciso ter cuidado com suas quatro tranças e com os segredo guardado por elas. Curioso, o soba propõe ao velho que lhe revele o enigma a fim de salvar sua vida. Sem saída, o homem pôs-se a revelar:

“- A trança do lado esquerdo da minha cabeça chama-se “Não diga tudo aos conhecidos. A do lado direito é “O filho dos outros

não é teu filho”. E as que ficam atrás são “O mais velho é igual ao seu mais velho”. ( p. 13)

Questionado pelo inquisidor, que lhe pede para explicar de forma mais clara o segredo da primeira trança, ele afirma: “Não diga tudo aos seus conhecidos, porque se você conta seus segredos, como contei para minha mulher, as pessoas acabam contando para os outros.” ( p.14). Com essa lição, o velho demonstra seu arrependimento em seguir a mulher e abandonar os preceitos de sua comunidade, o que é reafirmado pelo soba, quando ele conclui “[...] Alguns indivíduos são como os sapos, que vivem repetindo tudo.” (p.14)

Na sequência, Katchiungo demonstra decepção em relação ao enteado e ressalta a dor de sentir-se traído, abandonado, por alguém a quem tanto ajudou. Ele esclarece o que simboliza a trança do lado oposto, que se chamava “O filho dos outros não é teu filho”, ao dizer: “Este rapaz, que acabou de me desdenhar, não tem coração” [...] “eu o criei com toda atenção, como se fosse sangue das minhas veias. Viu como ele me tratou quando precisei de seu apoio?” (p. 14)

Logo depois, o ancião define o significado da terceira trança “O mais velho é igual ao seu mais velho”, mencionando a forma como fora tratado pelos jovens que lhe prenderam:

Se seus homens, antes de me arrastarem, tivessem olhado com mais atenção, perceberiam que eu tenho idade para ser pai deles. Portanto, deveriam ter mais consideração e respeito por um idoso. E lhes poupariam aborrecimentos, e você não estaria perdendo seu tempo comigo. ( p. 15)

Finalmente, Katchiungo, antes de partir sozinho para casa, com a certeza de que nunca deveria ter saído de sua cabana, reforça a importância do papel dos conselhos do ancião. Ele afirma que o nome da última trança é “o soba não usa de justiça” e explica que qualquer chefe, por mais poderosos que seja, teria de ouvi-lo, antes de fazer alguma acusação. O que resulta na preservação de sua

vida. Matar o sábio não seria prudente, uma vez que, sua voz, suas lembranças são essenciais para que o presente e o futuro possam ser compreendidos.

Esse respeito à tradição oral, responsável pelo desfecho da história, mobiliza também a definição de diretrizes para nossa atualidade, quando a instituição escolar recebe a incumbência de contribuir para a sociabilidade, ao incentivar o desenvolvimento do educando, não só por meio da escrita, mas também pela oralidade e leitura. Contudo, a compreensão de sua atuação na construção da identidade e da subjetividade do leitor deve ser interpretada a partir de um redimensionamento de seu papel social enquanto instituição consciente das transformações socioeconômicas decorrentes da globalização.

Fenômeno que traz à tona conceitos e valores relativos à democracia, dando origem a marcos educacionais, entre os quais se insere a criação da lei 10.639/03<sup>2</sup>, que resulta de um processo histórico de revisão do currículo escolar ao incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como o ensino de literatura dessas matrizes culturais, conforme analisam Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2012):

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares [...]. Diante

---

<sup>2</sup> Importa ressaltar que a lei 10.639/03, assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi posteriormente alterada pela lei 11.645/08, que inclui a mesma orientação ao abranger também a temática indígena.

de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 02).

Promulgada essa lei, as instituições de ensino, tanto no âmbito da Educação Básica quanto nas universidades, depararam-se com a necessidade de uma adaptação para atendimento do que lhes fora proposto. No entanto, é possível verificar, por diversas vezes, que a prática em sala de aula tem-se voltado apenas para o ensino de História, já que muitas instituições de ensino desconsideram a importância da Literatura Africana e seu contexto cultural. É o que afirma Adelmir Fiabani (2011):

Com a Lei em vigor, as escolas, universidades, editoras e professores tiveram que se adaptar à nova realidade. No entanto, a norma não foi cumprida em significativa parte dos estabelecimentos de ensino. Pesquisas apontam para a inoperância da Lei nos diversos níveis do sistema educacional. Entre os vários fatores que colaboram para a não efetivação da Lei, está a formação deficitária dos professores. Em praticamente todo o Brasil, os cursos de História foram constituídos com currículos que não comportavam a cadeira de História da África. No antigo modelo de universidade, os conhecimentos sobre o continente africano eram apresentados juntamente com os demais conteúdos, muitas vezes, de forma equivocada ou estereotipada. Por muito tempo, a África foi representada como o lugar dos escravos, da fome, dos conflitos étnicos, da pobreza (FIABANI, 2011, p. 02-03).

O índice de professores formados ou em formação que desconhecem a História da África ainda é alarmante. Poucas são as disciplinas ofertadas nos cursos de especialização que apresentam em suas ementas conteúdo específico sobre a História desse continente. Em vista desse déficit, ações governamentais que visam à formação continuada dos docentes, pedagogos, diretores e bibliotecários mostram-se cada vez mais relevantes, já que alguns livros didáticos ainda apresentam um conceito empobrecido sobre essa temática.

O despreparo pedagógico também pode ser observado, principalmente quando as atividades propostas com a finalidade de atender ao que fora estipulado pela lei são centralizadas em apenas um momento do ano letivo. A restrição de oportunidades de conhecimento e a divulgação destas produções culturais somente durante os dias da “semana da cultura negra” e mostras culturais nas escolas impedem uma profícua prática de valorização do legado africano.

Em meio a tais fatos, percebemos a necessidade de uma análise vertical de acervos de literatura infantojuvenil africana ou de temática africana comuns à maioria das escolas estaduais e municipais de nosso país, que nos permita contribuir para o trabalho com literatura por meio da produção de textos de apoio, materiais que possam ser explorados pelos professores durante o preparo de duas aulas. Entre os pesquisadores que despertaram nosso interesse por esse modelo de pesquisa, destacam-se Aparecida Paiva e Magda Soares, pesquisadoras estreitamente ligadas ao PNBE e organizadoras de *Literatura infantil - Políticas e concepções* (2008).

Nesse livro, Aracy Martins e Rildo Cosson explicitam no capítulo intitulado “Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil” alguns resultados de análises empreendidas a respeito da distribuição de obras pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-2008). Os escritores supracitados pontuam que a inclusão dessas temáticas é consonante às demandas dos movimentos sociais pelo fato de atender aos princípios de uma educação multicultural e democrática estabelecidos pela lei 10639/03:

Esses grupos revelam a abertura do espaço democrático para a questão étnico-racial na circulação literária contemporânea e a diversidade de perspectivas com que ela é tratada, mesmo que nesse esforço de representar e constituir a identidade não deixe de pesar as exigências legais citadas anteriormente (MARTINS; COSSON, 2008, p. 65).

Essas reflexões os levam a afirmar que a Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira contemplada por esse programa deve ser visualizada em quatro grupos, que, a nosso ver, podem ser resumidos da seguinte forma: *Textos de base cultural* que consistem no registro da literatura oral em lendas, fábulas e outras narrativas tradicionais; *Biografias de personagens históricas*; *Denúncia social e racismo*; e, por fim, *Livros de afirmação de identidade negra*.

Seguindo essa proposta de Martins e Cosson, buscamos dar continuidade à análise do acervo, inserindo o conto “O Segredo das tranças” entre os “textos de base cultural”, partindo do modelo proposto pelos pesquisadores sobrescritos, ao considerar que a obra em questão propicia o envolvimento do leitor com o universo dessas terras e povos, trazendo consigo o reconhecimento de nossa herança africana por meio da compreensão desse arcabouço cultural de maneira não estereotipada, o que contribui para um processo de mitigação de variados estigmas persistentes, algo extremamente necessário, conforme evidencia Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), um dos cientistas responsáveis pela elaboração dos oito volumes da coleção *História Geral da África*, publicação encomendada pelos países africanos a UNESCO em 1964 e que foi traduzida para a Língua Portuguesa em 2010:

Outra exigência imperativa é de que a história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por régua de valores estranhos... Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas, e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana (J. KI-ZERBO, HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, vol. I, 2010 p. VII).

Afirmações semelhantes a essa demonstram que, mesmo com grandes avanços, uma ótica predeterminada em relação à África subsiste em nossa cultura, uma vez que a totalidade da cultura dos povos africanos ainda é desconhecida pela população brasileira. Nessa perspectiva, o incentivo à leitura e o acesso à literatura

constituem fatores indispensáveis para a transformação dessa realidade hodierna. Contudo, a realização desse escopo pressupõe a valorização de atividades relacionadas à formação do leitor, que ultrapassem a mera perspectiva historicista ou biográfica e que propiciem fruições artísticas e literárias, as quais, segundo Antonio Candido, em *O direito à literatura* (2004), conduzem a “humanização”.

## Referências

- BARBOSA, Rogério Andrade. (Org.). **O Segredo das tranças e outras histórias africanas**. 1º ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- CLARO, Regina. O trançado das histórias. In: BARBOSA, Rogério Andrade. (Org.). **O Segredo das tranças e outras histórias africanas**. 1º ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007, v. 01, p. 49-71.
- FIABANI, Adelmir. **A África na sala de aula: formação de professores através da extensão**. In: 5º CBEU. Porto Alegre, 2011.
- Joseph Ki-Zerbo (Editor). **História Geral da África – Volume I**. Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da África. 2º ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010 .
- MARTINS, Aracy e COSSON, Rildo. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PEREIRA, Marcia Moreira; SILVA Mauricio. **PERCURSO DA LEI 10639/03: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS**. In Linguagem e cidadania, ano 14, n. 1, jan – dez, 2012. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/2126aa06463930747e9d0d25adf1ac82.htm>. Acesso em 28 de janeiro de 2015.

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVAS FORMAS DE ENSINO

Daiane Padula Paz  
Suzete Verginia de Souza Reiter

## 1. Introdução

As tecnologias estão cada vez mais presentes em todas as esferas da sociedade. Muitas vezes nem percebemos quão rodeados (e até dependentes) estamos desses recursos que servem, em sua maioria, para facilitar a vida das pessoas. Há pouco tempo, precisávamos de vários dispositivos para desempenhar as mais diversas funções: câmera fotográfica, filmadora, gravador de voz, telefone entre outros; atualmente, apenas um *smartphone* consegue dar conta dessas e de muitas outras funções através dos mais diversos aplicativos. Tudo isso já está tão incorporado à nossa rotina, que essas mídias são consideradas como extensões do homem (McLuhan, 1964), pois ilustram a relação do sujeito contemporâneo com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Como era de se esperar, as tecnologias têm ganhado espaço também nas instituições de ensino e vêm gerando as metodologias ativas que consideram o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em práticas docentes, tendência crescente do século XXI, que considera o aluno como autônomo e capaz de gerenciar seu conhecimento.

Denominado como “renascimento digital” (Jenkins, 2001), esse período de transição e transformação modificou o mundo e as formas de aprender e ensinar. Com a inovação tecnológica, os jovens têm acesso a grande quantidade de informações, entretanto nem sempre sabem como utilizá-las. Nesse sentido, Moran (2006)

nos lembra que aprender depende também do aluno. É preciso estar maduro para incorporar a real significação da informação que recebe para que esta faça parte do seu contexto pessoal, intelectual e emocional, pois, a partir daí, ocorre a experiência de aprender. Assim, o professor da era digital passa a exercer a função de mediador e facilitador do conhecimento, filtrando informações e auxiliando o estudante a desenvolver seu potencial para uma aprendizagem significativa.

Prensky (2008) chama atenção para a importância de conhecer o aluno e faz a seguinte analogia: no mundo corporativo, as empresas gastam dezenas de milhões pesquisando o que seus consumidores querem, enquanto que, na educação, não se faz questão de conhecer a opinião dos estudantes sobre o que eles aprendem. O grande desafio do professor deste século é investigar seus estudantes, conhecer suas paixões, saber dos seus interesses, fraquezas, dificuldades e oferecer insumo de modo a contemplar todos esses pontos ou, pelo menos, chegar o mais próximo disso. Na era digital, a escola deve repensar suas funções e entender que o conhecimento não está restrito às paredes escolares, pois também fora dela muitos jovens aprendem e compartilham com colegas e amigos conteúdos atuais e relevantes que resultam em aprendizado, desmistificando, assim, a crença que só se aprende na escola.

Por outro lado, também vale considerar o papel da instituição escolar ao disseminar e propiciar a inclusão digital. Numa sociedade economicamente desigual como a nossa, onde, muitas vezes, a escola é a única fonte de acesso e contato com as TDICs, ela é (ou deveria ser) facilitadora no processo de inserção do cidadão às tecnologias. Neste sentido, Prensky (2010) nos chama atenção para o “novo mundo” no qual estamos inseridos, onde é preciso ensinar os alunos a respeitar o passado e também ensiná-los a viver no futuro.

O uso das TDICs no ensino vem sendo objeto de estudo e investigações nos últimos anos, com resultados cada vez mais positivos. Assim, este artigo pretende: i) refletir sobre a forma de

ensino e aprendizagem de nativos digitais e suas diferenças em relação aos imigrantes digitais; ii) destacar a expansão das TDICs com ênfase em sua incorporação no ensino, fazendo um breve relato do surgimento da web até os dias atuais; iii) apresentar o modelo híbrido de ensino como metodologia inovadora adequada às necessidades dos nativos digitais.

Espera-se, por fim, que nossos leitores percebam a importância de uma renovação metodológica nas aulas de qualquer componente curricular e que considerem o uso das TDICs como uma prática constante em prol de um ensino atualizado e motivador.

## **2. Nativos Digitais x Imigrantes Digitais: A questão do ensino / aprendizagem**

Com o surgimento da Internet, em 1997, observou-se uma grande mudança com relação às expectativas e parâmetros no ensino. A inovação veio pra ficar e impactou severamente a sociedade mundial, trazendo consigo uma nova geração: os “Nativos Digitais”, termo este cunhado por Marc Prensky (2001) para referir-se aos jovens nascidos a partir da segunda metade da década de 80. Tapscott (1999), na obra “*Geração Digital*”, comenta que os jovens têm mais facilidade que os adultos para lidar com as novas tecnologias, uma vez que já nascem em contato com elas, como se fosse uma parte de seu ambiente, ou algo natural, o que Mattar (2010) define como falantes nativos da linguagem digital.

Essa geração, familiarizada com o mundo das tecnologias, apresenta maior facilidade e agilidade no acesso e uso de informações, e começa a transformar as instituições da vida moderna, desse modo, substitui uma cultura de controle por uma cultura de capacitação (CECCHETTINI 2011 p. 2). Os nativos digitais conseguem executar várias tarefas ao mesmo tempo, ou seja, são capazes de realizar atividades escolares, baixar conteúdos da internet, ouvir músicas, compartilhar informações pessoais na rede, e se comunicar com amigos reais e virtuais ao mesmo tempo.

No geral, sentem-se confortáveis tanto *on-line* quanto *off-line*, e tomam a tecnologia como uma prática social natural de sua condição.

Na prática escolar, os nativos digitais recebem informações mais rapidamente do que seus professores imigrantes, comunicam-se e se coordenam de maneira diferente (Mattar, 2010; Prensky, 2005). Percebem, portanto, uma barreira de linguagem com os imigrantes digitais, que interagem de forma diferente, com pensamento pré-digital. Por esse motivo, é preciso que o professor da geração da era digital molde-se, atualize-se e se reconstrua constantemente para poder aproximar-se de sua realidade, afinal, “as crianças nascem em uma cultura que clica e é responsabilidade dos professores entrarem no universo de seus alunos.” (PATRICK MENDELSON apud PERRENOUD, 2000, p. 125)

Diferente dos “nativos”, os “imigrantes” digitais são aqueles nascidos entre os anos 60 e 80 – na denominada era analógica –, assim migrando para o mundo digital durante a juventude ou, até mesmo, na vida adulta. Desse modo, de acordo com Mattar (2010), essas duas gerações pensam e processam as informações de modo diferente. Os imigrantes digitais apreciam o contato com as tecnologias, adaptam-se e fazem uso delas, mas sempre apresentarão características de imigrantes digitais, como, por exemplo, a necessidade de um livro físico, a impressão de textos para leitura, anotações pessoais em cadernos ou bloco de notas, enfim, apesar de fazerem uso das mais diversas mídias, seus antigos comportamentos estarão sempre enraizados.

Vale ressaltar, portanto, que o perfil de aprendizes abordado neste artigo não se adequa às metodologias do professor que “ensina” da mesma forma como aprendeu, pois os estudantes do século XXI não têm paciência e nem se sentem motivados a serem apenas ouvintes na escola. Ainda assim, essa descrição de aprendizado autônomo não implica na “expulsão” do professor da escola, ao contrário, ele será responsável por organizar currículos flexíveis e orientar o aluno no percurso da aquisição do conhecimento (Mattar, 2010).

Infelizmente, as escolas avançam lentamente em relação à incorporação das TDICS, grande parte ainda permanece nos moldes antigos, com alunos dispostos em filas, ouvindo e recebendo passivamente informações, sem poder, muitas vezes, participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá por diversos motivos que não serão abordados neste artigo, entre eles, a falta de prioridade e investimento no sistema de ensino em ações de políticas públicas.

Através das novas mídias, deixamos de ser apenas consumidores. Somos *prosumers*, (termo que define o novo perfil do internauta na web 2.0, que vem da união das palavras produtor e consumidor) e, portanto, temos autonomia de produção. Nesse sentido, a escola deve abandonar o molde de educação bancária e incentivar que os estudantes sejam autônomos também no processo de construção do conhecimento. É preciso trabalhar com a perspectiva de preparar cidadãos autônomos o suficiente para atuar numa sociedade em constante transformação, considerando que, na nova escola, o conhecimento é produto de uma constante construção, das interações e de enriquecimentos mútuos de alunos e professores (MORAIS, 2000). Sob essa perspectiva, as formas de ensino devem ser/estar adequadas às necessidades da nova geração de aprendizes.

### **3. Tecnologias digitais e novas formas de ensino**

Os alunos que compõem as salas de aula da atualidade acessam constantemente os mais diversos recursos digitais, quer seja para se comunicarem, quer seja na busca por novas fontes de conhecimento, que consideram mais atrativas do que as tradicionais formas de ensino. Pois bem, se esses recursos atraem tanto nossos discentes, porque não os utilizamos como aliados em nossa prática pedagógica? Não é possível promover um ensino de qualidade e atrativo ao mesmo tempo? Sim, mas, para que isso aconteça, é fundamental que o professor, juntamente com a sua instituição de ensino, esteja disposto a fazer uso das TDICs em seu

planejamento de aulas e, pouco a pouco, a incorporá-las em sua prática docente.

Existem diversas definições para o termo tecnologia educacional; segundo Newby et al (1996), tecnologia educacional é um meio pelo qual se conecta o professor, a experiência pedagógica e o estudante para aprimorar o ensino. Desse ponto de vista, percebemos a tecnologia como um meio, não um fim, como aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Chaves (1999) relata que sempre se deu mais valor à tecnologia do que à educação e, por isso, prefere usar o termo “Educação Mediada pela Tecnologia”, uma vez que o professor é peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem, e a tecnologia fica em segundo plano.

Nas últimas décadas, com o advento da Internet, surgiu um verdadeiro dilúvio de informações, gerando um aumento considerável nos conhecimentos de qualquer pessoa que a ela tenha acesso. Desde então, temos a possibilidade de integrar rapidez e criatividade a todos os tipos de mídias, formando um tipo de texto muito diferente do tradicional texto impresso; surge, então, um texto mesclado com signos e dados, chamado hipertexto digital, o qual culmina em um sistema maior, denominado *World Wide Web* (conhecido como Web). Como a natureza humana evolui, a rede mundial de computadores também. A web já apresentou, até hoje, três versões: web 1.0, web 2.0 e web 3.0, sendo esta última uma evolução da 2,0 que gera debate entre os estudiosos da área e, por isso, não será abordada neste artigo.

A web 1.0 surgiu nos anos 60 de forma bem básica. Continha apenas navegadores de texto, mas logo surgiu o *Hyper Text Markup Language* (HTML), que tornou as páginas mais agradáveis para leitura. Por ser um formato bastante simples, a web 1.0 não permitia interação com o conteúdo da página (não era possível fazer comentários, respostas, etc.), sendo, portanto, bastante limitada.

A web 2.0 é a segunda geração de serviços online, caracterizada pela predominância de formas de publicação e por ampliar os

espaços interativos (Primo, 2007). Não se trata somente de um conjunto de técnicas informáticas, mas, também, um novo período tecnológico que se traduz em novas formas de comunicação mediada pelo computador. O termo *web 2.0* foi utilizado pela primeira vez em 2005, durante algumas jornadas organizadas por Tim O'Reilly, referindo-se ao agrupamento de todas as aplicações tecnológicas da internet que se modificam a partir da participação social. Não é fácil defini-la, porque não se trata de um “lugar” específico, mas sim uma maneira de entender a participação coletiva podendo ser utilizada na construção do conhecimento.

Web 2.0 é a rede como plataforma, abarcando todos os dispositivos conectados. As aplicações Web 2.0 são aquelas que produzem a maioria das vantagens intrínsecas de tal plataforma: distribuem o software como um serviço de atualização contínuo que se torna melhor quanto mais pessoas o utilizam, consomem e transformam os dados de múltiplas fontes - inclusive de usuários individuais - enquanto fornecem seus próprios dados e serviços, de maneira a permitir modificações por outros usuários, criando efeitos de rede através de uma ‘arquitetura participativa’ e superando a metáfora de página da Web 1.0 para proporcionar ricas experiências aos usuários. (O'REILLY, 2005B).

O grande potencial da web 2.0 está na interação grupal a partir da variedade de ferramentas ou aplicações disponíveis - como wikis, blogs, chats, entre outros - possibilitando o acesso, a criação e a difusão da informação de forma extremamente rápida, além de permitir interações sincrônicas facilitando muito a comunicação. Díaz e Ramírez (2009) destacam três importantes características da web 2.0:

- possibilita a interação entre indivíduos em um amplo espectro, o qual abrange desde as mensagens instantâneas aos espaços de grupos de trabalho colaborativo assíncronos;
- permite ao grupo dispor das contribuições individuais;
- apoia a criação e gestão de redes sociais, ao favorecer as relações pessoais em um ambiente digital.

Com a web 2.0, desenvolve-se também a ideia de um software não estar preso a um único dispositivo, e sim a diversos (Mattar, 2013), a tendência é o uso de multidispositivos interligados por ferramentas de “nuvem”, como Dropbox, Google Drive, One Drive, entre outros. Também, por seu caráter colaborativo, a web 2.0 é considerada um software social. Na vastidão de recursos disponíveis, demonstrados na figura 1, é possível que o professor utilize em sala de aula aqueles que considere interessantes para seus objetivos, levando em conta a realidade escolar e dos estudantes.

Figura 1 - Recursos disponíveis na web 2.0



Fonte: Herrero (2017)

Podemos perceber que a web 2.0 ampliou as potencialidades que a rede pode oferecer como ferramentas didáticas, oferecendo novas possibilidades de uso e permitindo que docentes e alunos sejam os protagonistas na construção do conhecimento autônomo, que é, ao mesmo tempo, colaborativo e inovador, palavras-chave na metodologia de ensino dos dias atuais. Sabemos, portanto, que uma prática pedagógica que incorpore as TDICs é um desafio a qualquer professor, quer seja pela dificuldade de encontrar uma teoria de aprendizagem que dê suporte à educação 2.0, quer seja pelo contexto escolar, o qual, muitas vezes, não propicia uma sala de aula inovadora.

Há quase um consenso na literatura de que o uso de ferramentas da web 2.0 e redes sociais em educação implica, de maneira geral, mudanças das teorias pedagógicas centradas no professor para teorias mais participativas, colaborativas, sociais e centradas no aluno. (Mattar, 2013, p.30)

Cabe observar ainda que o processo de ensino e aprendizagem é de movimento, assim, o professor e os alunos devem encontrar formas para colocar em prática aquilo que está delimitado na teoria. Nesse sentido, a implementação efetiva das TDICs tem muito a contribuir para uma prática docente inovadora e, ao mesmo tempo, engajadora, resultando em um ensino híbrido, tendência da pedagogia moderna.

#### **4 Ensino Híbrido**

O mais recente desafio dos educadores de todos os níveis é a personalização do ensino de modo que contemple as necessidades e especificidades de todos os estudantes. Com a implementação das TDICs na educação, muitas alternativas surgiram para facilitar o processo ou, talvez, viabilizar formas diferenciadas de ensino. Nesse contexto, está o modelo híbrido de ensino, o qual, em seu conceito, apresenta a ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços (Bacich, Tanzi Neto & Trevisani, 2015).

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended* (Morán, 2015a). Há muito tempo, a educação vem requerendo modificações significativas, certamente com metodologias, atividades e espaços mesclados para ensinar e aprender de diversas formas. A educação é terreno promissor para o hibridismo, pois nela é possível integrar áreas, conhecimentos, recursos e finalidades para um formato personalizado e fluído de aprendizagem.

Por ser uma proposta e nomenclatura relativamente recente, o termo tem sido utilizado de maneira “extremista” em diversas

instituições de ensino; isso porque algumas o utilizam de forma absolutamente ampla, referindo-se a todos os usos de tecnologias na educação, conhecidas como *Educational Technology (EdTech)*, confundindo com ensino enriquecido por tecnologias – e outras, de forma reducionista, indicando apenas os tipos de aprendizagem que combinam o formato on-line e o presencial. Horn e Staker (2015) definem o ensino híbrido como programa de educação formal, no qual o estudante aprende, ao menos em parte, de forma on-line, exercendo algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo.

Com o fácil acesso à informação e conteúdo, o professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, onde o aprender e o ensinar ocorrem em uma interligação simbiótica entre o físico e o digital (Moran, 2015a). Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos (Moran, 2015b).

Ainda, nesse processo de transformação do ensino, é preciso pensar no ambiente físico da sala de aula ou da escola, espaço que deve permitir uma integração e concepção mais ativa para que o ensino não seja centrado no professor, mas sim no aluno, que será ativo em todo o processo. Sabe-se também que a realidade brasileira apresenta importantes limitações quanto à disponibilidade de tecnologias digitais, especialmente nas escolas públicas; fator que prejudica na incorporação de metodologias ativas, atualmente incrementadas, de forma intensa, em países desenvolvidos e/ou aqueles que priorizam o sistema de ensino.

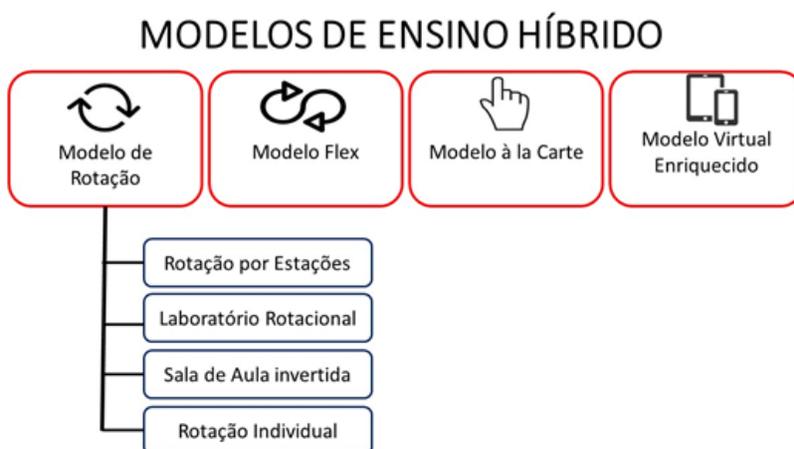
De todas as formas, apesar da carência material que acomete muitas escolas e as adversidades que surgem, sabe-se que grande parte dos professores sente necessidade de replanejar sua prática pedagógica, e é nesse momento que a utilização de modelos de ensino híbrido pode ser uma boa alternativa. A próxima seção descreve, brevemente, modelos de ensino híbrido que podem ser

aplicados para modificar o cenário monótono de muitas escolas e propor um ensino personalizado.

#### 4.1 Modelos de Ensino Híbrido

Na obra *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*, Horn e Staker (2015) propõem quatro modelos híbridos de ensino (figura 2). No geral, o mais conhecido e aplicado no Brasil tem sido o modelo de sala de aula invertida. Entretanto, há outras propostas tão interessantes quanto essa, as quais, em um formato construtivista ou socioconstrutivista, apoiam-se na importância de aprender com o outro, considerando-se que o aprendizado é algo que se constrói coletivamente.

Figura 2 - Modelos híbridos de ensino



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O primeiro modelo disposto no quadro é o **Modelo de Rotação**, no qual os alunos revezam as atividades conforme o horário ou orientação do professor. As atividades podem ser discussões com ou sem a presença do professor, leituras, produções e, necessariamente, alguma atividade on-line. Este modelo subdivide-se da seguinte forma:

– Rotação por estações: cada grupo realiza uma tarefa conforme objetivos estabelecidos. As atividades não precisam ser sequenciais, podendo ser independentes dentro dos grupos, mas serão integradas ao final da proposta. De forma rotativa, todos os grupos terão acesso aos mesmos conteúdos e/ou atividades;

– Laboratório rotacional: semelhante ao anterior, esta proposta utiliza laboratório de informática para a promoção de ensino *on-line* integrando o tempo no computador com o tempo de sala de aula;

– Sala de aula invertida: mais conhecido que os demais, este modelo inverte a função normal de sala de aula. Em uma proposta realmente “invertida”, ou seja, o que era feito na sala de aula (explicação do conteúdo) é agora feito em casa e, o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo), é agora feito em sala de aula (Bacich, 2016). Com essa proposta, os estudantes pesquisam antes de ir para a sala de aula e, posteriormente, discutem e aprofundam conhecimentos de forma mais ativa e coletiva;

- Rotação individual – este quarto modelo de rotação possibilita que os estudantes se alternem em um esquema individual, não seguindo necessariamente as estações ou modalidades, eles rotacionam conforme suas necessidades, com tempo livre.

O segundo modelo proposto é o **Modelo Flex**, através do qual os alunos têm uma lista de tarefas com ênfase na aprendizagem *on-line*. Requer modificação na estrutura da organização dos estudantes e todos aprendem de forma colaborativa, sendo o docente apenas mediador do conhecimento.

O terceiro modelo, denominado **A La Carte**, dá mais autonomia ao estudante, pois ele será responsável pela organização de seus estudos. Inclui qualquer curso ou disciplina que o estudante faça totalmente *on-line* enquanto frequenta uma escola física tradicional. Diferente do modelo Flex, no qual o professor tutor é o professor presencial, nesse modelo o professor tutor é o professor *on-line*.

O quarto e último modelo, chamado **Modelo Virtual Enriquecido**, é uma experiência realizada por toda a escola, na qual os alunos dividem, em cada curso, seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Assim, os alunos podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana (Bacich, 2016).

Considerando-se todos os modelos de ensino híbrido apresentados, destacamos como palavra-chave a “personalização”. A ideia central da proposta híbrida é promover um ensino com enfoque no aluno, de maneira personalizada, no qual cada um possa construir seu conhecimento conforme sua necessidade e ritmo. O professor não será o “detentor” do conhecimento, mas sim o mediador de todo o processo, orientando e avaliando a aprendizagem de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que cada instituição de ensino, a partir de suas peculiaridades, busque uma identidade e identifique verdadeiramente o seu papel na sociedade, considerando que, a partir delas, formar-se-ão cidadãos capacitados para a realização de novas descobertas, não apenas para repetir o que as gerações anteriores fizeram. A escola do século XXI deve ser aberta, criativa e inovadora, capaz de utilizar-se dos benefícios da era digital e promover um ensino ilimitado, ou seja, sem as restrições que o modelo tradicional impunha.

O processo de ensino e aprendizagem da contemporaneidade, quando mediado por tecnologias, modifica o papel principal do professor. Sua função deixa de ser de “transmissor” e passa a ser de “orientador”, ou seja, ele conduz o estudante na interpretação do conhecimento, levando-o a fazer relação e contextualização do mesmo com o mundo real para uma aprendizagem significativa (Morin 2006). Consideramos importante ressaltar aqui que ensinar e aprender não depende só de tecnologias, pois, conforme destaca

Moran (2006 p. 12), ensinar e aprender são os maiores desafios que enfrentamos em todas as épocas.

Este artigo buscou oferecer uma reflexão sobre as tecnologias e novas formas de ensino, pois entendemos não ser mais possível continuar ensinando apenas através das velhas práticas, as quais já não atendem a necessidade dos nativos digitais. É preciso, através de ações experienciais, vincular conteúdos a saberes em uma prática de inovação disruptiva, que garanta o sucesso no processo de ensino e aprendizagem das gerações atuais. Para tanto, faz-se necessário analisar a práxis docente e, sempre que possível, utilizar-se de metodologias de ensino inovadoras e contextualizadas para atingir os interesses dos alunos, e, então, oferecer uma educação transformadora e de qualidade, uma educação para o Século XXI.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian, **Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso Integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem**. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação e Anais do XXII Workshop de Informática na Escola, 2016. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875/4753>. Acesso em: 05 mar 2017.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

CECCHETTINI, Eliane. Introdução. In: VERAS, Marcelo (Org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 9.

CHAVES, Eduardo. *Tecnologia na Educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*. Em: **Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, Ano III, n.7, nov. 1999.

DIAZ, Frida Barriga; RAMIREZ, Luciano Morales. *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua*. Em: **Revista Tecnología y Comunicación Educativas**. Ano 22-23, nº 47-48, 2009.

HERRERO, Juan Francisco. **Herramientas web 2.0 en educación. Investigando las TICs en aula**. Disponível em: <http://juanfratic.blogspot.com.br/2017/01/herramientas-web-20-en-educacion.html> Acesso em 18 mar 2017.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JENKINS, Henri. **Convergence? I Diverge**. *Technology Review*. p. 93. Jun. 2001. Disponível em < <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/converge.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

\_\_\_\_\_. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010.

MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Estados Unidos: McGraw-Hill Book Company, 1964.

MORAIS, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus 2000.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

MORAN, José Manuel; Masetto, Marcos, BHERENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. São Paulo: Papirus 2006.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)> Acesso em 20 fev. 2017.

NEWBY, Timothy J; Stepich, Donald; Lehman, James; Russel, James; Leftwich, Anne T. *Instrucional Technology for Teaching and Learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

O'REILLY, Tim. **Web 2.0 compact definition: trying again**. [http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web\\_20\\_compact.html](http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html)  
Acessado em: 16 mar. 2017.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Sage, 2010.

\_\_\_\_\_. **Digital Natives, digital immigrants**. On The Horizon - Estados Unidos. MCB University Press.out. 2005. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

\_\_\_\_\_. **The 21st Digital Learner - how tech-obsessed ikids would improve our schools**. Disponível em: <https://www.edutopia.org/ikid-digital-learner-technology-2008>

PRIMO, Alex. *O aspecto relacional das interações na Web 2.0*. E-Compós. Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

VERAS, Marcelo (Org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

**LITERATURA E IMPRENSA:  
A CRIAÇÃO LITERÁRIA E O MERCADO DOS  
BENS SIMBÓLICOS**

**Jaison Luís Crestani**

A implantação e o desenvolvimento da imprensa promoveram a comercialização da literatura e deram início ao processo de profissionalização do escritor, que passaria a alcançar, assim, uma relativa autonomia na sua produção, deixando de se submeter à tutela de um mecenas. Conseqüentemente, a instauração de um mercado livre e anônimo para as manifestações artísticas e culturais teria um efeito duplo sobre o trabalho do escritor, instituindo o que se poderia denominar como “dialética da liberdade e da alienação”. Com a abertura de um mercado dos bens simbólicos, aciona-se todo um “sistema de condicionamentos” com os quais o escritor deverá defrontar-se obrigatoriamente no decurso de sua produção artística. A introdução de novos meios de produção e de transmissão da cultura não só estimulam formas de escrita igualmente renovadas, como também contribuem decisivamente para a formação de um novo modo de raciocínio e, por conseguinte, de maneiras inovadoras de se relacionar com os produtos artísticos a serem assimilados. Desse modo, este ensaio propõe um estudo das confluências dinâmicas entre as manifestações criativas e os mecanismos de produção e difusão cultural. Dispensando dicotomias simplistas, prioriza-se uma abordagem dialética das contradições inerentes à simbiose entre literatura e imprensa, fundamentada na combinação da apreciação de soluções estético-literárias com a análise da materialidade das obras e com a historicidade das práticas de escrita e de leitura. Assim, o exame crítico das produções culturais deve considerar a

complexidade inerente à sua composição material que, embora usualmente negligenciada, também se constitui em formas de expressão. Nesse sentido, os meios de divulgação não são simples instrumento de difusão da virtualidade do texto literário, mas participam determinantemente da construção da identidade e do universo de sentido das obras publicadas. Portanto, o conhecimento das condições de enunciação vinculadas a cada contexto de produção define consideravelmente o percurso da leitura, indicando as normas que presidem ao consumo da obra. Da confluência entre a constituição material e a componente textual resultam maneiras particulares de fruição do objeto escrito, determinadas pelos protocolos de leitura, categorias de leitores e horizontes de expectativas próprios de cada contexto. Com base nesses pressupostos, pretende-se promover uma apreciação das interações dinâmicas que se articulam entre a criação artística e os fatores de produção (instituições culturais, meios de comunicação, concepções ideológicas, práticas mercadológicas etc.). Com o intuito de propiciar a reflexão teórica e metodológica sobre a pesquisa em periódicos, planeja-se ressaltar a importância de jornais e revistas como fontes primárias fundamentais para o estudo da história literária e como agentes da atividade intelectual e da renovação estética, política e cultural do país.

### **Imprensa no Brasil: implantação tardia**

Em função da censura monárquica que proibia qualquer atividade gráfica na colônia, a imprensa no Brasil teve uma implantação tardia. Seu surgimento ocorre somente em 1808, com a chegada da Corte de Dom João VI ao Rio de Janeiro. Com o objetivo de organizar a máquina administrativa para as atividades da Coroa Portuguesa, até então muito precária na colônia americana, foi tomada uma série de medidas, entre elas a criação da Imprensa Régia. Segundo o Decreto de 13 de maio de 1808, a nova instituição deveria executar os serviços da administração real, tais como a impressão de toda a legislação e de papéis

diplomáticos. D. João decretou que a Imprensa Régia poderia também imprimir outras obras, mas a liberdade de imprensa era praticamente nula, sofrendo a forte censura da Corte Real.

No ano de 1808, surgiram os dois primeiros jornais brasileiros: a *Gazeta do Rio de Janeiro*, publicação oficial da administração portuguesa editada pela Imprensa Régia, e o *Correio Braziliense*, editado e impresso em Londres pelo exilado Hipólito José da Costa, circulando clandestinamente no Brasil em sua fase inicial (Cf. SODRÉ, 1999, p. 20-22).

Até 1822, a Imprensa Régia detinha “o monopólio de imprimir no Rio de Janeiro” (HALLEWELL, 1985, p. 36). Com a Independência, foi abolida a censura e extinto o monopólio da impressão. Nessa primeira fase, a agitação política em função das lutas pela consolidação da independência brasileira dominava as publicações jornalísticas, marcadas por uma tendência virulenta, com ataques pesados entre adversários políticos.

Nessa fase inicial, a imprensa expandia-se vagarosamente, evidenciando os reflexos da precariedade infraestrutura da jovem nação. Nesse sentido, destaca-se a dificuldade de distribuição dos jornais, que dependia da escassa rede de comunicações terrestres e marítimas e do precário serviço dos Correios que, somente a partir de 1825, daria início à ampliação do serviço postal para o interior do país. Além dessas questões infraestruturais, havia também problemas socioculturais como a predominância do analfabetismo, a ausência de urbanização, a incipiência das atividades comerciais e industriais. Outras deficiências também são apontadas por Lajolo & Zilberman que assinalam, em *A leitura rarefeita*, a falta de medidas complementares que pudessem consolidar a ampliação do nível cultural do país:

Além de tardia, a implantação da imprensa na então colônia lusitana constituiu uma medida isolada, não tendo sido secundada pela criação e consolidação de instituições e instrumentos necessários à difusão dos produtos impressos. Continuavam faltando escolas, bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, jornais,

editoras. Tais ausências tornavam quase inexpressiva a mudança (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002, p. 108).

A partir do final da década de 1830 e início da década de 1840, a imprensa começaria a entrar numa nova fase, marcada pela forte presença da literatura no jornal. De acordo com Marlyse Meyer (1996, p. 283), é nesse período, mais especificamente no ano de 1838, que aparecem os primeiros romances-folhetins no Brasil, os quais passariam, a partir de então, a constituir “fatias cotidianas” dos rodapés dos jornais. Desse modo, ao final da década de 1850, a imprensa adquiriria maior maturidade e se encaminhava para uma fase em que o tom virulento cedia espaço a assuntos mais “amenos”, como a moda, a utilidade doméstica e a literatura.

### **Jornal: a “locomotiva intelectual”**

O desenvolvimento tecnológico do processo de composição e de impressão do texto jornalístico propiciaria uma ampliação da venda em massa. Esse processo de massificação promovido pela imprensa pode ser considerado a partir de uma dupla perspectiva: a) o desenvolvimento cultural e o começo de uma história democrática, onde o corpo coletivo teria cada vez mais acesso às informações e bens culturais; b) a banalização da cultura transmitida e o condicionamento dos intelectuais às estratégias de mercado.

Considerando, por ora, apenas o primeiro polo desse processo dialético da massificação, pode-se observar o entusiasmo eufórico dos escritores da época com a revolução democrática que vinha sendo promovida pela atuação cultural da imprensa. Nesse sentido, convém salientar o depoimento do jovem Machado de Assis que, em dois textos do final da década de 1850, “O jornal e o livro” (*Correio Mercantil*, 10 e 12 jan. 1859) e “A reforma pelo jornal” (*O Espelho*, 23 out. 1859), manifesta a sua expectativa em relação à promissora regeneração democrática da humanidade que a expansão do jornal deixava entrever.

No primeiro texto, Machado discute a relação entre os dois itens constantes no título e profetiza o “aniquilamento” do livro. Em comparação com o jornal, Machado assinala que o livro constitui a “ideia de um homem”, carecendo de “movimento” e encerrando “alguma coisa de limitado e de estreito”. O jornal, por sua vez, representaria a “ideia popular”, a “discussão”, o “movimento”, a “liberdade”, a “democracia prática da inteligência”, a “república do pensamento”; seria, enfim, a “locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos” (ASSIS, 1979, v. 3, p. 946-8).

No segundo texto, o autor retoma as ideias do primeiro, amenizando, em parte, a euforia e analisando a questão de modo mais lúcido. Machado estabelece novamente uma oposição entre o jornal e o livro. Nesse contraste, o livro, assim como a tribuna, aparece como um instrumento ligado à aristocracia, figurando como um “monólogo”. Em contrapartida, o jornal apresenta-se como o “escolho das aristocracias modernas”, como um invento que haveria de rasgar “largo horizonte às aspirações cívicas, às inteligências populares” (ASSIS, 1979, v. 3, p. 964).

Nesses ensaios, apesar da sua euforia juvenil, Machado de Assis apreende a modernidade desse novo veículo de difusão cultural que, finalmente, começava a adquirir maturidade e solidez em nosso meio. O jovem escritor vislumbrava no jornal um instrumento promissor de transformação do engessado corpo social, econômico e cultural do país. No campo da literatura, o jornal parece configurar o despontar do processo de profissionalização do homem de letras, conforme se depreende da afirmação: “o jornalismo não é senão um grande banco intelectual, *grande monetização da idéia*” (ASSIS, 1979, v. 3, p. 947, grifos do autor).

Desse modo, através da imprensa, o trabalho do escritor começaria a receber certo amparo institucional, embora ainda predominasse, nessa fase inicial, uma “confusão” na distribuição das tarefas da vida literária. Conforme registra Nelson Werneck Sodré, eram os escritores que “faziam as peças, faziam os jornais,

faziam a política, faziam versos, faziam razões de defesa, faziam discursos, faziam tudo” (SODRÉ, 1982, p, 212).

Se os escritores precisavam desdobrar-se nas mais diversas tarefas, também não era diferente a atuação da imprensa num ambiente marcado pela carência de instituições de amparo ao trabalho intelectual, conforme aponta Sodré:

A influência exercida pela imprensa foi de caráter diverso, sem dúvida, e mais ampla, no tempo e no espaço. Foi, em primeiro lugar, uma influência técnica, material: a imprensa possibilitou o livro em seu estágio nacional primário. Foram as oficinas de jornais, no seu rudimentarismo técnico, que se fizeram, impressoras de livros, e até distribuidoras, dentro de certos limites, numa acumulação de funções que denuncia uma etapa inicial. Nas oficinas do *Correio Mercantil*, do *Diário do Rio de Janeiro*, da *Marmota*, é que foram feitos os livros dos nossos escritores, quase sempre depois de ter o jornal publicado os mesmos em folhetins (SODRÉ, 1982, p. 321).

A despeito das precariedades infraestruturas da jovem nação, o desenvolvimento da imprensa, confirmando as expectativas eufóricas do jovem Machado de Assis, modificaria fundamentalmente a história da leitura. Nesse sentido, em *A leitura rarefeita*, Lajolo e Zilberman consideram que a imprensa foi a “pedra fundamental” para a “literatura ter condições de constituir porção significativa do patrimônio brasileiro” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002, p. 107). O jornal contribuiria para promover a instrução e a elevação do nível cultural da população, diminuindo o analfabetismo e assegurando um público-leitor para a literatura.

Além da conquista, ampliação e formação de um público-leitor para a literatura, o meio jornalístico proporcionaria um espaço favorável para a aprendizagem e o aperfeiçoamento literário dos escritores. A imprensa constitui, por excelência, o lugar das experimentações e do desenvolvimento das técnicas de criação literária. Nessa linha, Luiza Lobo (1992) considera que a expansão da imprensa dissolveria os condicionamentos da leitura como um “exercício para uma elite erudita” e como “uma atividade

exclusivamente masculina". Apoiada pela difusão do ensino escolar, a imprensa promoveria uma "revolução" no contexto da recepção da literatura; o leitor deixaria de ser visto numa posição passiva, tornando-se "parte integrante do ato da leitura, não apenas como polo questionador, mas também como elemento de impulso reestruturante na escrita da obra pelo autor" (LOBO, 1992, p. 232).

Desse modo, considerando que o desenvolvimento da imprensa operou, conforme a indicação de Pierre Bourdieu (1996, p. 70), uma "expansão sem precedente do mercado dos bens culturais", a escrita literária difundida no meio jornalístico, conseqüentemente, passou a orientar-se cada vez mais pelo horizonte de expectativas do leitor, desenvolvendo estratégias destinadas a atrair a atenção e a prender o interesse do público pelo texto.

Uma das técnicas mais bem sucedidas dessa busca pela ampliação do público seria a serialização das histórias publicadas, desenvolvida pelo romance-folhetim. O sucesso da fórmula, no entanto, ocasionaria o condicionamento do escritor a essas estruturas testadas do folhetim, que garantiam a venda do jornal. A consequência imediata disso seria a banalização desses procedimentos narrativos e a degradação da cultura transmitida – efeitos que nos levam ao outro polo da dialética da massificação promovida pela imprensa. Nessa dinâmica, é preciso reconsiderar o próprio sentido da democratização operada pelo jornal. Conforme a expressão de Jeana L. da Cunha Santos, em *Experiências pioneiras de Machado de Assis sobre o jornal*, "as tendências democráticas do jornalismo são produzidas por seus interesses comerciais". Sob essa orientação comercial, a imprensa "almeja a inteligibilidade, única mercadoria vendável e acessível a um maior número possível de consumidores" (SANTOS, 2002, p. 32).

Dessa forma, constituindo o meio mais acessível de difusão da literatura no século XIX, a imprensa periódica condicionaria os escritores a se adequarem às estruturas testadas da produção comercial. Essa dinâmica entre atração e subordinação colocaria os escritores em meio às duas forças que, segundo Bourdieu,

organizam o campo literário: a “produção pura” e a “produção comercial”. De acordo com o teórico, a produção pura seria destinada, inicialmente, a um “mercado restrito aos produtores”, constituindo um investimento arriscado e a “longo prazo”, pautado na “economia da denegação do lucro material” e na “acumulação de capital simbólico”. Por outro lado, o polo da “produção comercial”, preocupado com a rentabilidade, recorre a “formas preestabelecidas” que não assumem risco, ou seja, concebidas segundo “receitas seguras e confirmadas”, que visam ao “sucesso imediato” e “a curto prazo”, obtido a partir da adequação às “demandas preexistentes” e da satisfação das expectativas do grande público (Cf. BOURDIEU, 1996, p. 163).

### **Das condições de produção literária na imprensa periódica do século XIX**

A discussão sobre as condições de produção literária em jornal remete, imediatamente, ao fato de que cada texto de imprensa passa por diferentes restrições estilístico-temáticas impostas pela direção do periódico ou pela própria seção em que se inscreve, decorrendo daí algumas decisões quanto a sua forma de estruturação. Esse tipo de atividade artística é geralmente permeado por fatores de mercado que, conforme a indicação de José Alcides Ribeiro, em *Imprensa e ficção no século XIX*, “condicionam a formação de um padrão de criação ficcional com o qual o escritor defronta-se obrigatoriamente no processo de elaboração de sua obra” (RIBEIRO, 1996, p. 11). A padronização imposta por esses fatores externos atua como delimitador da autonomia da escrita e da liberdade de expressão. Sobre essa questão, Nicolau Sevcenko, em *Literatura como missão*, ressalta a ação negativa do jornalismo sobre a criação literária, no sentido de ocasionar o sufocamento da originalidade e a banalização da linguagem literária:

O jornalismo, impondo uma vigorosa padronização à linguagem [...], acabou necessariamente exercendo um efeito geral negativo sobre a criação literária. Tendendo ao sufocamento da originalidade dos autores e contribuindo em definitivo para o processo de banalização da linguagem literária, suas baixas remunerações exigiam ainda uma facúndia e prolixidade tal dos escritores, que impediam qualquer preocupação com o apuro da expressão ou do estilo (SEVCENKO, 1995, p. 100).

Dos comentários de Sevcenko, depreende-se também que a prolixidade das produções literárias publicadas em jornal está intimamente ligada à remuneração dos colaboradores e ao ritmo de produção exigido pela imprensa. A respeito disso, Ribeiro comenta que o pagamento dos escritores da época era calculado segundo as linhas escritas, de modo que estes se sentiam pressionados a alongar ao máximo suas composições artísticas. Neste caso, o diálogo tornava-se uma das formas mais eficazes de se alcançar esse alongamento, porque a cada frase – às vezes, a cada palavra – há espaços em branco e se ganha uma linha (Cf. RIBEIRO, 1996, p. 28).

Essa atuação dos fatores de mercado no condicionamento das produções literárias à prolixidade é reafirmada por Antonio Candido, no ensaio “Da vingança”. Na opinião do crítico, a produção seriada exige uma “multiplicação de incidentes”, já que autor, editor e leitor estariam “todos os três interessados diretamente em que a história fosse o mais longa possível: o primeiro, pela remuneração, o segundo, pela venda, o terceiro, pelo prolongamento da emoção” (CANDIDO, 1964, p. 15-6).

Nesse processo de padronização da matéria literária publicada na imprensa, evidencia-se também a atuação marcante dos efeitos pretendidos sobre o leitor e da imagem que dele se faz. Pautada por critérios comerciais, a produção jornalística está permanentemente atenta às expectativas de sua clientela. As preferências e o gosto do público-alvo influenciam decisivamente na definição do perfil do periódico e no enfoque dado às matérias publicadas. Numa época

em que os jornais eram mantidos por assinantes, não contando com as vantagens financeiras que seriam posteriormente obtidas com os anúncios publicitários, a relação estabelecida com o leitor pautava-se na empatia, já que o público de jornal era muito menos tolerante às afrontas aos seus gostos e convicções do que o seletivo público consumidor de livros.<sup>1</sup>

Atenta às demandas do público, a imprensa periódica encontrou nas narrativas folhetinescas um dos recursos mais eficientes de atração do público-leitor. Conforme a indicação de Tânia Rebelo Costa Serra, a iniciativa teria sido tomada pelo jornalista francês Émile Girardin em 1836:

Em Paris, o jornalista Émile Girardin tem uma ideia que se provará genial: a fim de aumentar a vendagem de seu jornal, *La Presse*, pede a alguns romancistas que publiquem, em capítulos, no seu periódico. Sua intuição prova-se correta: em um ano, a tiragem do jornal pula de 70.000 para 200.000 exemplares (SERRA, 1997, p. 19).

Dentre as estratégias provenientes do romance-folhetim empregadas pelos escritores para atrair e manter o interesse dos leitores destacam-se os títulos atraentes e inícios impressionantes das histórias, a opção por tramas extraordinárias e casos singulares, narrados a partir de um discurso fortemente sensacionalista, o investimento na ação e na multiplicidade dos incidentes, a prática do corte sistemático e a devida valorização do suspense, a exploração da curiosidade e das expectativas do leitor por meio de anúncios e antecipações de informações, a busca pela identificação do leitor com a obra a partir da projeção do universo social e psicológico do público no interior das narrativas.<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, Umberto Eco (1970), no capítulo “Retórica e ideologia em *Os mistérios de Paris* de Eugène Sue”, ressalta que o autor de romance popular ou de romance-folhetim jamais encara problemas de criação em termos puramente estruturais, mas orienta-se também em termos ideológicos e de psicologia social, prestando-se à exigência de despertar o interesse tanto das

camadas populares quanto das classes abastadas. Dessa forma, na tentativa de satisfazer a expectativa das diversas categorias de público existentes, essas narrativas folhetinescas tendem a adotar, de acordo com Eco, uma ideologia consoladora e mistificadora em relação às contradições e antagonismos sociais e aos problemas existenciais, ainda que as soluções consolatórias apresentadas permaneçam apenas no plano da fantasia e da imaginação (Cf. ECO, 1970, p. 190-206).

Outro recurso empregado de modo recorrente pelas narrativas folhetinescas para prender a atenção do leitor, destacado por Umberto Eco em relação ao romance *Os mistérios de Paris*, de Eugène Sue, é a estrutura sinusoidal da intriga, que consiste na “dialética tensão-desenlace” (ECO, 1970, p. 194). Na opinião do autor, “estabelece-se uma dialética entre a procura de mercado e a estrutura do enredo, a tal ponto que o autor chega a transgredir certas exigências fundamentais da narrativa” (Idem, p. 194). Em vez de seguir a estrutura narrativa tradicional, em que diversos elementos do enredo são acumulados até criar a tensão máxima que o desfecho fará explodir, a narrativa folhetinesca tende a adotar uma estrutura sinusoidal, que consiste na sequência contínua entre tensão, distensão, nova tensão, nova distensão, etc. Desse modo, a adequação às vontades do público conduz o escritor à germinação de episódios sucessivos, incorrendo, em certas ocasiões, na produção de falsas tensões e de falsos desenlaces. O resultado disso é o entrecruzamento de vários enredos no interior da narrativa e a multiplicação dos pontos de interesse. Consequentemente, os desfechos tendem a ser inconsistentes, devido à profusão de acontecimentos e pontos de interesse explorados e seguidamente abandonados no decurso das narrativas.

A despeito da inconsistência percebida nos desfechos dessas produções, o público consumidor de romances-folhetins, sendo geralmente desprovido de senso crítico e preocupado exclusivamente com o entretenimento, tende a aceitar passivamente essas e outras incongruências do gênero. Conforme a indicação de Serra, o estilo do romance-folhetim “não tem

qualquer compromisso com as formas literárias conhecidas e regulamentadas pelas poéticas da época”; daí o seu prosaísmo e popularidade, cumprindo satisfatoriamente a sua função primordial de “divertimento coletivo” (SERRA, 1997, p. 23).

Ajustando-se a essas considerações, Marlyse Meyer comenta que a adequação dessas narrativas folhetinescas às estratégias comerciais da imprensa conduz a novas formulações estruturais e a uma simplificação das personagens representadas:

A almejada adequação ao grande público, a necessidade do corte sistemático num momento que deixe a atenção em “suspense” levam não só a novas concepções de estrutura [...] como a uma simplificação na caracterização dos personagens, muito romântica na sua distribuição maniqueísta, assim como uma série de cacoetes estilísticos. Verifica-se, além disso, genial adaptação à técnica do “suspense” e ao rápido e amplo ritmo folhetinesco dos grandes temas românticos: o herói vingador ou purificador, a jovem deflorada e pura, os terríveis homens do mal, os grandes mitos modernos da cidade devoradora, a História e as histórias fabulosas, etc. (MEYER, 1996, p. 31).

Desse modo, adequando-se ao ritmo ágil e à inteligibilidade que configuram a leitura jornalística, a personalidade interior das personagens é pouco explorada, dispensando a utilização de recursos próprios da análise psicológica. Privilegiando a representação maniqueísta e o envolvimento emocional com a história narrada, o romance-folhetim tende a desconsiderar o senso crítico e reflexivo do leitor, conforme indicam as palavras de Tânia Rebelo Costa Serra:

[...] o público de folhetim, tanto aqui, quanto na França, vai ser aquele de quem não é requerido muito raciocínio; que, deparado com uma situação mirabolante e/ou patética, vai procurar a solução dos conflitos no próprio texto, que não lhe propõe qualquer reflexão. Se, por causa das exigências da escola romântica, o romance-folhetim traz embutida uma crítica moral e uma proposta idealizante de

solução dos problemas sociais, estas nunca são apresentadas, requerendo a reflexão do leitor, senão a sua empatia pelo caso (SERRA, 1997, p. 23).

O sucesso da fórmula folhetinesca seria confirmado no Brasil, conforme registrou Marlyse Meyer: “apesar da escassez de dados sobre tiragens e publicações, não faltam indícios da correlação entre a prosperidade do jornal e o folhetim” (MEYER, 1996, p. 294). Os resultados positivos da importação do folhetim francês pelos periódicos brasileiros também são apontados por Jean-Michel Massa: “O folhetim, freqüentemente traduzido do francês, era de tal maneira apreciado pelos leitores que se tornava difícil deixar de publicá-lo por muito tempo. Sabe-se que o rodapé fez e foi a fortuna de inúmeros escritores do século XIX” (MASSA, 1971, p. 252).

Devido ao êxito estrondoso dessas narrativas seriadas, os escritores locais foram impelidos a incorporar o padrão narrativo do romance-folhetim de origem francesa. Marlyse Meyer destaca, inclusive, as influências do folhetim à francesa na formação do romance “oficial” brasileiro. Essas influências podem ser percebidas desde as opções “temáticas”, como é o caso, por exemplo, dos romances *O moço loiro* e *Os dois amores*, de Joaquim Manuel de Macedo, “até o senso do corte dos capítulos, que Alencar conseguiu com tanto brio em *O guarani*, sabendo manter acesa a atenção diária do público. E, no mesmo *O guarani*, a elaboração do herói ou do vilão Loredano é tão folhetinesca quanto são folhetinescas as relações de lealdade e traição” (MEYER, 1996, p. 331). Ainda sobre o romance de Alencar, Meyer comenta que, com *Minas de prata*, Alencar enveredaria pelo “folhetim de capa e espada” – romance “cinematográfico até, com extraordinário senso de movimento e corte” (Idem, p. 312).

O romance-folhetim se ajustaria plenamente ao meio brasileiro que, nas palavras de Antonio Candido, seria marcado pela “oralidade”, pela “pobreza cultural” e pela “esmagadora maioria de iletrados”, que impediriam a “formação de uma literatura complexa, de qualidade rara, salvo as exceções” (CANDIDO, 1965,

p. 101). Nesse ambiente em que predominavam as leituras coletivas em voz alta, a simplificação da narrativa folhetinesca e a banalização das suas formas de estruturação facilitariam o consumo oral por parte dos analfabetos que presenciavam os habituais serões de leitura. Essas circunstâncias trariam consequências agravantes para a formação da literatura nacional, conforme a indicação de Antonio Candido:

[...] formou-se, dispensando o intermédio da página impressa, um público de auditores, [...] requerendo no escritor certas características de facilidade e ênfase, certo ritmo oratório que passou a timbre de boa literatura e prejudicou entre nós a formação dum estilo realmente *escrito* para ser *lido*. A grande maioria dos nossos escritores, em prosa e verso, *fala* de pena em punho e prefigura um leitor que ouve o som da sua voz brotar a cada passo por entre as linhas (CANDIDO, 1965, p. 96, grifos do autor).

Reforçando essas considerações, Luiz Costa Lima, no ensaio “Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro”, assinala que essa tradição *auditiva* afetaria não só o desenvolvimento das produções literárias, como também dificultaria a formação de uma recepção reflexiva e crítica das obras produzidas. De acordo com o crítico, a existência de uma cultura de dominância oral numa civilização da escrita significa que “a palavra é escolhida e a frase composta de maneira a suscitar um efeito que se quer o mais imediato possível, [...] um *efeito de impacto* sobre o receptor, sem que este se confunda com uma recepção propriamente intelectual” (LIMA, 1981, p. 16).

Desse modo, o sistema intelectual brasileiro, pautado no “retoricismo” da palavra oralizada, dispensaria a “paciência da decifração” e a “criticidade”, próprias da escrita. Considerando essa “tradição acrítica do nosso pensamento”, o escritor brasileiro do século XIX empenhava-se em proporcionar uma “leitura fácil, fluente, embalada pela ritmicidade”, esforçando-se para “não cansar seu leitor, pois doutro modo as revistas e jornais da família,

consumidas pelo público feminino e pelos jovens ainda não iniciados, não se interessariam por suas crônicas e folhetins. A forma escrita da literatura fazia-se a sucursal de uma circulação permanentemente oral” (LIMA, 1981, p. 7). Assim, convertendo a página escrita em forma oral, o intelectual brasileiro atuaria não como “agente de ideias e de aprofundamento da linguagem, mas enquanto especialista no verbo fácil, na palavra comovente e, daí, enquanto orientador de caminhos” (LIMA, 1981, p. 8).

Luiz Costa Lima ainda considera que essa tendência militante estimularia “o nativismo romanticamente insuflado, a tradição do palco e da tribuna, o verbalismo inflamado, o tom moralista”. Essas considerações ajustam-se às palavras de Antonio Candido, também citadas pelo crítico: “Esta literatura militante chegou ao grande público como sermão, artigo, panfleto, ode cívica; e o grande público aprendeu a esperar dos intelectuais palavras de ordem ou incentivo, com referência aos problemas da jovem nação que surgia” (CANDIDO, 1965, p. 94). Além disso, Candido afirma que o desenvolvimento dessa tendência literária patriótica receberia o respaldo do poder imperial, que vinculava os literatos à administração pública e legitimava a dignidade da função literária junto ao público, decorrendo daí o “conformismo de forma e de fundo” que se evidencia em nossa literatura oitocentista (Idem, p. 99).

Antonio Candido assinala também que outras tendências literárias seriam impulsionadas a buscar no patriotismo a sua razão de ser, como ocorre exemplarmente com o sentimentalismo. Essa “vocalização patriótico-sentimental” não só legitimaria a posição do escritor no âmbito cultural brasileiro, como também passaria a critério de aceitação e de aprovação das produções literárias por parte do público; daí a premente requisição pela cor local e pelo pitoresco descritivo.

Considerando essa tendência acrítica e pouco reflexiva do público-leitor brasileiro, o romance-folhetim, por sua natureza, atenderia perfeitamente às condições e expectativas do público local disponível, conforme se depreende da seguinte definição de Tânia Serra: “O romance-folhetim, retrato idealizado do cotidiano,

é [...] já no século XIX, um gênero popular, por atender mais à necessidade de divertimento do leitor do que à sua reflexão filosófico-metafísica” (SERRA, 1997, p. 25). De acordo com a autora, prazer e bem-estar são “as palavras mágicas que estão por detrás do conceito de evasão e, portanto, do de romance-folhetim” (Idem, p. 12). Dessa forma, o ajustamento do patriotismo local com as formas evasivas e consolatórias do folhetim à francesa resultaria, conforme a expressão de Célia Pedrosa em “Nacionalismo literário”, na “cristalização de uma imagem da nacionalidade que sublima diferenças e conflitos internos” (PEDROSA, 1992, p. 288).

À maneira do romance-folhetim, a moda viria a constituir uma estratégia eficiente dos periódicos familiares de atrair a atenção e o interesse do público feminino. Sob o signo da insatisfação permanente, os figurinos de moda constituiriam outras “fatias cotidianas” que não poderiam faltar nas revistas femininas.

De acordo com Dulcília Buitoni (1990), a imprensa feminina, a princípio essencialmente literária, direcionaria a atenção dos editores para o aprimoramento do aspecto visual dos órgãos de imprensa, com a reprodução de gravuras, ilustrações, moldes e figurinos, que fizeram da moda a característica determinante dos periódicos femininos. Paralelamente à moda e à literatura, abria-se espaço também aos direitos femininos e variedades de gênero utilitário:

[...] a imprensa feminina nasceu sob o signo da literatura, logo depois acompanhado pelo da moda. Nos primeiros tempos, moda e literatura dividiam as atenções. Os direitos femininos entraram em cena nos séculos XVIII e XIX, às vezes como dominantes. Paralelamente, os signos da utilidade iam-se introduzindo e ganhando espaço: trabalhos manuais, conselhos de saúde, de economia doméstica... (BUITONI, 1990, p. 22).

Sustentando-se no eixo moda-literatura-utilidade, a imprensa feminina seria marcada por uma nítida tendência moralista e

conservadora, como demonstram as considerações de Dulcília Buitoni:

Sintomaticamente, sustentar-se no eixo moda-literatura significava adotar uma linha conservadora em relação à imagem da mulher, enfatizando suas virtudes domésticas. Tais veículos desaprovavam qualquer ideia mais progressista; no máximo diziam que a educação beneficiava a mulher (BUITONI, 1990, p. 41).

No que compete às produções literárias destinadas ao público feminino, a autora assinala, além do moralismo, a presença constante do sentimentalismo. Mulher e amor, moda e literatura sentimental constituíam “uma união que atraiu e vendeu sempre, até hoje”. Como se percebe, os desejos femininos são meticulosamente explorados pelo senso mercadológico da imprensa feminina, que seguia as regras da economia capitalista.

Com base nesse contexto, escritores pouco afeitos às tendências folhetinescas e aos expedientes romântico-sentimentais dos periódicos femininos eram obrigados, muitas vezes, a atender às demandas do mercado. Nessas circunstâncias, o apelo aos pseudônimos, prática usual do contexto jornalístico, apresentava-se como uma alternativa recorrente dos escritores de corresponder às exigências comerciais da imprensa, sem macular a sua imagem e sem comprometer o programa literário ao qual estavam vinculados. Um caso expressivo dessas situações é registrado por Brito Broca em relação ao escritor naturalista Aluísio de Azevedo que, no meio jornalístico, foi forçado, muitas vezes, a perpetuar a tradição romântica:

[...] como autor de romances-folhetins, Aluísio não podia deixar de fazer romantismo, cultivando um tipo de arte que a sua obra naturalista negava. Daí a conveniência do pseudônimo para aqueles romances. E sob a assinatura de Victor Leal, procurando tornar a mistificação ainda mais completa, não hesita ele em atacar o Naturalismo. “[...] irei sempre caminhando para diante, malgrado os emperrados naturalistas que pretendem anular a única e sincera

comoção que existe no mundo artístico: a comoção romântica. [...] O Naturalismo, clamem quanto quiser, não nos convém nem nunca nos convirá” (BROCA, 1993, p. 173).

Essa sujeição dos escritores às demandas de mercado das revistas e jornais familiares também é registrada por Antonio Candido, que assinala o papel desses órgãos no sentido de habituar os autores a escreverem para uma categoria de público previamente determinada:

Como traço importante, devido ao desenvolvimento social do Segundo Reinado, mencionemos o papel das revistas e jornais familiares, que habituaram os autores a escrever para um público de leitores, ou para os serões onde se lia em voz alta. Daí um amaneiramento bastante acentuado que pegou em muito estilo; um tom de crônica, de fácil humorismo, de pieguice, que está presente em Macedo, Alencar e até Machado de Assis. Poucas literaturas terão sofrido, tanto quanto a nossa, em seus melhores níveis, esta influência caseira e dengosa, que leva o escritor a prefigurar um público de mulheres e a ele se ajustar (CANDIDO, 1965, p. 100).

Com base nessas questões, observa-se que as condições de produção literária oferecidas pela imprensa periódica do século XIX podem implicar transformações e ajustamentos que vão desde aspectos aparentemente triviais, como a extensão das histórias (prolongamento artificial das narrativas com a explícita intenção de fazer a matéria render), até critérios ideológicos (tendência moralizante, consolatória e conformista), temáticos (“vocaçao patriótico-sentimental”) e de qualidade literária (adequação aos gêneros de entretenimento, impedindo a formação de uma literatura complexa e de uma recepção crítica e reflexiva). Como se percebe pelas condições apontadas, a formação do sistema intelectual brasileiro seria marcada pela atuação de fatores contraditórios, tais como a tendência nacionalista e a absorção de formas literárias próprias do romance-folhetim de origem francesa. De igual modo, o próprio jornal, expoente de uma técnica moderna

e cosmopolita, não poderia se aclimatar totalmente num Brasil marcado pelo atraso industrial, pelo analfabetismo e pela escravidão.

### **Literatura e mercado: a dialética da liberdade e da alienação**

Em “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”, Walter Benjamin recupera e desenvolve a ideia de Paul Valéry de que “existe, em todas as artes, uma parte física” e de que as inovações tecnológicas “transformam toda a técnica das artes”, modificando, inclusive, “a própria noção de arte, de modo admirável” (VALÉRY *apud* BENJAMIN, 1983, p. 3).

De acordo com Benjamin, o desenvolvimento das técnicas de reprodução criaria condições novas para a obra de arte, uma vez que a multiplicação das cópias transformaria o evento produzido apenas uma vez em um “fenômeno das massas” (BENJAMIN, 1983, p. 8). Nesse sentido, as inovações tecnológicas permitiram não só uma inédita democratização cultural, como também a abertura de um processo de profissionalização do artista a partir da instauração de um “mercado dos bens simbólicos”.

Além disso, cumpre assinalar que essas transformações das técnicas de reprodução artística promoveriam, conseqüentemente, expressivas modificações no modo de percepção e de fruição das obras. A reprodução atinge a *aura* da obra de arte e, desse modo, “faz desaparecer a atitude passiva e devota para possibilitar a posição crítica” (WELLERSHOFF, 1973, p. 1).

Com base nessas considerações, pode-se observar que, com o desenvolvimento das técnicas de reprodução, fatores externos à criação artística passariam a ter uma atuação cada vez mais decisiva sobre as manifestações culturais. A crescente intervenção desses fatores acentuaria progressivamente as contradições básicas inerentes a esse processo de expansão técnica e cultural, conforme se depreende das considerações de Robert Alter (1998), no livro *Em espelho crítico*:

O artista, de posse de novos meios de disseminação e novos veículos de implementação, podia imaginar novas e imensas possibilidades de poder no exercício de sua arte. Ao mesmo tempo, as condições de reprodução mecânica fizeram com que o artista individual nadasse necessariamente contra um vasto fluxo de entulho literário, desproporcional a tudo o que existira antes na história cultural, e o próprio objeto de arte reproduzido, em sua acessibilidade universal, podia ser barateado, banalizado, privado de sua unicidade, despojado de quaisquer pretensões que pudesse ter de ser uma norma de valor ou uma fonte de verdade (ALTER, 1998, p. 105).

Desse modo, o vínculo entre criação artística e indústria cultural resulta, conforme a acepção empregada por Edgar Morin (1997, p. 28), na dialética “invenção-padronização” que é a “contradição dinâmica da cultura de massa”. Com as inovações técnicas promovidas, “*a criação tende a se tornar produção*” (p. 29, grifo do autor). Desse modo, a arte industrial instituiu a “divisão do trabalho”, os “planejamentos de produção” e de “distribuição” que, por sua vez, exigem a *padronização*, impondo ao produto cultural uma série de condicionamentos (extensão, estilo, fórmulas etc.), que limitam a autonomia criativa do escritor.

Numa proposição similar, Wellershoff defende que a instauração de um mercado livre e anônimo para a literatura e as demais manifestações culturais tem um efeito duplo sobre o trabalho do escritor. Se, por um lado, “o mercado anônimo é condição da liberdade do escritor, pois ele [...] deixa de ter uma entidade tutelar [mecenas] que lhe estabelece as normas válidas, que representa padrões, de cujo favor depende”, por outro lado, “o mercado é uma estrutura do alheamento” (WELLERSHOFF, 1973, p. 2 e 3), que desenvolve estratégias de controle para manipular os escritores de acordo com interesses próprios. Dessa maneira, o mercado cultural configura-se, conforme a tese de Wellershoff, a partir da dialética da liberdade e da alienação.

Portanto, se o mercado apresenta uma configuração dinâmica, a análise das manifestações artísticas deve, conseqüentemente, assumir uma perspectiva dialética que considere o

desenvolvimento cultural promovido pela expansão tecnológica e examine criticamente a repercussão dos condicionamentos e fatores de mercado sobre a criação artística. Dessa forma, um exame pertinente da questão deve dispensar dicotomias simplistas e privilegiar a apreciação das contradições inerentes a essa imbricação entre arte e mercado, as quais permitem compreender, segundo Morin, a existência de uma “zona de criação e de talento no seio do conformismo padronizado” e de “uma certa liberdade no seio de estruturas rígidas” (MORIN, 1997, p. 28 e 29, grifo do autor).

Um exemplo expressivo de inovação tecnológica que afetaria radicalmente o modo de produção artística seria o surgimento da imprensa. O desenvolvimento da atividade jornalística asseguraria a comercialização da literatura e dariam início ao processo de profissionalização do escritor, que alcançaria, assim, uma relativa autonomia na sua produção e deixaria de se submeter à tutela de um mecenas.

Por outro lado, Umberto Eco demonstraria que o surgimento da imprensa tornou ainda mais incisiva a relação entre condicionamentos externos e fato cultural, conforme se constata pela definição de jornal traçada em seu livro *Apocalípticos e integrados*:

[...] o que é um jornal, se não um produto, formado de um número fixo de páginas, obrigado a sair uma vez por dia, e no qual as coisas ditas não serão mais unicamente determinadas pelas coisas a dizer (segundo uma necessidade absolutamente interior), mas pelo fato de que, uma vez por dia, se deverá dizer o tanto necessário para preencher tantas páginas? Nesse ponto, estamos já em plena indústria cultural. Que surge, portanto, como um sistema de condicionamentos, aos quais todo operador de cultura deverá prestar contas, se quiser comunicar-se com seus semelhantes. Isto é, se quiser comunicar-se com os homens, porque agora todos os homens estão preparados para tornarem-se seus semelhantes, e o operador de cultura deixou de ser funcionário de um comitente para ser o ‘funcionário da humanidade’. Colocar-se em relação dialética, ativa e consciente com os condicionamentos da indústria cultural tornou-

se para o operador de cultura o único caminho para cumprir sua função (ECO, 1970, p. 14).

Das considerações de Umberto Eco, depreende-se que com a implantação da imprensa instaura-se o mercado cultural e entra em vigor todo um “sistema de condicionamentos” com os quais o escritor se defrontará obrigatoriamente no decurso de sua produção artística. A estratégia indicada pelo autor para lidar de maneira eficiente com esses fatores de mercado é manter uma “relação dialética, ativa e consciente” com os mecanismos de controle engendrados pela indústria cultural. Numa proposição similar, Horkheimer e Adorno (2000, p. 205) sugerem que o escritor deve acolher, e não ocultar, a contradição entre mercado e autonomia a fim de “superar esteticamente” esse dilema no interior das manifestações artísticas.

A introdução de novos meios de produção e de transmissão da cultura não só estimularia formas de escrita igualmente renovadas, como também contribuiria decisivamente para a formação de um novo modo de raciocínio e, conseqüentemente, de inovadoras maneiras de se relacionar com os produtos artísticos a serem assimilados. Nesse sentido, Flora Süssekind (1987, p. 93) demonstrou como o contato e a convivência dos escritores com os modernos meios de reprodução, impressão e circulação dos bens culturais firmaram “na técnica e na sensibilidade literária, novas formas de compreender o tempo, o personagem, a narração, a subjetividade”.

Portanto, para uma compreensão consistente das confluências entre as operações criativas e os mecanismos de produção e difusão cultural, a apreciação das soluções estético-literárias deve ser combinada com uma análise da materialidade das obras e da historicidade das práticas de escrita e de leitura. O estudo das implicações das condições materiais sobre a enunciação literária encontra referências-chave no conceito de “arqueologia do saber”, de Michel Foucault, e no método analítico de Erich Auerbach. Visando a entender cada enunciado dentro de seu espaço de

enunciação, de circulação e de recepção, a proposta de Foucault rompe, por um lado, com as tendências do estruturalismo ao ligar o discurso com instituições externas a ele, mas, por outro lado, apresenta uma continuidade com o movimento, já que as regras dessas instituições só podem ser conhecidas a partir da análise do enunciado. Numa proposição similar, Auerbach investe na concepção de que “um dado material ilumina determinada operação mental e, por sua vez, ambos supõem e informam uma arqueologia minuciosa de uma particular circunstância histórica” (AUERBACH *apud* ROCHA, 1998, p. 14).

Fundamentado nesses autores, João Cezar de Castro Rocha demonstra que a análise das condições técnicas da enunciação literária reivindica

a reconstrução da materialidade específica mediante a qual os valores de uma cultura são, de um lado, produzidos e, de outro, transmitidos. Tal materialidade envolve tanto o meio de comunicação quanto as instituições responsáveis pela reprodução da cultura e, num sentido amplo, inclui as relações entre meio de comunicação, instituições e hábitos mentais de uma época determinada (ROCHA, 1998, p. 14-5).

Dessa forma, a análise das produções culturais deve considerar a complexidade inerente à sua disposição material que, embora usualmente negligenciada, também se constitui em formas de expressão (Cf. ROCHA, 1998, p. 17). Nessa linha, pode-se mencionar, finalmente, as considerações teóricas de Dominique Maingueneau (1995; 1996), para quem os gêneros literários e os meios de divulgação apresentam-se como instituições da comunicação literária, confundindo-se com a elaboração do sentido das obras: “Gênero e posicionamento não constituem ‘contextos’, confundem-se com a construção da identidade das obras. O veículo não é simples ‘meio’ de expressão ou de difusão, participa do universo de sentido instaurado pela obra” (MAINGUENEAU, 1995, p. 189). Portanto, o conhecimento das condições de

enunciação vinculadas a cada gênero e a cada contexto de produção define consideravelmente o percurso da leitura, indicando as normas que presidem ao consumo da obra.

## Referências

ALTER, Robert. *Em espelho crítico*. Trad. Sérgio Medeiros e Margarida Goldszajn. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Obra completa*. Organização de Afrânio Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, 3 vols.

BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica: história da imprensa brasileira*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: \_\_\_\_\_ et alli. *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grünnewald. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2.ed. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BROCA, Brito. Aluísio Azevedo e o romance-folhetim. In: \_\_\_\_\_. *Teatro das Letras*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa feminina*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

CANDIDO, Antonio. Da vingança. In: \_\_\_\_\_. *Tese e antítese: ensaios*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964, pp. 1-28.

\_\_\_\_\_. O escritor e o público. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Edusp, 1965, pp.86-104.

ECO, Umberto. Retórica e ideologia em *Os mistérios de Paris* de Eugène de Sue. In: \_\_\_\_\_. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970, pp. 181-206.

FONSECA, Gondin da. *Biografia do jornalismo carioca (1808-1908)*. Rio de Janeiro: Quaresma Editora, 1941.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. O iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO et alli., *Teoria da cultura de massa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Luiz Costa. Da existência precária: o sistema intelectual no Brasil. *Dispersa demanda: ensaios sobre literatura e poesia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981, pp. 3-29.

LOBO, Luiza. Leitor. In: JOBIM, José Luís (org). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 110-153.

MACDONALD, Dwigth. Massicultura e Medicultura. In: ECO, Umberto et alli. *A indústria cultural*. Lisboa: Meridiano, 1971, pp. 67-149.

MACHADO NETO, Antônio Luís. *Estrutura social da República das Letras* (Sociologia da vida intelectual brasileira – 1870-1973). São Paulo: Edusp, 1973.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad. Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes 1995.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis (1839-1870): ensaio de biografia intelectual*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MORIN, Edgar. A integração cultural. In: *Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo*. São Paulo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997, pp. 11-36.

- PEDROSA, Célia. Nacionalismo literário. In: JOBIM, José Luís (org). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.
- RIBEIRO, José Alcides. *Imprensa e ficção no século XIX: Edgar Allan Poe e A narrativa de Arthur Gordon Pym*. São Paulo: Edunesp, 1996. – (Prismas).
- ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Interseções: a materialidade da comunicação*. VI Colóquio UERJ. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Imago, 1998.
- SANTOS, Jeana Laura da Cunha. *Experiências pioneiras de Machado de Assis sobre o jornal*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2002.
- SERRA, Tânia Rebelo Costa. *Antologia do romance-folhetim: (1839 a 1870)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Literatura Brasileira*. 7.ed. atualizada. São Paulo: DIFEL, 1982.
- \_\_\_\_\_. *História da imprensa no Brasil*. 4.ed. atualizada. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- VERÍSSIMO, José. *José Veríssimo: teoria, crítica e história literária*. (Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1977.
- WELLERSHOFF, Dieter. *Literatura, Mercado e Indústria Cultural*. Humboldt. Hamburgo, nº. 22, p. 44-48, 1973.

## Sobre os autores

### Aline Cristina de Oliveira



Possui graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – concluída em 2007 e mestrado em Letras, na área de literatura e vida social, concluído em 2013 na mesma instituição, com a apresentação da dissertação intitulada *Machado de Assis: cronista d' O Futuro (1862-1863)*. Atualmente está em fase de conclusão de doutoramento, prevista para janeiro de 2017, quando defenderá, na UNESP, a tese *Conexões transatlânticas franco-luso-brasileiras nas páginas d' O Futuro (1862-1863)*. Trabalha como docente desde 2007, atuando nas áreas de redação e literatura para o ensino médio e cursos pré-vestibulares. Atualmente é servidora pública do IFPR do campus Palmas- PR, onde leciona para o ensino médio e superior desde 2016.

**Linhas de Pesquisa:** Machado de Assis; Crônica; Imprensa oitocentista; Transferências culturais.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5079927063795801>

**E-mail:** [aline.cristina@ifpr.edu.br](mailto:aline.cristina@ifpr.edu.br)

## Carla Francine da Silva Reis



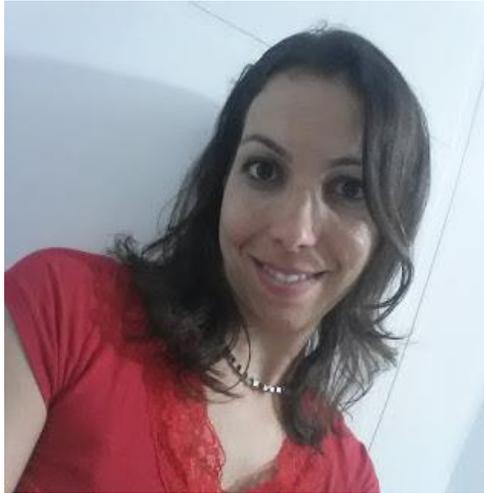
Professora do Instituto Federal do Paraná (Colegiado e Curso de Letras), campus Palmas, tendo já atuado como Professora Efetiva da SEED- Secretaria de Estado da Educação Paraná, desde 2009. Cursa Doutorado na Universidade Estadual Paulista -Júlio de Mesquita Filho- UNESP de Assis. Concluiu Mestrado (2014) em Literatura e Vida Social na UNESP de Assis (Bolsa FAPESP). Possui graduação em Letras, pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio (2007). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Infante Juvenil, O Menino Poeta, Henriqueta Lisboa. Participa do grupo de Pesquisa Crítica e recepção Literária (CRELIT)- UENP. Colaboradora no Projeto de Extensão Teste de Proficiência (IFPR -Palmas) e também Projeto Pesquisa O humor nas narrativas bíblicas (IFPR -Palmas).

**Linhas de pesquisa:** Literatura infante-juvenil.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3277568263788222>

**E-mail:** [carla.reis@ifpr.edu.br](mailto:carla.reis@ifpr.edu.br)

### **Daiane Padula Paz**



Mestre em Ensino de Espanhol como língua Estrangeira, Universidad de Cantabria , Espanha (2012). Está cursando Mestrado de Informática na Educação (IFRS - POA). Possui Pós graduação Lato Sensu em Espanhol e Uso de Novas Tecnologias, UGF (2014), Tecnologias e Educação à Distância, UBM (2014) e Tradução de Espanhol, UGF (2012). Graduação em Licenciatura Letras - Português/ Espanhol pela UNISINOS, (2009). É professora acreditada para aplicação dos exames DELE e da plataforma AVE do Instituto Cervantes, possuindo certificação como Tutora Virtual. Tradutora Pública Juramentada e Intérprete Comercial registrada na Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Sul (JUCERGS). Presidente do Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol (CORPE) - Biênio 2014-2016. Possui duas certificações internacionais de conhecimento de Língua Espanhola: Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel Superior (C2) - Instituto Cervantes, Espanha. e Certificado de Espanhol Lengua y Uso (CELU), nivel avanzado - Ministerio da Educação e Chancelaria Argentina, Argentina. Tem experiência docente comprovada na área de Letras, com ênfase na Língua Espanhola.

Atua como professora do Colegiado de Letras no IFPR Campus Palmas.

**Linhas de Pesquisa:** Ensino de Línguas e uso de Novas Tecnologias; Estudos de Tradução; Literatura Hispanoamericana.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8623418812641501>

**E-mail:** daiane.paz@ifpr.edu.br

### Filipe Marchioro Pfützenreuter



Possui graduação em Letras (Licenciatura) com habilitação em Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2007). É Doutor (2014) e Mestre (2010) em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, onde, atualmente, desenvolve seu estágio de Pós-Doutorado. É professor do Colegiado de Letras do Instituto Federal do Paraná - IFPR (Campus Palmas), em regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Além da docência, dedica-se à pesquisa na área dos Estudos Comparados entre Teologia e Literatura (Teopoética). É membro do Núcleo de Estudos Comparados entre Teologia e Literatura - NUTEL, com sede na UFSC, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Confluências Textuais entre Teologia e

Literatura - TEOLITE, com sede no IFPR (Campus Palmas). Paralelamente à carreira acadêmica, também é escritor de ficção e membro da Academia Orleanense de Letras – a 2ª academia mais antiga do estado –, na qual ocupa a cadeira de número dois. Sua mais recente produção literária é “Histórias de um universitário” (2016), uma coletânea de contos publicada pela Editora Fragmentos.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados entre Teologia e Literatura (Teopoética); Ensino-aprendizagem de Inglês;

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0750423953276748>

E-mail: [filipe.pfutzenreuter@ifpr.edu.br](mailto:filipe.pfutzenreuter@ifpr.edu.br)

### **Jacob dos Santos Biziak**



Possui graduação em Letras (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara (2006), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara (2009) e doutorado pela mesma instituição. Atualmente, é professor do Instituto Federal do Paraná (Colegiado e curso de Letras), campus Palmas, tendo já atuado

como docente também no curso de Letras da Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Produção Textual. Atualmente, realiza pesquisa de pós-doutorado sobre angústia e gêneros sexuais na literatura contemporânea, com ênfase em Saramago; trabalhando com mais detalhes em psicanálise e filosofia como instrumentos de análise transversal do texto literário. Coordena o grupo de estudos "Gêneros sexuais e discursos", na FFLCH da USP de Ribeirão Preto, e o G.E.Di ("Grupo de Estudos do Discurso"), no IFPR do campus Palmas. Integra, também, o Grupo de Pesquisa GEDISME (Discurso e memória: nos movimentos do sujeito), da Universidade de São Paulo, coordenado pela Professora Doutora Lucília Maria Abrahão e Sousa.

**Linhas de Pesquisa:** Literatura, filosofia e psicanálise; Crítica literária e pós-estruturalismo; Literatura portuguesa; Literatura contemporânea; Gêneros sexuais e discurso; Aproximações entre Linguística e Estudos Literários; Estudos do discurso.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3325013688415322>

**E-mail:** [jacob.biziak@ifpr.edu.br](mailto:jacob.biziak@ifpr.edu.br)

## Jaison Luís Crestani



Graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol. É mestre e doutor em Letras pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) e pós-doutor pelo Centro de Jornalismo e Editoração da ECA-USP. Atualmente, é professor do Colegiado de Letras do IFPR – Instituto Federal do Paraná. É também autor dos livros *Machado de Assis no Jornal das Famílias* (São Paulo: Edusp/Nankin, 2009); *Machado de Assis e o processo de criação literária* (São Paulo: Edusp/Nankin, 2014) e de diversos artigos e capítulos de livros sobre a obra de Machado de Assis e a imprensa periódica do século XIX.

**Linhas de Pesquisa:** Literatura Brasileira (com ênfase na obra de Machado de Assis); Imprensa periódica do século XIX; Estudos literários da Bíblia (com ênfase no gênero da parábola); Leitura e produção de textos; Literatura infanto-juvenil.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4495190660784265>

**E-mail:** [jaison.crestani@ifpr.edu.br](mailto:jaison.crestani@ifpr.edu.br)

## Jussara Isabel Stockmanns



Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1986), Especialização em Informática na Educação (PUCPR), Metodologia do Ensino Religioso (PUCPR), Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACINTER), Tutoria em Educação a Distância (FACINTER), Gestão Pública, Gestão de Pessoas (IFPR) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Atua como Docente no Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas/PR. Atua também como avaliadora de curso presencial e EAD no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Tem experiência na área de Educação Básica e Ensino superior. Participa dos Grupos de Pesquisa: “Educação: saberes, linguagem e multiculturalidade”, pela UNICENTRO/IRATI, “GEEAD – Grupo de Estudos em Educação a Distância”, pela UNICENTRO/GUARAPUAVA, “Didática e Formação Docente – NAPE”, pela UDESC, e “Trabalho,

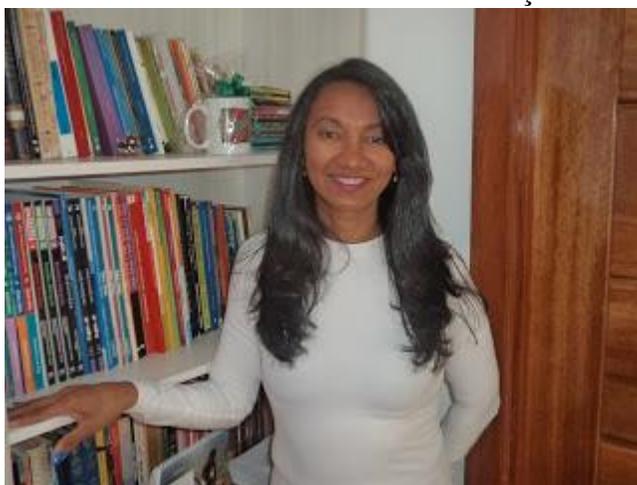
Educação e Formação Profissional”, pelo IFPR, Campus Palmas/PR.

**Linhas de Pesquisa:** Formação permanente; ensino religioso escolar; avaliação; organização do trabalho pedagógico; educação à distância.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8459691081200533>

**E-mail:** [jussara.stockmanns@ifpr.edu.br](mailto:jussara.stockmanns@ifpr.edu.br)

### **Kátia Cilene Silva Santos Conceição**



Graduada em Letras Português/ Inglês pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2002), com especialização em educação Brasileira (Furg- 2004), mestrado em Letras pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2007) e Doutorado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense - RJ (2013), sob orientação do Professor Dr. Paulo Azevedo Bezerra. Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, sob a supervisão do professor Dr. Anselmo Pereira de Lima. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD'Humano), UTFPR-Pato Branco. Tem experiência nas áreas

de ensino e aprendizagem de língua inglesa e literaturas correspondentes no ensino Superior, ensinos Fundamental e Médio, formação de professores, estágio supervisionado e inglês instrumental. Professora assistente do Colegiado de Letras/Inglês do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Palmas, onde ministra as disciplinas de Língua e Literatura Inglesa e Universal no Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês. Criou e coordena o Núcleo de Estudo, Ensino e Pesquisa em Língua e Literatura do IFPR-Palmas – NEPLLI e o projeto Teste de Proficiência (IFPR-Palmas). Colabora no projeto CELIF (Centro de ensino de línguas do Instituto Federal) e Coordena de área do Sub-Projeto PIBID Letras-Inglê/IFPR-Palmas.

**Linhas de Pesquisa:** Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Literaturas;

Literatura e Sociedade, com questões referentes à representação da mulher, família e casamento; Gêneros do Discurso (M. Bakhtin); Formação de professores: diálogo docente.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5873404260080377>

**E-mail:** [katia.conceicao@ifpr.edu.br](mailto:katia.conceicao@ifpr.edu.br)

**Suzete Verginia de Souza Reiter**



Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Católica de Palmas – FACIPAL, especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdades Integradas de Palmas. Docente do Colegiado de Letras do IFPR, Campus Palmas, ministra Língua Inglesa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e é coordenadora do PIBID – Subprojeto Português.

**Linhas de pesquisa:** Ensino de Língua Inglesa; Formação de Professores; Tecnologias na Educação.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1605033033341815>

Email: [suzete.reiter@ifpr.edu.br](mailto:suzete.reiter@ifpr.edu.br)

## Roberto Carlos Biachi



Possui graduação em Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNICS (2004), Especialização em Ensino de Línguas (2007), mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016) e mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Metropolitana de Assunção (2010). Atualmente é professor EBTT com dedicação exclusiva no IFPR - Instituto Federal do Paraná; Foi Coordenador de Gestão em Assuntos Educacionais do PIBD e atualmente é coordenador de área Pibid - Letras português; membro do NDE do Curso de Letras do Instituto Federal do Paraná; Coordenador de Ensino do IFPR- Campus Palmas; Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, PIBID, conhecimento, língua, educação e ensino de língua Espanhola. Realizou estudos no Chile, Espanha, Colômbia, Itália.

**Linhas de Pesquisa:** Ensino e Formação de professores; Relação Universidade-Escola ; PIBID - como política pública de educação; Linguagem e sociedade; Linguística.

**Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9992771065946873>

**E-mail:** roberto.bianchi@ifpr.edu.br

Como pensar a linguagem, na contemporaneidade, sem considerá-la híbrida? Impossível. Por isso, o título do livro indicia o modo como a linguagem é concebida pelos autores dos capítulos que se seguem e aguça o desejo de leitura. [...] Pela via da linguagem, e não poderia ser por outra, o leitor refletirá sobre o conhecimento que sustenta uma prática pedagógica inovadora e democrática, considerando-se a complexidade de paradigmas na contemporaneidade. Os autores aqui reunidos preocupam-se com banalização de sentidos sobre o conhecimento e constroem seus capítulos visando a desconstruir sentidos corriqueiros sobre conhecimento e Educação. Para deleite do leitor, o livro traz capítulos que têm a literatura como objeto de estudo, os quais proporcionam uma leitura crítica em relação ao conhecimento produzido sobre literatura e as possibilidades de deslizamento para um novo modo de pensá-la.

(Soraya Maria Romano Pacífico)